

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Las representaciones sociales sobre las carreras agropecuarias de los bachilleres de
la Unidad Educativa Velasco Ibarra, cantón Portoviejo, provincia Manabí,
Ecuador, durante el periodo académico 2022-2023**

Tesis doctoral presentada en opción al Grado de Doctora en Educación

Autora: Mariela Elizabeth Rivadeneira Arteaga

Tutor: Dr. José Ramón López Moreno

Caracas, marzo de 2023



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO

Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068

Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52

Estudios de Postgrado

**ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA
DE TESIS DOCTORAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Nosotros, Doctores **José Ramón López** (tutor), **Edixela Burgos Pino** y **Tulio Ramírez Cuicas**, designados por el Consejo de Postgrado el día **dieciocho** de **abril** de **dos mil veintitrés**, para conocer y evaluar, en nuestra condición de jurado, la Tesis Doctoral **“Las representaciones sociales sobre las carreras agropecuarias de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, cantón Portoviejo, provincia Manabí, Ecuador, durante el periodo académico 2022-2023”**, presentado por la ciudadana **Mariela Elizabeth Rivadeneira Arteaga**, N° de cédula de identidad: 1306545193 y N° de pasaporte: A9620631 para optar al título de **Doctora en Educación**.

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar de la Tesis Doctoral que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Postgrado de Humanidades y Educación.

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, el día **quince** de **junio** de **dos mil veintitrés**, a través de la cuenta de la plataforma ZOOM institucional de la Universidad Católica Andrés Bello, donde la doctoranda **Mariela Elizabeth Rivadeneira Arteaga** expuso y defendió el contenido de la tesis en referencia.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa de la Tesis Doctoral con diez y seis puntos (16/20) puntos.

Consideramos que este trabajo es una exploración creativa para comprender la dinámica de la oferta y demanda de las carreras agropecuarias en Ecuador.

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, al quince **(15)** día del mes de **junio** de **dos mil veintitrés**.


José Ramón López
C.I. 3.976.724

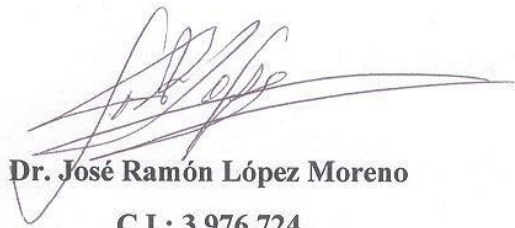

Edixela Burgos Pino
C.I. 15.025.983


Tulio Ramírez Cuicas
C.I. 4.271.137

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del trabajo de investigación titulado **“Las representaciones sociales sobre las carreras agropecuarias de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, cantón Portoviejo, provincia Manabí, Ecuador, durante el periodo académico 2022-2023”** presentado por la ciudadana Mariela Elizabeth Rivadeneira Arteaga, titular de la cédula de identidad N. 1306545193 para optar por el Grado de Doctora en Educación, considero que este trabajo investigativo reúne los requisitos y méritos suficientes para su evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En la ciudad de Caraca a los diez y siete (17) días del mes de marzo del 2023



Dr. José Ramón López Moreno
C.I.: 3.976.724

DEDICATORIA

A mis padres, Luzmila Arteaga y Plácido Rivadeneira, fomento de mi espíritu, quiénes me inculcaron el amor al conocimiento.

A mi cónyuge, Fernando Brito, por su apoyo constante en el alcance de mis metas.

A mi hijo, Josué Fernando Brito Rivadeneira, mi inspiración divina, luz de mis días.

A todas las personas, como fuente de conocimiento, estudio y perseverancia.

Agradecimiento

A Dios, Omnipotente, que guía mis pasos y permanece siempre a mi lado, dándome fortaleza y sabiduría para decidir con lógica en los amplios senderos de la vida; por los lotes de felicidad y emociones que forjan mi existencia para la trascendencia.

A todas las personas que hicieron posible el recorrido hacia de la luz del saber, especialmente a mis maestros que compartieron conmigo su experiencia académica.

A mi Tutor, José Ramón López Moreno, que en todo momento estuvo apoyándome con su conocimiento, paciencia, motivación, mostrándome los principales elementos, relaciones y experiencias, que dieron sentido a este proceso investigativo, en el afán de alcanzar el perfeccionamiento de este trabajo académico.

A mis compañeras y amigas de posgrado, por su solidaridad, por compartir intereses, motivaciones y esperanzas, que hicieron posible la experiencia de vida y se mantuvieron siempre constantes en culminar con éxito esta etapa de nuestras vidas.

A mi cónyuge Fernando y a mi hijo Josué, gracias por dedicarme su amor, tiempo y paciencia. Por su fe depositada en mí, por su vigilia constante hacia la consecución de mis metas.

ÍNDICE GENERAL

Resumen	i
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: El problema	3
Planteamiento del problema.....	3
Problema de investigación	6
Justificación de la investigación	6
Objetivos de la investigación	10
CAPÍTULO II: Marco teórico.....	11
Antecedentes de la investigación en el campo de las representaciones sociales	11
Fundamentos teóricos. El debate teórico en torno las representaciones sociales	20
La investigación de las representaciones sociales.....	32
El perfil del bachiller ecuatoriano y su currículo escolar.....	62
Las carreras agropecuarias	68
CAPÍTULO III: Metodología.....	75
Tipo y Nivel de la Investigación	75
Selección de informantes claves	80
Técnicas de recolección de información.....	80
Instrumentos de recolección de la información	81
Descripción del procedimiento de búsqueda de los datos o la información	81
Procesamiento de la información y análisis de los resultados	82
Representación social de las carreras agropecuarias.....	91
CAPÍTULO IV: Propuesta	95
La orientación vocacional como herramienta para transformar las representaciones sociales	95
Mecanismo para estimular el interés por las carreras agropecuarias	106
CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones.....	115
Conclusiones	115
Recomendaciones	117
Referencias bibliográficas	118
Anexos.....	135

ÍNDICE FIGURAS GRÁFICOS Y TABLA

Figura 1 Método asociación de palabras	34
Figura 2 Mecanismo para estimular el interés por las carreras agropecuarias	109
Tabla 1 Representación social de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco	92

Resumen

El sistema educativo ecuatoriano plantea formar al bachiller con valores ciudadanos, éticos y con conocimientos que coadyuven al progreso del país, en este marco, el bachiller al egresar de las aulas debe escoger una carrera universitaria que le brinde la posibilidad de profesionalizarse e integrarse al mundo laboral. Al ser Manabí una provincia del Ecuador con un alto potencial agropecuario, es necesario tener profesionales capacitados en esta área, pero en la actualidad, el número de aspirantes a estudiar estas carreras, es muy limitado, por lo que la presente investigación “Las representaciones sociales sobre las carreras agropecuarias de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, cantón Portoviejo, provincia Manabí, Ecuador, durante el periodo académico 2022-2023”, tiene como propósito conocer cuáles son sus representaciones sociales sobre las carreras agropecuarias. Este estudio se fundamenta en una metodología de investigación cualitativa apoyándose en la hermenéutica de Hans Gadamer, que aborda el aspecto comunicacional desde la interpretación del lenguaje verbal y no verbal y la narración investigativa como método para conocer las experiencias de los bachilleres. De la interpretación de lo manifestado por los bachilleres, es como se obtuvo sus representaciones sociales sobre las carreras de agropecuarias, de esta forma, se los consideró sujetos interactivos y comunicativos que aportaron y compartieron significados de gran valor para esta investigación. Para ello se empleó la entrevista, como técnica de recolección de información, misma que se realizó a 10 estudiantes de Tercer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, que cursaron el periodo académico 2022-2023, lo que permitió develar el desinterés de escoger las carreras agropecuarias, que lo representan como un futuro profesional poco atractivo, carente de incentivos que puedan motivarlos a seleccionarlos. El sector agropecuario no resulta para ellos un espacio donde pueden desplegar sus aspiraciones de liderazgo, independencia económica y emprendimiento empresarial. Desde sus percepciones individuales estas ofertas formativas no les otorgarán estabilidad económica y financiera suficiente para alcanzar el reconocimiento social y familiar deseado, así como, el limitado conocimiento de la profesión, los sesgos, los tabúes y prejuicios sociales. Los resultados de esta investigación sirvieron para diagnosticar sus representaciones sociales respecto a las carreras agropecuarias, y realizar una propuesta que motive hacia la escogencia de estas carreras, que son importantes para el desarrollo local autosustentable de la provincia de Manabí.

Palabras claves

Representaciones sociales, bachilleres, carreras agropecuarias, universidad, desarrollo local.

Summary

The Ecuadorian educational system proposes to train the bachelor with citizen values, ethics and with knowledge that contribute to the progress of the country, in this framework, the bachelor when graduating from the classroom must choose a university degree that gives him the possibility of professionalizing and integrating into the world labor. Since Manabí is a province of Ecuador with a high agricultural potential, it is necessary to have professionals trained in this area, but currently, the number of applicants to study these careers is very limited, so the present investigation "Social representations on the agricultural careers of the bachelors of the Velasco Ibarra Educational Unit, Portoviejo canton, Manabí province, Ecuador, during the academic period 2022-2023", has the purpose of knowing what their social representations are about agricultural careers. This study is based on a qualitative research methodology based on Hans Gadamer's hermeneutics, which addresses the communication aspect from the interpretation of verbal and non-verbal language and investigative narrative as a method to learn about the experiences of high school graduates. From the interpretation of what was stated by the high school graduates, it is how their social representations about agricultural careers were obtained, in this way, they were considered interactive and communicative subjects who contributed and shared meanings of great value for this investigation. For this, the interview was used, as an information collection technique, which was carried out with 10 third-year students of the Unified General Baccalaureate of the Velasco Ibarra Educational Unit, who studied the academic period 2022-2023, which allowed revealing the lack of interest. to choose agricultural careers, which represent him as an unattractive professional future, lacking incentives that could motivate them to select them. The agricultural sector is not for them a space where they can display their aspirations for leadership, economic independence and business entrepreneurship. From their individual perceptions, these training offers will not give them sufficient economic and financial stability to achieve the desired social and family recognition, as well as limited knowledge of the profession, biases, taboos and social prejudices. The results of this research served to diagnose their social representations regarding agricultural careers, and make a proposal that motivates the choice of these careers, which are important for self-sustaining local development in the province of Manabí.

Keywords

Social representations, high school graduates, agricultural careers, university, local development.

INTRODUCCIÓN

La falta de interés y motivación de los bachilleres por las carreras agropecuarias en Ecuador se hace cada vez más evidente en las estadísticas de la educación superior en los últimos 10 años (Beltrón, Saltos y Ortiz, 2018). Esta tendencia, de acuerdo con los propios autores, viene dada por las influencias de dos importantes contextos en la formación del ser humano: la familia y la comunidad (Beltrón, Saltos y Ortiz, 2018).

Por lo general, estos espacios sociales no reconocen al entorno agropecuario como una posibilidad real de formación profesional, e incluso lo visibilizan muchas veces como un descenso en la escala social (Hidalgo y Lannes, 2020). Sus percepciones se ubican ante la figura de una persona que no precisa de calificación universitaria en tanto se dedica solamente al trabajo con la tierra y los animales para producir alimentos (León y Rodríguez, 2008), en evidente desconocimiento del perfil profesional que tienen las carreras agropecuarias. De ahí que el conocer las representaciones sociales sobre las carreras agropecuarias sea el centro de atención de la presente investigación, en cuyo núcleo teórico central se encuentran los postulados de Moscovici.

La teoría de las representaciones sociales ha atraído un interés considerable entre los psicólogos sociales, además de estimular un creciente cuerpo de investigación (Banchs, 2000). El objetivo de Moscovici es forjar una perspectiva que resista el reduccionismo individualista común en otros lugares de la psicología social y mejore las construcciones teóricas anteriores, como las actitudes y las opiniones (Campbell, Muncer y Coyle, 1992).

En función de las cuestiones señaladas anteriormente, la presente Tesis Doctoral se dirige a develar las representaciones sociales de los bachilleres mediante el empleo de un enfoque metodológico cualitativo en el cual la hermenéutica de Hans Gadamer, así como los aportes de la indagación narrativa juegan un papel fundamental para comprender el fenómeno que tiene lugar en la Unidad Educativa Velasco Ibarra, cantón Portoviejo, provincia Manabí.

En el Capítulo I se realiza un análisis de la calidad del sistema educativo ecuatoriano a partir de estadísticas oficiales que aportan la Unesco y el Instituto Nacional de Evaluación del Ecuador. Asimismo, se expone el aporte educativo que realizan las Universidades, ubicadas en la provincia de Manabí, a la activación del sector productivo del territorio, además de ofrecer cifras que demuestran los bajos índices de matrículas en las carreras agropecuarias frente a otras de mayor demanda. La presentación de este contexto permite develar el problema de investigación, su justificación y objetivos.

El Capítulo II se concentran en el marco teórico de la investigación, cuyos antecedentes exhiben un detallado recorrido entre sus principales exponentes y sus fundamentos, entre los cuales también se encuentra el debate conceptual alrededor de la categoría principal de la investigación. Este ejercicio teórico también se revela en el Ecuador mediante diferentes autores, cuyos resultados constituyen referentes de interés para la presente tesis. Por otra parte, se muestra cómo se ha abordado la investigación de las representaciones sociales desde diferentes perspectivas, al tiempo que se analiza el perfil del bachiller ecuatoriano, su currículo y las carreras agropecuarias en el Ecuador.

El Capítulo III presenta la metodología de la investigación desarrollada para la exploración del tema dentro del contexto educativo seleccionado, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información que permite conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra acerca de las carreras agropecuarias.

Por último, el Capítulo IV se ubica en la orientación vocacional como herramienta teórica y práctica para transformar las representaciones sociales que se conocieron en el capítulo anterior, lo que al mismo tiempo permitió diseñar un mecanismo para estimular el interés por las carreras agropecuarias, el que tiene como principal fundamento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

CAPÍTULO I: El problema

Planteamiento del problema

La sociedad ecuatoriana se caracteriza por su diversidad geográfica, étnica, cultural y social, pero también por su desigualdad económica, como lo demuestra el informe emitido por la Vicepresidencia de la República del Ecuador, que, en la parte referente al desarrollo humano, señala que el índice de desigualdad al finalizar el año 2020 tuvo un incremento de 0,47 a 0,50 medido con el coeficiente de Gini (Gobierno del Ecuador, 2020).

En el ámbito educativo el Ecuador, en lo que va del siglo XXI, ha tenido grandes transformaciones que se configura en la Constitución de la República del Ecuador del 2008, en sus artículos: 3 numeral 1; 11 numeral 2 inciso segundo; 26, 27, 28 y otros concordantes (Constitución de la República del Ecuador, 2008), la Reforma a la Ley de Educación Intercultural (2011), la Ley Orgánica de Educación Superior, (2010). Así mismo hubo cambios significativos en las políticas públicas educativas, plasmados en el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2018 (2013), Plan de Desarrollo Nacional 2017-2021 (2017), pero esto no ha sido suficiente porque hasta ahora no se han logrado los objetivos planteados en estos documentos.

Si bien el informe de los resultados del Cuarto Estudio Regional y Comparativo (2019), aplicado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLece) de la Unesco, muestra un avance en la calidad del sistema educativo ecuatoriano, no es menos cierto que la realidad evidencia una mejora paulatina que no cubre las necesidades educativas de los jóvenes al egresar como bachilleres de la república, de esto da cuenta el Instituto Nacional de Evaluación del Ecuador (2018), cuando señala:

En 3° de BGU los estudiantes de instituciones en áreas urbanas reportan promedios superiores a sus pares en áreas rurales en todos los campos de aprendizaje... La información disponible ratifica la existencia de brechas en los resultados,

considerando sexo, autoidentificación étnica, áreas de asentamiento y sobre todo niveles socioeconómicos. La marca de situaciones extraescolares, de inequidades sociales, continúa dejando su huella en las instituciones educativas del país. (p.156)

En este mismo contexto está la educación superior en su rol protagónico de la formación de profesionales para el campo laboral, ofertando carreras que tienen demanda de los jóvenes bachilleres. En la provincia de Manabí existen cuatro universidades que ofertan las carreras agropecuarias, la Universidad Técnica de Manabí (UTM), la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí "Manuel Félix López" (ESPAM), la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); las mismas contribuyen a la formación de profesionales y fomentan la investigación en áreas específicas de las carreras que ofertan.

El aporte educativo que estas instituciones de educación superior tienen en el desarrollo de la provincia a través de la activación del sector productivo contribuye al mejoramiento de la calidad de vida en las áreas rurales y por ende de la población manabita. Pese a tener instituciones educativas que ofertan las carreras agropecuarias, el número de inscritos en estas especialidades se diferencia de otras que tienen mayor acogida por parte de los estudiantes, así lo demuestran las estadísticas del periodo académico 2018 en la Universidad Técnica de Manabí, los estudiantes inscritos en la carrera de Ingeniería Agrícola fueron 383; en Ingeniería Agronómica se inscribieron 448; en Industrias Agropecuarias 334; Zootecnia 322; Acuicultura y Pesquería 223; mientras que en las carreras de la salud como enfermería hubieron 1040, Medicina 1420, en otras áreas como Ingeniería civil 1484, Ingeniería química 952; Administración de Empresas 1074, Contabilidad y Auditoría 1314, Economía 1099. (Universidad Técnica de Manabí, 2018).

Es evidente que el número de estudiantes inscritos en las carreras agropecuarias experimenta una gradual diferenciación frente a otras de mayor demanda y las causas de este problema se desconocen, ya que antes no se han realizado estudios que aborden esta situación.

Los profesionales una vez que han egresado de las universidades están preparados para ejercer su profesión, pero les es difícil acceder a una plaza de trabajo por la gran cantidad de profesionales que egresan de carreras como ingenierías comerciales, medicina e informática, mientras que las carreras de agropecuaria tienen menor demanda. Esto provoca que el sector agropecuario, de forma general, enfrente escasez de profesionales en esta área, impactando en la calidad de la práctica agro productiva del país.

A su vez se debe considerar que la selección de una determinada carrera corresponde únicamente al interesado, es decir, a los bachilleres que egresan de las instituciones educativas de nivel medio, los que deben seleccionar un área del conocimiento que posteriormente los profesionalice y ubique en una plaza de trabajo. El problema persiste cuando siendo la provincia de Manabí, eminentemente rural, los estudiantes no escogen estas carreras.

Las estadísticas que registra la Unidad Educativa Velasco Ibarra desde el año 2017 hasta el periodo actual develan una gradual disminución en la selección de las carreras agropecuarias como futuro profesional entre los bachilleres. Cinco años atrás el 87% de los estudiantes del tercer año de bachillerato escogían carreras agropecuarias para continuar estudios en el nivel universitario; en el 2022 solo el 13% de los estudiantes de tercer año seleccionaron carreras agropecuarias.

Esta situación ha tenido un impacto directo en la edad promedio de los profesionales que se dedican a las actividades agropecuarias. El 56,96% de ellos se encuentran en un rango de edad que supera los 55 y los 75 años de edad (MAG, 2020, p. 24).

De cara a esta problemática, se hace necesario conocer las representaciones sociales de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, respecto a las carreras agropecuarias.

Los factores que inciden en esta problemática son múltiples y deben ser abordados con la intervención de diversas disciplinas científicas, pero un punto de partida muy importante para cualquier estudio de este tipo desde la perspectiva educativa debe ser

conocer, de primera mano con los estudiantes, cuáles son sus representaciones sociales acerca de este tipo de carrera.

Problema de investigación

Debido a lo anterior, nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias?
- ¿Se pueden conocer las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias, permitirá encontrar un mecanismo que estimule el interés de los estudiantes hacia las carreras agropecuarias?
- ¿Cómo se pueden conocer las representaciones sociales?

Justificación de la investigación

Manabí es una de las regiones más importantes del Ecuador desde el punto de vista de la producción agrícola y pecuaria, según refleja un diagnóstico territorial del sector agrario presentado por el Ministerio de Agricultura y Ganadería en el 2020.

Este informe posiciona a la provincia como la tercera del país entre las regiones que mayor uso agrícola hacen de sus zonas productivas, con 12,34% del total nacional, mientras la ubica como primera en el uso pecuario, con un 19,15%, y en igual escaño dentro del uso agropecuario mixto respecto al total nacional, con un 11,99% (MAG, 2020, p. 29).

Los rubros productivos más destacados en el territorio son el maíz (con un 23,67% de hectáreas), el cacao (con un 13,58% de hectáreas), el plátano (con un 46,16% de hectáreas), el café (con un 65,19% de hectáreas), el pasto cultivado (con un 19,20% de hectáreas) y el pasto cultivado con presencia de árboles (con un 18,51% de hectáreas), en un contexto donde el 14,67% de la provincia, respecto al total nacional, está apto para el desarrollo de cultivos, el 7,67% está apto para bosques de producción y 19,04% está apto para pastos (MAG, 2020, p. 37). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el

56,96% de los profesionales agrícolas manabitas se encuentran en un rango de edad que supera los 55 y los 75 años de edad (MAG, 2020, p. 24).

A esta estadística deben agregarse las cifras que revelan los niveles de instrucción formal de los productores agrícolas y pecuarios de la provincia. El 53.09% de ellos tiene una escolarización primaria, mientras el 15,98% y el 10,03% tiene una escolarización secundaria y superior, respectivamente. Cabe destacar que el 19,48% de los productores no tiene formación escolar alguna (MAG, 2020, p. 26).

Puede resultar contradictorio, entonces, que una zona con tanta capacidad y potencialidad productiva tenga, al mismo tiempo, una mano de obra que supera los 50 años de edad y con baja calificación escolar, sobre todo si se tiene en cuenta que el 42,98% de las publicaciones referentes a investigaciones agropecuarias en el país se concentran en cuatro instituciones de educación superior del territorio, con la Universidad Técnica de Manabí como la primera en el ranking nacional (MAG, 2020, p. 67).

La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), a través del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 se refiere en su objetivo número seis al desarrollo de las capacidades productivas y del entorno para lograr la soberanía alimentaria y el Buen Vivir rural. En el fundamento de este objetivo se manifiesta que:

(...) los cambios deben considerar la investigación, el desarrollo y la innovación, con fuertes procesos de difusión, capacitación y transferencia. Esto, nuevamente, sin afectar a los recursos campesinos consolidados a nivel tecnológico y de sus saberes. La investigación y desarrollo deben apoyarse en el contingente de las universidades y centros de investigación, con premisas de pensamiento crítico, las cuales deben responder con pertinencia y oportunidad a las necesidades de los habitantes rurales a través de la creación de conocimiento. La innovación debe brindar la posibilidad de aplicar nuevas técnicas productivas que incluyan el rescate y vigencia de las prácticas ancestrales, además de innovaciones institucionales que viabilicen las transformaciones requeridas en la Agricultura Familiar Campesina y sistemas agrícolas de subsistencia en general (Senplades, 2017, p. 85).

Dicho plan refrenda el rol que tienen las universidades como centros de generación de investigaciones, conocimientos, innovaciones y desarrollo en función lograr las metas propuestas.

De igual forma, la Ley Orgánica de Educación Superior, en el artículo 8, reafirma su compromiso con el desarrollo social al plantear entre sus fines:

- d) Formar académicos y profesionales responsables, en todos los campos del conocimiento, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social.
- f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional en armonía con los derechos de la naturaleza constitucionalmente reconocidos, priorizando el bienestar animal.
- h) Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad;
- i) Impulsar la generación de programas, proyectos y mecanismos para fortalecer la innovación, producción y transferencia científica y tecnológica en todos los ámbitos del conocimiento. (LOES, 2010, p. 9)

Más adelante, en su artículo 11, inciso e, dicha legislación le otorga al Estado la responsabilidad de proveer “los medios y recursos para las instituciones públicas que conforman el Sistema de Educación Superior” (LOES, 2010, p. 10), brindando las garantías necesarias que cada institución cumpla con la promoción de “políticas públicas que propicien una oferta académica y profesional acorde a los requerimientos del desarrollo nacional” (LOES, 2010, p. 10).

Una mirada al tema de investigación en el contexto educativo manabita, propiamente, permite ver que, pese al ascenso de estudiantes matriculados del nivel bachillerato en instituciones educativas activas escolarizadas desde 2009 hasta el 2018, la

oferta académica de carrera de agropecuarias es muy pobre en ese último año: de un total de 30 disciplinas, solo dos pertenecen a las que son objetos de estudio en la presente investigación (Senescyt, 2018, p. 7).

Un comportamiento similar se observa en las seis universidades y escuelas politécnicas de la provincia, donde de 166 ofertas académica de carreras (tercer nivel) y programas (cuarto nivel) vigentes en 2018, solo 21 estaban vinculadas a los sectores agrícolas, agronómicos y zootécnicos, lo que representa un 13% del total (Senescyt, 2018, p. 12).

Otros datos aportados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador (Senescyt) que ilustran el comportamiento de las matrículas en este tipo de carreras en Manabí se remontan al año 2015, cuando de 3.382 estudiantes matriculados en institutos técnicos y tecnológicos solo 70 ocupan cupos en las áreas de agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria. Asimismo, de 45.287 estudiantes matriculados en universidades y escuelas politécnicas en el 2016, solo 4.002 se encontraban en iguales sectores (Senescyt, 2018, p. 16).

Estas informaciones reafirman los resultados de una investigación realizada por Ministerio de Educación del Ecuador en medios digitales durante el año 2021, donde las carreras de agropecuarias no aparecen entre las siete primeras más demandadas por los estudiantes en todo el país (Mineduc, 2021).

Como puede apreciarse, esta temática plantea una realidad compleja que justifica la intervención de los métodos y técnicas de investigación que poseen las Ciencias de la Educación, sin obviar los considerables aportes que pudieran realizar otras disciplinas. Las causas que provocan este panorama pueden ser diversas y en función de develar una de ellas, este proyecto se enfoca en las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, del cantón Portoviejo, provincia Manabí, sobre la carrera de agropecuarias, aportando como resultado esencial el diseño de una metodología que promueva el interés hacia estas carreras.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Conocer las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias.

Objetivos específicos:

- Analizar los referentes teóricos relacionados con las representaciones sociales.
- Conocer los factores que influyen en la escogencia de las carreras agropecuarias.
- Elaborar un mecanismo que permita estimular el interés por las carreras agropecuarias.

CAPÍTULO II: Marco teórico

Antecedentes de la investigación en el campo de las representaciones sociales

Cualquier intento de reconstruir el surgimiento de las representaciones sociales como construcción teórica dentro del campo de la investigación científica parte necesariamente de la sociología. Sin duda, Georg Simmel fue el primero en reconocer la relación entre la separación del individuo a distancia de los demás y la necesidad de representarlos (Ovares, 2018). Defendió la idea de que la forma en que una persona se representaba a sí misma moldeaba la acción recíproca y los círculos sociales que formaban juntos. En un sentido diferente, Max Weber hizo representaciones de un marco de referencia y un vector de acción individual (Esquinas, 2020). Describió un conocimiento común como poseedor del poder de anticipar y prescribir el comportamiento de los individuos.

El verdadero creador del concepto fue Émile Durkheim, ya que definió sus contornos y reconoció su derecho a explicar los más diversos fenómenos de la sociedad (Arruda, 2020). Lo definió por una doble separación. En primer lugar, se separan las representaciones colectivas de las representaciones individuales. Estas últimas, al ser específicas de cada individuo, son extremadamente variables, transitorias, efímeras y constituyen un flujo continuo, mientras que las representaciones colectivas están fuera del ámbito del devenir y son impersonales. En segundo lugar, las representaciones individuales tienen como sustrato la conciencia individual, mientras que las representaciones colectivas encuentran su fundamento en toda la sociedad. Tales representaciones son, por tanto, homogéneas y compartidas por todos los miembros de la sociedad. Su función es preservar el vínculo que une a las personas, prepararlas para pensar y actuar de manera coherente. Es por todas estas razones que son colectivos, persisten en el tiempo a través de generaciones e imponen una fuerte restricción cognitiva a los individuos. Para Durkheim, el objetivo es claro: el pensamiento colectivo debe ser estudiado en y para sí mismo. La tarea es transformar las formas y el contenido de las representaciones en un dominio independiente para declarar y probar la autonomía de lo

social. Esta tarea, según Durkheim, recae sobre la psicología social, que aún se encuentra en una etapa formativa y cuyo objeto parece mal definido.

Sin embargo, a principios del siglo XX, fueron principalmente la sociología, la antropología y la etnología las que hicieron uso del concepto, principalmente con fines descriptivos, en el estudio de diversas representaciones colectivas de comunidades culturales o étnicas (Ovares, 2018).

Cuando el psicólogo polaco estadounidense, Solomon Asch, publicó su primer trabajo en 1946, sugirió la idea de que ciertas cogniciones desempeñaban un papel particular en las impresiones sobre los demás (Laurens, Ballot y Saenco, 2018). Un poco más tarde, Fritz Heider explicó que los individuos intentaban mantener una cierta coherencia en la forma en que percibían y evaluaban los elementos de su entorno social (Maldonado, González y Cajigal, 2019). Al mismo tiempo, Leon Festinger sugirió la existencia del principio de coherencia cognitiva, que impulsa a las personas a buscar cierta armonía entre las diferentes cogniciones que tienen sobre sí mismas. Para Festinger, una incoherencia entre estas cogniciones crea un estado de disonancia que desencadena esfuerzos de racionalización destinados a restaurar la coherencia en el universo cognitivo del sujeto (Sánchez, 2021). Además, Heider sentó las bases de su teoría de la atribución al distinguir entre causalidades internas y externas (Maldonado, González y Cajigal, 2019). Finalmente, Marshall Rosenberg y Carl Hovland propusieron describir las actitudes en tres dimensiones interrelacionadas (cognitiva, afectiva y conductual) (Ruiz, 2002).

Para todos estos pioneros de la cognición social parecía obvio que el conocimiento que la gente tenía sobre su entorno social estaba organizado en conjuntos estructurados. Y es esta organización la que explica por qué este conocimiento es tan numeroso como fácilmente accesible. Contemporáneo de estos primeros trabajos sobre la cognición social, la teoría de las representaciones sociales se inspiró en esta disposición epistémica.

A principios de la década de 1960, siguiendo la intuición de Durkheim y basándose en los presupuestos de la psicología infantil de Jean Piaget y la psicología clínica de Sigmund Freud, Serge Moscovici comenzó a desarrollar la psicología social de las

representaciones (Lynch, 2020). Considerando que las concepciones de Durkheim dejan relativamente poco espacio para las interacciones entre lo individual y lo colectivo, sugirió reemplazar el concepto de representación colectiva por un concepto más restringido de representación social. Según el propio autor, se trata de trasladar a la sociedad moderna un concepto que parecía reservado a las sociedades tradicionales, respondiendo a la necesidad de hacer de la representación un puente entre el individuo y el mundo social, para luego asociarla a la perspectiva de una sociedad cambiante (Moscovici, 1989).

La evolución a la que hace referencia el autor se produce a través de dos cambios fundamentales en relación con las concepciones durkheimianas. Por un lado, Moscovici sostiene que las representaciones no son productos de la sociedad en su conjunto, sino productos de los grupos sociales que la componen. Por otro lado, se centra en los procesos de comunicación, que se cree que explican el surgimiento y transmisión de las representaciones sociales. El primer punto permite concebir un pensamiento social que queda sobre determinado por las estructuras de la sociedad, pero también por la inclusión de los individuos en estas estructuras (Moscovici, 1989). Así, se puede explicar el hecho de que en una sociedad dada existan diferentes representaciones sociales de un mismo objeto.

Para Moscovici (1989) la representación es un cuerpo organizado de conocimientos que puede describirse como un conjunto de elementos (información, opiniones, creencias) entre los cuales los individuos establecen relaciones. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales serán vistas como estructuras cognitivas.

Sobre esta base teórica general del proceso de génesis de las representaciones sociales se ha desarrollado una amplia corriente de estudios, iniciada, en particular, por el trabajo de Denise Jodelet. Estos estudios se centran principalmente en las descripciones de las representaciones sociales como sistemas de significado que expresan las relaciones que los individuos y los grupos tienen con su entorno. Considerando que las representaciones se forman, en primer lugar, en interacción y contacto con los discursos que circulan en el espacio público, estos estudios consideran lenguaje y discurso a partir de dos enfoques complementarios. Las representaciones sociales se abordan tanto como inscritas en el lenguaje como funcionando en sí mismas como un lenguaje debido a su

valor simbólico y los marcos que proporcionan para codificar y categorizar el entorno de los individuos (Lo Monaco, Delouvée y Rateau, 2016).

Después de la publicación de la obra seminal de Moscovici, la teoría de las representaciones sociales poco a poco se afianzaría en las Ciencias Sociales, fuera de los límites exclusivos de la psicología social. Desde entonces, el interés de investigadores de otras disciplinas por la teoría no se ha desvanecido (Lynch, 2020). Probablemente porque los postulados iniciales formulados por Moscovici eran relativamente flexibles y permitían adaptarse a problemas bastante alejados de los que habitualmente trata la psicología social.

Fuera del campo de la psicología cuando los investigadores se preguntan por los determinantes cognitivos de las prácticas, encuentran en la teoría de las representaciones sociales un marco conceptual que puede adaptarse a sus problemas. Esto es posible debido a la amplitud de cobertura que ofrece esta teoría y, en nuestra opinión, es una de las razones de su exitosa aplicación en las ciencias sociales (Maldonado, González y Cajigal, 2019).

Pero el éxito de la teoría de las representaciones sociales también está asociado a los esfuerzos de Moscovici por difundirla en la comunidad científica. Para ello se apoyaba regularmente en grupos muy reducidos de investigadores a los que animaba a realizar trabajos sobre las representaciones sociales en sus países. Era un proyecto a largo plazo, y no fue hasta la década de 1980 que comenzó a dar sus frutos (Rubira y Puebla, 2018). En el Reino Unido, la teoría de las representaciones sociales se afianzó bajo la influencia de Robert Farr y Miles Hewstone. En Austria, Wolfgang Wagner, en particular, contribuyó al desarrollo de una red europea de investigadores en torno a la revista *Papers on Social Representations*. En Italia, primero bajo la influencia de Augusto Palmonari, luego Felice Carrugati, el trabajo de Anna Maria de Rosa contribuyó a la implementación y difusión de la teoría en todos los países europeos. Esta se basó en una conferencia bianual que comenzó en 1992, y luego en la creación de la Red de Representaciones Sociales y Comunicación que se centraría en el Doctorado Europeo en Representaciones Sociales (Rubira y Puebla, 2018). A través de sus Escuelas de Verano, esta red permitió

formar a estudiantes de doctorado en toda Europa, incluida Rusia, donde hoy en día algunos investigadores han seguido estos programas (Rubira y Puebla, 2018).

En este panorama internacional, Estados Unidos es el principal ausente. A pesar del notable trabajo de Gina Philogène y Moscovici en sus intentos por difundir la teoría de las representaciones sociales dentro de la psicología social norteamericana, cabe decir que esta última no pudo encontrar ninguna base real para su desarrollo. Hay muchas razones para esto. El más evidente de ellos es, sin duda, la relativa debilidad de los argumentos teóricos originales y la publicación casi exclusivamente francesa de los primeros trabajos. Pero además de esto, existen razones más profundas y metateóricas que durante mucho tiempo consideraron ajenas la teoría de las representaciones sociales y el curso de la cognición social. Entre estas razones, la más significativa es la diferencia en los niveles de análisis en los que se lleva a cabo la investigación en los dos campos. Tradicionalmente, la teoría de la cognición social se ha ocupado de los procesos intraindividuales que subyacen a la interacción social, mientras que la teoría de las representaciones se ha ocupado de los fenómenos interindividuales que afectan a la conciencia individual.

En países latinoamericanos y sudamericanos, especialmente México, Brasil, Argentina y Venezuela, la teoría de las representaciones sociales ha encontrado un enorme espacio de expansión desde la década de 1990 (Rubira y Puebla, 2018). El impacto de los contextos sociales, históricos y culturales en la formulación de los problemas científicos latinoamericanos es un factor importante de este éxito. Los investigadores en psicología social han descubierto el pensamiento creativo, reflexivo y crítico en respuesta a las transformaciones y crisis políticas, económicas y sociales. Hoy participan activamente en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales vinculándola con otros temas de psicología social como la memoria social o los procesos de cambio social.

El tema de las representaciones sociales de los bachilleres frente a las profesiones ha sido objeto de estudios en varias investigaciones, ya que de ello depende el futuro profesional y la movilidad social de los jóvenes que optan por una carrera que los vincule al campo laboral.

Muchas investigaciones se han hecho en torno al tema a nivel internacional, pero muy pocas a nivel nacional. Si bien las existentes constituyen referente teórico importante para este proyecto doctoral, ninguna está dirigida hacia las carreras de agropecuarias.

Barberena (2008) realizó un estudio donde plantea que las elecciones de carrera por parte de los jóvenes al concluir el bachillerato se deben a sus representaciones sociales, las que:

“son mantenidas por conocimientos, creencias, actitudes y valores que crearon dos estereotipos por un lado el del profesionista que estudia una carrera técnica y que goza de poco prestigio social y por otro lado el estereotipo del que estudia una carrera de licenciatura y que en todas las representaciones de los alumnos de bachillerato se encuentra con una amplia ventaja social y para el trabajo y que por lo tanto les ayuda a elegir las carreras que en su imaginario les permitirán la movilidad social; no importando en realidad la vocación que tengan, ni las necesidades de los diferentes sectores de la sociedad” (p. 5).

Entre las representaciones sociales de los bachilleres que influyeron en la selección de una carrera, esta investigadora mexicana identificó:

“la insipiente orientación vocacional que existe a lo largo de todos los niveles de la formación académica por las que han atravesado los estudiantes de bachillerato y con la que llegan al momento de elegir qué estudiar y en dónde, la idea de que a través de los estudios de nivel 5 A y la elección de una profesión que goza de prestigio y que es ampliamente representada en la sociedad su situación personal y familiar se mejorará y la búsqueda de una mejor posición social que emergieron de un contexto social donde prevalece el capitalismo por encima de las verdaderas vocaciones de los jóvenes” (Barberena, 2008, p. 5).

Este proceso develó tres etapas en los alumnos de bachillerato: “la insuficiente información para elegir que estudiar y en que instituciones, la influencia del grupo social familiar y la propia elección de su carrera” (Barberena, 2008, p. 5).

La autora enfatiza en que se debe “implementar y evaluar un programa de orientación y difusión sobre las carreras tecnológicas y las Universidades donde se imparten y por otro lado que los estudios que se ofrecen en este tipo de instituciones educativas no sea limitativo, que exista una adecuada articulación para la continuidad de estudios y un amplio reconocimiento de los créditos para que realmente exista flexibilidad en nuestro sistema educativo y le permita a los estudiantes realizar una elección de carrera adecuada que no esté condicionada.” (Barberena, 2008, p. 6).

Las reflexiones de la autora contribuyen a la comprensión de la influencia que ejercen los grupos sociales en la construcción del pensamiento de los individuos y como a partir de esta se forman representaciones de las carreras que un joven debe elegir cuando aspira ingresar a la universidad.

Otro estudio relevante es el presentado por Zamora (2019), donde se “busca brindar evidencia empírica sobre las características de los significados, imaginarios, actitudes, valores, expectativas personales y profesionales que tienen dichos actores frente a la educación superior” (p. 12).

Durante el proceso indagatorio Zamora (2019) asumió que:

“la noción de representación social abre un espacio para comprender y explicar, de un modo diferente e integrador, las producciones subjetivas respecto a objetos, hechos y procesos instituidos por la cultura y/o emergentes en un entramado social particular, y que a través de ellas es posible develar cómo se constituye lo social en tanto experiencia vivida y, mediante los discursos y prácticas de sujetos y grupos, acceder a procesos sociales complejos” (Zamora, 2019, p. 30).

Asimismo, plantea que las representaciones sociales son “el resultado de los propios rasgos culturales de la comunidad, al peso que históricamente se le ha dado a la educación, a las circunstancias familiares y personales de los jóvenes (por ejemplo, la condición de género), al sentido de pertenencia (apropiación, rechazo o negociación) que tienen estos jóvenes con los valores y objetivos sociales que persigue su familia y comunidad y, a la influencia de la cosmovisión que auspicia la globalización neoliberal que viven una considerable cantidad de países del orbe” (Zamora, 2019, p. 7).

Con un diseño metodológico basado en la Teoría Fundamentada, Zamora propone tres núcleos figurativos en los que se configuran las representaciones sociales de los jóvenes tepatitlenses respecto a la universidad: mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional; mecanismo para la movilidad social y mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social. Estas categorías “permiten ubicar de manera integral o condensada la imagen más general de la representación” (Zamora, 2019, p. 146).

Otra cuestión distintiva de esta investigación es el llamado de atención que realiza sobre las diferencias que existen entre los géneros cuando perciben un mismo fenómeno. Es así que las mujeres valoran la educación superior como “una posibilidad de empoderarse y arribar a la realización personal y los hombres, principalmente como una forma de alcanzar el éxito social y económico” (Zamora, 2019, p. 177).

Al cuerpo de antecedentes de la presente investigación también se adicionan Mahauad y Córdova (2015) con un texto que se posiciona mucho más cerca del objeto de estudio de este proyecto: el bajo interés por el estudio de la agronomía en el Ecuador. El punto de partida para ambas autoras es un análisis comparativo entre México, Brasil y Chile, “ya que son considerados como países representativos en los grandes cambios de América Latina y porque generan más del 60% de la matrícula en las Instituciones de Educación Superior” (p. 2).

En esto tres escenarios diversos desde todo punto de vista el objeto de estudio se comporta de una forma muy similar y que reafirma la idea del poco interés que existe acerca de aquellas carreras cuyo perfil profesional se asocia a la agronomía y sus especialidades. El Ecuador no revierte tal situación, en tanto “la población nacional de estudiantes que cursan una carrera en el área agropecuaria es de 10.200 estudiantes aproximadamente, es decir, representa el 6,36% de los programas universitarios y politécnicos” (Mahauad y Córdova, 2015, p. 3).

Ante esta estadística también resalta que “más del 55% de la población es rural, de la cual el 25% se dedica a actividades agropecuarias, sin embargo, los clientes de estas carreras son ciudadanos con poca vocación” (Mahauad y Córdova, 2015, p. 3).

Una vez titulados en Agronomía, el 67% se insertaban en actividades laborales que tenía poca relación con sus estudios, solamente el 33% obtuvo trabajo dentro de instituciones públicas en áreas vinculadas con la carrera o como docentes universitarios (Mahauad y Córdova, 2015, p. 5).

A manera de generalización de resultados Mahauad y Córdova arriban a conclusiones de alto interés para esta investigación (2015, p. 6):

- Las universidades presentan una oferta académica amplia, ésta es poco pertinente a las necesidades de desarrollo del país. Esto se explica, principalmente, por cuanto la oferta educativa y los planes de estudios de las carreras de las universidades, generalmente, no se fundamentan en estudios sistemáticos y actualizados sobre las necesidades de desarrollo regional y nacional, las demandas de los sectores productivos y los resultados de los procesos de formación profesional.
- Los Sistemas Educativos difieren unos de otros, lamentablemente en las Universidad del Ecuador los programas formativos no resultan comparables unos con otros.
- Uno de los principales retos que la Educación Superior debe encarar para recuperar la apatía de la población estudiantil hacia las ofertas académicas, especialmente en el área Agropecuaria, las Universidades y Escuelas Politécnicas tienen que reformular sus mallas académicas, consolidar el Sistema Nacional de Educación Superior, asegurar la obtención, integración de perfiles de estudio que respondan a las nuevas exigencias del mercado.
- Uno de los mayores problemas que atraviesan los estudios agropecuarios a nivel nacional y también internacional es la baja demanda que éstos tienen, en la actualidad carreras técnicas, Administrativas y Sociales son las de mayor postulación. Teniendo en cuenta que en el Ecuador el 50% de la población es rural, y que el 25% se dedican a la agricultura, los clientes a estudios agropecuarios tienen poca vocación.
- Es importante apreciar de acuerdo al INEC que, del total de productores agrícolas en el país, el 64% no tiene formación de tercer ni cuarto nivel en

estas áreas y la edad de mayor representación es de 46 a 60 años, lo que indica que no es necesario tener estudios en esta rama.

Las autoras manifiestan que, ante tal situación, el Consejo Nacional de Facultades Agrícolas del Ecuador ha establecido “reformular las mallas curriculares de las carreras de ciencias agropecuarias para crear en los alumnos competencias para alcanzar eficiencia y de esta manera alcanzar aprendizajes en favor de la solución de problemas para el desarrollo de la sociedad” (Mahauad y Córdova, 2015, p. 6).

Limitar la solución de la problemática planteada a la renovación del currículo de estas carreras puede obviar otras causas que inciden en esto y, al mismo tiempo, puede resultar una respuesta muy simple ante un problema tan complejo que no debe dejar de lado las representaciones sociales que tienen los estudiantes acerca de estos espacios profesionales.

Fundamentos teóricos. El debate teórico en torno las representaciones sociales

Una sociedad se compone de individuos con características propias y comunes, con pensamientos, sentimientos e ideas que construyen un imaginario, el cual norma y regula su vida, entretejiendo las creencias, afirmaciones y costumbres que se convierten en universales. Estos fenómenos son abordados desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, la que es calificada por Materán (2008) como “una teoría en desarrollo y debate permanente” (p. 244), quien a su vez agrega:

“(…) han transcurrido más de 40 años desde su primera formulación y, sin embargo, el debate teórico, las investigaciones empíricas y la integración de planteamientos de orden interdisciplinario son indicadores de su evolución y actualidad. La Teoría de las Representaciones Sociales es uno de los modelos relativamente recientes en el área de Psicología Social, esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podría valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad” (p. 244).

La teoría de la representación social es un marco psicológico social de conceptos e ideas para estudiar los fenómenos psicosociales en las sociedades modernas. Sostiene

que los fenómenos y procesos psicológicos sociales solo pueden comprenderse adecuadamente si se consideran incrustados en condiciones históricas, culturales y macrosociales. Al hacerlo, intenta superar las deficiencias de aquellas teorías y enfoques actualmente difundidos en psicología social que se basan en el individualismo metodológico y en una epistemología que separa funcionalmente al sujeto del objeto (Calixto, 2021).

Se reconoce como iniciador de estas investigaciones al psicólogo social rumano Serge Moscovici, cuyo libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado en 1961, “formalizó la teoría de lo que se constituyó en un campo novedoso de investigación al interior de la psicología social” (Materán, 2008, p. 244).

Una representación social se entiende como la elaboración colectiva “de un objeto social por la comunidad con el propósito de comportarse y comunicarse” (Moscovici, 1963, p. 251). El objeto elaborado se convierte en realidad social en virtud de la representación del objeto que tiene la comunidad. Por lo tanto, "sujeto y objeto no se consideran funcionalmente separados. Un objeto se ubica en un contexto de actividad ya que es lo que es porque en parte es considerado por la persona o el grupo como una extensión de su comportamiento" (Moscovici, 1973, pág.xi). Una representación social es además un "sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y, en segundo lugar, permitir la comunicación... proporcionando un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de sus mundos y su historia individual y grupal” (p. xiii).

Una representación social es un fenómeno colectivo perteneciente a una comunidad que es co-construida por los individuos en su discurso y acción cotidianos. En otras palabras, una representación social es el conjunto de pensamientos y sentimientos expresados en el comportamiento verbal y manifiesto de los actores que constituye un objeto para un grupo social.

Para Moscovici, las representaciones sociales son “sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples 'opiniones sobre', o 'imágenes de'

o 'actitudes hacia', sino 'teorías' sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación” (citado por Cruz, 2006, p. 35). Asimismo, las define como:

“sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo” (citado por Cruz, 2006, p. 35).

Cruz (2006) advierte que la discusión teórica acerca de la definición del concepto es muy diversa, “donde cada autor procura acotar el término a partir de distintos enfoques: por las características de las representaciones sociales, por su funcionalidad o por cuestiones más estructurales” (p. 35).

Según Moscovici, “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (citado por Piña y Cuevas, 2004, p. 103).

El compromiso con una representación social dependerá de qué tipo de representación sea. Moscovici (1989) identificó tres tipos: hegemónicos, emancipados y polémicos. Estos ofrecen diferentes libertades para que el individuo construya una representación personal.

La representación hegemónica supone poca variación individual. La representación emancipada supone una variación individual basada en una exposición diferencial dentro de contextos grupales. La representación polémica supone una variación individual basada en la participación en el conflicto intergrupalo prevalectente Moscovici (1989).

Es el ámbito de personalización de las representaciones que surge cuando sobre un objeto prevalecen representaciones emancipadas o polémicas; esa es una de las condiciones necesarias para la innovación y el cambio. Esta afirmación no pretende trivializar o ignorar las diferencias reales entre los individuos en su poder para mantener o hacer proselitismo de sus representaciones personales. Una de las cosas que enfatiza esta

perspectiva es que las representaciones personales estarán perpetuamente bajo la presión de cambiar de las representaciones sociales que las rodean. Los individuos que son personalmente poderosos (a través de la posición, la experiencia o alguna otra vía) tienen más probabilidades de poder retener sus propias representaciones personales y de poder influir en el desarrollo de las representaciones sociales. De hecho, queda por examinar empíricamente el papel del individuo en la mediación de representaciones emancipadas y polémicas (Lynch, 2020).

Cualquier examen de las libertades disponibles para el individuo al derivar una representación personal comienza a resaltar la necesidad de comprender el papel del individuo en la construcción de una representación social. Dado que una representación social se define como un conjunto de entendimientos compartidos por un número de personas, entonces, en la medida en que cualquier individuo en las comunidades relevantes rechace el entendimiento compartido, el estatus de la representación social cambia.

Puede ser que la propia representación social cambie de contenido. Puede ser que simplemente cambie sus adeptos (pasando de un grupo de personas a otro). Puede ser que cambie su significado, volviéndose menos utilizado y menos prominente. Lo importante aquí es que los procesos que rodean la creación de representaciones personales también fluyen hacia atrás para influir en la construcción y perpetuación de representaciones sociales. La intimidad de su relación no puede ser sobreestimada.

Otra aparente característica de las representaciones sociales es la de atraer y retener adeptos (Lynch, 2020). Parece que la adherencia se puede adquirir de muchas maneras. Puede depender de quién promulgue la representación social (por ejemplo, si emana de una comunidad en la que se desconfía, puede tener poca adherencia). Puede estar asociado a cómo se transmite la representación social (algunas vías de transmisión son más confiables que otras; algunas son más inmediatas y de alto impacto). Puede vincularse a hasta qué punto la representación social ya ha alcanzado la saturación en el entorno social particular, por ejemplo, en términos de la cantidad de personas que la aceptan, el tiempo que ha estado activa, la cantidad de canales a través de los cuales se comunica, o cuántas veces se ha presentado. Además, la adherencia podría estar asociada con la medida en que

la representación social es capaz de desencadenar, o está alineada con la activación emocional (Urbina y Ovalles, 2018).

Parece probable que la rigidez de una representación social importe cuando se trata de la forma en que los procesos de identidad pueden trabajar con ella. Todavía sería posible suponer que el individuo interactúa con la representación social adherida de manera intencionada y no solo es reactivo, sino que parece una inevitabilidad lógica que la resistencia o la reactancia a ella sea menor o menos efectiva. Parece probable que la penetración de la representación social en la representación personal y luego en la estructura de la identidad sea mayor si la adherencia es mayor. También puede estar vinculado a su permanencia o intransigencia en la estructura identitaria.

Jodelet (2020) define la representación social como “un fenómeno que, bajo diversas formas (suceso mental, enunciado verbal, imagen pictórica, sonora, etc.) presenta un carácter simbólico en lo que tiene lugar, y cuya entidad representada (su objeto) puede pertenecer al universo material, fáctico, humano, social, ideal, o imaginario.” (p. 52).

A propósito, la autora añade: “La representación social reproduce su objeto transformándolo bajo el efecto de factores psicológicos (emergentes del funcionamiento cognitivo o psíquico) y sociales (vinculados con la comunicación, la intersubjetividad, la pertenencia grupal, la ubicación en un ámbito social y un sistema de relaciones sociales)” (Jodelet, 2020, p. 52).

Ambos autores ven el concepto también como un proceso de comunicación, de reproducción de culturas e identidades, de identificación con determinados grupos sociales que armonizan con intereses personales y colectivos, entre los que se comparten lugares comunes.

En ese sentido, Jodelet (2003) asegura que las representaciones sociales “son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Es decir, que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente -los procesos - y constituido - los productos o contenidos” (p. 37).

Para Ibañez (1988), las representaciones sociales “son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos” (p. 55).

En este caso aparece una noción de grupo, como alusión a la condición social inherente al ser humano, enfatizado por Di Giacomo (1987) al expresar que “observar una representación social es observar el proceso por el cual un grupo se define, regula y compara con otros” (p. 295), por tanto, suele remitirse también a su identidad.

Rateau y Le Monaco (2013), señalan que existe un consenso entre los teóricos acerca de considerar las representaciones sociales como “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social” (p. 24).

Estos autores afirman que “los contenidos de una representación pueden ser calificados indiferentemente de opiniones, de informaciones o de creencias y podemos concluir que una representación social se presenta concretamente como un complejo indiferenciado 'de elementos cognitivos relativos' a un objeto social” (Rateau y Le Monaco, 2013, p. 25)

Banchs (2000) señala que la representación social “constituye al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto a enfoque ha habido formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de investigación” (p. 3.1).

Lynch (2020) enuncia las características de los elementos cognitivos que se muestran en las representaciones sociales: “organizados, son compartidos y son producidos colectivamente en el proceso de comunicación” (p. 103) y retoma los tres enfoques teóricos en los que se clasifica la producción académica relativa al tema: socio-genético, estructural, y socio-dinámico.

El enfoque socio-genético o procesual “se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos” (Banchs, 2000: 3.6).

En este sentido, Jodelet (2015) asegura que las representaciones sociales tienen autonomía y eficacia propias, son modalidades de conocimientos y deben ser reconocidas en su “génesis, funcionamiento y función en los procesos que afectan la organización, la vida y la comunicación social, en los mecanismos que concurren a la definición de la identidad y especificidad de los grupos sociales y de las relaciones que esos grupos tienen entre ellos” (p. 21).

El enfoque estructural “se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de la estructura (Banchs, 2000: 3.7).

Entre sus teóricos más destacados se encuentra Jean-Claude Abric, quien en 1976 presenta la teoría del Nucleo Central, donde coexisten un sistema central (SC) y un sistema periférico (SP).

“El SC tiene un rol estructurante de los contenidos, lo que da a la representación estabilidad y permanencia; es rígido, porque se encuentra anclado en la memoria colectiva grupal. En el SP se insertan las experiencias individuales, lo que explica las diferencias entre los miembros de un grupo y son más flexibles y dinámicas, razón por la que concretizan las actitudes derivadas del SC” (Lynch, 2020, p. 105).

El enfoque socio-dinámico retoma la categoría de anclaje para insertar las representaciones sociales en la pluralidad ideológica, donde principios generadores de toma de posición y organizadores de diferencias individuales se dan la mano.

Según Lynch (2020), “esta teoría concede un lugar importante a las relaciones intergrupales como medio para mostrar la manera en que las diferentes pertenencias sociales pueden determinar la importancia acordada a principios variados” (p. 106).

De acuerdo con Urbina y Ovalles (2018), la mayor parte de las investigaciones sobre representaciones sociales “han sido realizadas en Europa, especialmente en países como el Reino Unido, Austria e Italia y optan por el enfoque estructural. En América Latina, se destacan las investigaciones realizadas en Brasil, México, Venezuela y Argentina, las cuales están principalmente orientadas por el enfoque procesual” (p. 496).

En síntesis, Rateau y Le Monaco (2013) esbozan cuatro características de las representaciones sociales desde una perspectiva más generalizadora y armónica en relación con los tres enfoques teóricos anteriormente mencionados (p. 25):

- En primer lugar, es organizado. No se trata de un rosario de elementos cognitivos unidos uno a otro, sino más bien de una “estructura”. Esto significa que dichos elementos se relacionan entre sí, hay nexos que los vuelven interdependientes. Esas relaciones son también fruto de cierta visión compartida de las cosas. Pueden ser consideradas de múltiples formas: en términos de equivalencia, de reciprocidad, pero también de antagonismo y de contradicción. Las opiniones pueden ser compatibles con ciertas creencias y entrar en oposición con otras.
- Por otra parte, este complejo es compartido por el mismo grupo social. Sin embargo, es útil precisar que dicho consenso es siempre relativo puesto que depende a la vez de la homogeneidad del grupo y de la posición de los individuos con respecto al objeto. De esta manera, el carácter consensual de una representación es generalmente parcial y con frecuencia limitado a ciertos elementos de esta última.
- En tercer lugar, este complejo es producido colectivamente con ocasión de un proceso global de comunicación. La puesta en común de elementos en el origen de la formación de la representación social, y en consecuencia el compartirlos, depende estrechamente de los intercambios interindividuales y de la exposición a las comunicaciones internas y externas al grupo. Además, la puesta en común favorece la posibilidad de descubrir y de acceder al conocimiento de otras informaciones nuevas, pero, sobre todo, de darse cuenta de las convergencias que tienden a crear condiciones de aparición de

consensos y a conferir una validez social a las diversas opiniones, informaciones y creencias compartidas.

- Finalmente, este complejo implica una cuarta característica que hace pensar en su finalidad que es ser socialmente útil. Por un lado, lo vimos, porque las representaciones sociales constituyen guías de lectura, de decodificación y por lo tanto de comprensión de la realidad a la cual nos vemos confrontados. Estas son entonces socialmente útiles desde ese punto de vista, aunque no únicamente. Sin duda son igualmente guías frente a las interacciones sociales e intervienen masivamente cuando tenemos intercambios con otros grupos. Toda sociedad, (...), se basa en la división del trabajo. Esta es a la vez la condición de la cohesión social y la fuente permanente de relaciones de dependencia y de poder en el seno de la colectividad. Tiene en efecto por resultado diferenciar los grupos, los roles, los estatus, las profesiones, las castas, etc. Así, unos necesitan a los otros, pero unos no se confunden con los otros. La complementariedad y la diferenciación son dos operaciones solidarias que se actualizan plenamente en el interior de las representaciones. Por otra parte, las representaciones sociales proveen criterios de evaluación del contexto social que permiten determinar, justificar o legitimar ciertas conductas. En esta perspectiva, cumplen una función de orientación de las prácticas sociales y constituyen a dicho título sistemas de expectativas o de anticipación que permiten el ajuste comportamental. Finalmente, intervienen igualmente a posteriori por el hecho de que constituyen sistemas de justificación de nuestros comportamientos y de los del otro.

Los investigadores de representación social observan conversaciones y acciones relacionadas con un fenómeno u objeto social. En contraste con los enfoques cognitivos sociales, se presupone que un objeto es social no en virtud de algunas características inmanentes, sino en virtud de la forma en que las personas se relacionan con él (Lynch, 2020). Al hablar, las personas atribuyen características y significados a un objeto que hacen que este forme parte del mundo social de su grupo. Del mismo modo, las acciones de las personas a menudo se acuerdan y coordinan teniendo en cuenta concepciones compartidas del mundo (Urbina y Ovalles, 2018). La opinión que los miembros del grupo

mantienen sobre un objeto social es específica para el grupo y, por lo tanto, también el objeto mismo adquiere características sociales específicas del grupo. El habla y la acción abierta proporcionan el marco de descripción dentro del cual se define la relación entre objetos y sujetos. En la teoría de la representación social los objetos son entidades socialmente constituidas. En otras palabras, para que un objeto figure en el mundo de un grupo, es decir, para que sea un objeto para un grupo, debe estar socialmente representado. Como consecuencia, la teoría de la representación social es una perspectiva constructivista social, así como un enfoque orientado discursivamente (Rateau y Lo Monaco, 2013).

Debido a que un grupo es un subconjunto de un universo de personas, solo puede conceptualizarse dentro de un contexto que a su vez está compuesto por entidades sociales, es decir, al menos otro grupo (Rubira y Puebla, 2018). Los grupos sociales son distintos en términos de su comprensión de los fenómenos sociales que, a su vez, constituyen su identidad social. La comprensión compartida de su mundo y de los objetos que lo componen proporciona la base para la comunicación y otras formas de acción conjunta. Al menos una parte de este entendimiento compartido debe ser diferente del entendimiento de los extraños. Por lo tanto, los grupos proporcionan mutuamente el trasfondo contra el cual se puede distinguir cada grupo (Rubira y Puebla, 2018). De lo contrario, hablar de grupos sociales no tendría mucho sentido.

Los fenómenos que componen el mundo local de un grupo son objetos sociales. No hay duda de que las cosas se pueden describir dentro de muchos marcos. Los marcos más conocidos en psicología son los marcos científicos proporcionados por la física, la química, la biología y otras ciencias. Las descripciones que ofrecen estas ciencias son descripciones válidas por sí mismas, pero inapropiadas para captar las características sociales específicas de los objetos que constituyen los mundos locales (Jodelet, 2018). Los objetos sociales están constituidos por representaciones, es decir, por el discurso y la acción concertada de los miembros del grupo sin los cuales no habría objeto al que las personas puedan dirigirse.

Los grupos nunca viven aislados. No están aislados de las fuerzas naturales ni de otros grupos sociales. Tanto los eventos naturales como otros grupos ejercen una influencia, ya sea interrumpiendo repentinamente el curso familiar de la práctica o

iniciando cambios lentos, pero inevitables en el entorno natural y social del grupo (Blommaert, 2021). Los eventos y fenómenos que perturban el curso de la vida de los grupos sociales son amenazantes y, con frecuencia, desconocidos. Requieren ser abordados tanto material como simbólicamente (Moscovici, 1976). Si bien el afrontamiento material es claramente una tarea de ingenieros, científicos y otros profesionales, el "afrontamiento simbólico" está en el corazón de la teoría de la representación social. De hecho, la teoría de la representación social apunta a describir y explicar exactamente este proceso. Una representación social surge cada vez que la identidad de un grupo se ve amenazada y cuando la comunicación subvierte las reglas sociales (Moscovici, 1976, p. 171).

Inicialmente, el afrontamiento simbólico involucra una clase de respuestas llamadas "anclaje". Para que el grupo llegue a una comprensión básica del fenómeno desconocido es fundamental nombrarlo y atribuirle características que permitan comunicar y hablar del fenómeno. Dado su desconocimiento, el grupo carece de una representación específica. Similar al proceso de categorización, por lo tanto, las representaciones existentes que se consideran aplicables pasan a primer plano y se utilizan para nombrar y comprender (Lynch, 2020).

Al ser un enfoque psicológico social para estudiar las regularidades de la vida social, la teoría de la representación social no puede prescindir de una perspectiva histórica (Moscovici, 1976). Los significados de los objetos sociales que existen en un grupo hoy también fueron moldeados por eventos del pasado. A diferencia de la teoría de las actitudes, creencias y valores, que estudia los fenómenos solo en términos de aspectos específicos, como valoraciones o como cogniciones, el enfoque de las representaciones sociales permite captar los fenómenos macrosociales en su totalidad histórica y dinámica (Jodelet, 2018). Permite a los investigadores examinar las características culturales, sociales, políticas y económicas relativamente estables de los grupos que terminan por convertirse en rasgos identitarios.

La teoría del proceso de identidad es una teoría de la identidad individual que se ocupa del análisis holístico de la identidad total de la persona. Propone que esta identidad abarque elementos que se deriven de todos los aspectos de la experiencia de la persona:

categorías sociales, relaciones interpersonales, exposición a la representación social, aprendizaje indirecto, etc. Es un intento de describir el complejo proceso dinámico de la personalidad que incorpora lo personal y lo social: el yo consciente activo y subjetivo y el yo conocido y objetivado. En el centro se encuentra la afirmación de que el individuo busca activamente construir y mantener una identidad, y que este proceso es ordenado (en el sentido de que parece haber estados de identidad relativamente predecibles que se buscan).

Al describir los principios centrales de la identidad, se ha vuelto cada vez más claro que las representaciones sociales tienen un papel fundamental que desempeñar en la creación y el mantenimiento de las identidades (Ramírez et al., 2019). Proporcionan la materia prima a partir de la cual se elaboran los elementos de identidad, el medio a través del cual se expresa la identidad, las vías de influencia que permiten concebir y desplegar estrategias de afrontamiento. Asimismo, traducen la realidad física a la realidad social en la que residen todas las identidades. Si bien su papel en la construcción de la identidad es fundamental, no es determinista. El individuo es agente, se compromete con las representaciones sociales y los procesos de representación social de manera activa y deliberada.

Aunque las representaciones sociales han sido definidas en un nivel como un conjunto de creencias ampliamente compartidas, también se ha advertido que no es el caso que las representaciones sociales sean aceptadas y utilizadas por los individuos en su totalidad y, a veces, no son aceptadas o utilizadas en absoluto. La interacción del individuo con el ámbito de las representaciones sociales disponibles dependerá, entre otras cosas, de la significación que éstas tengan para la identidad.

El conocimiento, la aceptación, el uso, la asimilación y la prominencia de las representaciones sociales, y su presencia en las representaciones personales, están moldeadas por los requisitos de los procesos de identidad que actúan de acuerdo con los principios de autoestima, autoeficacia, distinción y continuidad (Ramírez et al., 2019). Las respuestas individuales a las representaciones sociales están vinculadas a las formas en que pueden amenazar o asegurar los principios de identidad. Es de destacar que las estrategias de afrontamiento que gestionan el cambio de identidad, implican con

frecuencia la manipulación de las representaciones personales y su relación con las representaciones sociales (Lynch, 2020).

Los individuos en la misma categoría social o comunidad aceptarán y usarán (es decir, reproducirán o actuarán de acuerdo con) una representación social particular en diferentes grados dependiendo del impacto potencial que tenga sobre su identidad estimada, continuidad, distinción y eficacia (Ramírez et al., 2019).

Las representaciones sociales polémicas están obviamente abiertas a la manipulación para generar representaciones personales que optimicen los beneficios de la identidad. Esencialmente, los individuos rechazan las representaciones sociales que pueden amenazar aspectos importantes de su identidad. Sin embargo, es demasiado simplista usar el término rechazo al examinar cómo las restricciones de identidad motivan la forma en que se trata una representación social. Lo que sucede muchas veces es que la representación social se modifica sutilmente en el uso personal.

El estudio de las representaciones sociales ha implicado una intensa discusión sobre los métodos de investigación. Dado que la teoría de las representaciones sociales se propone superar las dicotomías entre lo individual y lo social, así como entre lo subjetivo y lo objetivo, los investigadores han hecho un esfuerzo por adoptar un enfoque metodológico coherente (Rateau y Lo Monaco, 2013). En términos generales, las estrategias metodológicas deben tener en cuenta la complejidad de los fenómenos que se investigan y prestar atención al contexto y la diversidad de voces. En este sentido, Jodelet (1991) sostiene que las opciones metodológicas deberían permitir la identificación de las condiciones bajo las cuales emergen y funcionan las representaciones sociales.

La investigación de las representaciones sociales

El tema de los métodos en la teoría de las representaciones sociales ha resultado polémico durante algún tiempo, aunque se puede decir que el enfoque de esta discusión ha cambiado en los últimos años. Durante las décadas de 1980 y 1990, muchas críticas se centraron en la supuesta falta de atención a los métodos en las primeras consideraciones de las representaciones sociales y un supuesto politeísmo metodológico (Banchs, 2000):

algunos críticos sugirieron que una actitud de validez total hacia los métodos solo serviría para debilitar la teoría y argumentaron que los investigadores necesitaban una mayor orientación sobre cómo indagar acerca de las representaciones sociales (Cuevas, 2016).

Muchas de estas preocupaciones se han discutido con cierto detalle como teoría y no como método; el enfoque de las representaciones sociales tiene como objetivo examinar las formas en que los individuos dentro de los grupos sociales tienen sentido del mundo que los rodea, y cómo estos entendimientos cambian, se desarrollan, interactúan, etc.

Los métodos que se pueden usar para examinar estas preguntas de investigación variarán, como en cualquier investigación en Ciencias Sociales, y se deben considerar cuidadosamente en cada ocasión para asegurar que se usen los métodos más apropiados. De hecho, incluso se podría argumentar que existen diferentes formas de definir las representaciones sociales dentro de la teoría en desarrollo, y diferentes aspectos de las representaciones en los que centrarse, por lo que la multiplicidad de métodos y análisis no solo es inevitable, sino preferible.

Las representaciones sociales han sido abordadas desde la investigación científica mediante la utilización de diferentes métodos que han permitido determinar su estructura y organización con un carácter general.

Las tareas de asociación de palabras constituyen uno de los principales métodos para recopilar el contenido de las representaciones sociales. Dos métodos se basan en este tipo de tareas: asociaciones libres y evocaciones jerárquicas (Cuevas, 2016). Desde un punto de vista metodológico, a modo de ejemplo, para proceder mediante evocaciones jerárquicas, se necesita pedir a los participantes que asocien una determinada cantidad de palabras o frases que les vienen a la mente cuando se comunica el tema central del encuentro. Dicho tema se relaciona con el objeto de representación objeto de estudio. En el siguiente paso, los participantes deben jerarquizar sus palabras o frases desde la más importante hasta la menos importante. Debe tenerse en cuenta que, en el caso de las asociaciones libres, la investigación no pasa a la fase de jerarquización, sino que considera el rango de aparición de las palabras o frases (Conde y Armas, 2019).

Como este método se basa en la idea de que los elementos del núcleo central son más destacados que otros, es posible tener en cuenta dos tipos de criterios para cada palabra o frase, su frecuencia y su importancia media en el caso de evocaciones jerárquicas y rango promedio de aparición en el caso del análisis prototípico (Cuevas, 2016). Más precisamente, a través de un análisis prototípico, es posible, por lo tanto, resaltar la prominencia de ciertos elementos de la representación cruzando dos criterios independientes: la frecuencia de ocurrencia y el rango de aparición (Groult, 2020). Como hemos visto, a los participantes solo se les pide que asocien palabras o frases, con el inductor, lo que no ocurre en el método de evocaciones jerárquicas. En este último, los participantes tienen la oportunidad, pero no están obligados, de revisar su producción y clasificar las palabras en términos de importancia. La frecuencia puede ser considerada un criterio cuantitativo y colectivo, mientras que el rango de ocurrencia/importancia es considerado como un criterio cualitativo, el cual es expresado por el sujeto a través del orden de aparición/importancia.

Con base en la distinción entre valores altos y bajos en relación con estos dos criterios, se puede construir una tabla de doble entrada, como se muestra:

Figura 1 Método asociación de palabras

Por favor díganos las primeras cuatro palabras que le vienen espontáneamente a la mente acerca de las carreras agrícolas.

Respuesta 1: _____
 Respuesta 2: _____
 Respuesta 3: _____
 Respuesta 4: _____

Ahora, ordene sus respuestas de la más importante a la menos importante. "1" representa la palabra más importante de las cuatro, "4" representa la palabra menos importante de las cuatro.

1: _____
 2: _____
 3: _____

		Rango promedio de importancia	
		Alto	Bajo
Frecuencia	Alto		
	Bajo		

		Rango promedio de importancia	
		Alto	Bajo
Frecuencia	Alto		
	Bajo		

Figura 1: Ejemplo del procedimiento del método asociación de palabras, frecuencia/importancia vs. apariencia.

La celda que contenga los elementos más comunes y los que se mencionaron entre los primeros será la más destacada. Estos elementos se consideran entonces candidatos para el núcleo central, lo que significa que tienen la mayor probabilidad de formar parte de él. Entonces, los demás elementos se distribuyen generalmente en las celdas restantes, que también están relacionadas con un estado específico que caracteriza a los elementos (Cuevas, 2016).

La primera limitación de esta opción metodológica es el dilema recurrente para el investigador de elegir entre confiabilidad y factibilidad. Claramente, la identificación del contenido es un paso fundamental y condición sine qua non para todos los estudios de

representaciones sociales. Permite identificar el campo representacional (es decir, el universo sociocognitivo del objeto de estudio). El contenido del universo representacional puede investigarse a través de diferentes materiales: verbal, icónico, etc. (Groult, 2020). Este primer paso debe completarse con un diagnóstico estructural, pero los estudios de representaciones sociales a menudo consisten en estudios de campo y las limitaciones externas pueden influir en el investigador. No siempre puede elegir cuantas veces puede acceder a la población y planificar dos tomas de datos: primero para identificar el contenido, y segundo para diagnosticar la estructura. Por lo tanto, se vuelve difícil proporcionar conclusiones precisas y confiables. En tales casos, el investigador aún puede utilizar un método que recopile el contenido utilizando la evocación jerárquica (Liloff y Rubí, 2021). De hecho, el análisis prototípico y el método de las evocaciones jerárquicas dan acceso al contenido, pero esta opción metodológica solo aborda hipótesis de centralidad. Por lo tanto, dada la cuestión de la determinación de los umbrales de rango y frecuencia y la definición arbitraria de este último, este método no es autónomo y no puede diagnosticar la estructura de una representación social. Muy a menudo, los resultados obtenidos usando evocaciones jerárquicas necesitan pasar por una prueba de hipótesis usando una prueba de centralidad (Cuevas, 2016).

Una segunda limitación se refiere al significado atribuido por los participantes a sus asociaciones. Como todos los participantes asocian palabras diferentes, el número de términos diferentes será igual a $n \times N$, donde N es el número total de participantes (Becerra y López, 2020). Sin embargo, en la práctica, es bastante difícil considerar tal caso. De hecho, algunas palabras muy a menudo son objeto de consenso, son expresadas por varias personas y de la misma forma. Sin embargo, ocurre con frecuencia que términos semejantes pueden agruparse según su proximidad semántica, a pesar de sus mayores o menores diferencias morfológicas, lo que se denomina una fase de lematización (Cuevas, 2016). En este contexto, el significado de cada término podría ser un problema. La mayoría de las veces, los estudios no describen el procedimiento de recolección de datos, solo dan el nombre del método, el número de palabras solicitadas y el número de participantes. Sin embargo, es claro que las frecuencias brutas de las palabras rara vez se utilizan y se lleva a cabo una fase preliminar de agrupamiento temático. Esto consiste en reagrupar términos cercanos (en función de su significado) y puede considerarse uno de

los pasos más esenciales del análisis de asociaciones verbales (Cuevas, 2016). Es precisamente esta fase de agrupación temática la que lleva a formular una crítica y una posible solución metodológica. Obviamente, si los clusters se construyeran únicamente sobre la base de la proximidad morfológica de los términos, esto conduciría a pocos o ningún problema. Sin embargo, el corpus también puede reducirse sobre la base de aspectos semánticos. Cabe señalar que la autora de la presente investigación no está en desacuerdo con una reducción basada en la proximidad semántica, pero no deja de realizar cuestionamientos sobre el método (o su ausencia) relacionado con tal reducción. En efecto, agrupar términos sobre la base de la proximidad semántica implica saber al menos cuál es el significado que se le da a la palabra y, más precisamente, cuál es el significado que se le atribuye a la relación entre los términos asociados.

Otro de los métodos utilizados para el estudio de las representaciones sociales es el cuestionario de clasificación o cuestionario de caracterización. En la práctica, se pide a los participantes que elijan por bloques de una lista de elementos. Por ejemplo, de una lista que contiene 20 elementos, se debe identificar los cuatro elementos que mejor se adaptan a la representación del objeto y asignarles, por ejemplo, la puntuación de +2. Luego, de los ítems restantes, debe seleccionar cuatro ítems que estén más alejados de su representación y asignarles la puntuación de -2. Por otra parte, deben identificar los cuatro elementos que coinciden bastante bien con su representación del objeto (puntuación de +1). Luego, de los ítems restantes, deben seleccionar cuatro ítems que coincidan mal con su representación y asignarles la puntuación de -1. Finalmente, los cuatro ítems restantes se califican con 0. Cada ítem se pondera en una escala de 5 modalidades. Esta técnica también se puede basar en 3 bloques en lugar de 5.

El cuestionario de caracterización ofrece varias posibilidades para el análisis de datos. Permite observar las oposiciones reales dentro del campo representacional. En esta perspectiva, es posible utilizar un análisis factorial de correspondencia (Gutiérrez, 2020), teniendo en cuenta la frecuencia de cada una de las tres modalidades de respuesta (la más representativa; la menos representativa; no elegida) como variable dependiente categórica y examinando las correspondencias entre estas frecuencias y las variables independientes. Esto permite formular hipótesis de centralidad de subgrupos y considerar el anclaje social

en el marco del estudio de la estructura de las representaciones sociales (Andrade, Castro y Sabogal, 2020). De esta manera, brinda la posibilidad de crear conexiones con otras perspectivas teóricas que se enfocan particularmente en el anclaje social. Este método no sólo permite obtener una media de cada uno de los ítems testados y resaltar las oposiciones, sino que permite realizar otros análisis que revelan la organización interna del campo representacional.

El análisis de similitud y el modelo de Esquemas Cognitivos Básicos (ECB) son dos métodos basados específicamente en la idea de que una representación social es un conjunto de elementos cognitivos, interconectados entre sí (Jodelet, 2018). Estos métodos se refieren a las relaciones entre los elementos que componen el campo representacional.

El análisis de similitud se basa en el criterio de conexidad, que representa la idea de que, entre dos elementos de representaciones, puede haber una mayor o menor relación. Esto puede ser evaluado por la co-ocurrencia o la co-aparición de los elementos en una producción verbal del sujeto (discurso, entrevista, respuestas a una tarea de asociaciones verbales). Así, entre dos cognemas (términos del vocabulario que las personas utilizan para referirse a un objeto social determinado) A y B, se puede calcular un índice de relación a partir del número de veces que estos dos elementos han sido conectados por el sujeto; esto se conoce como conexión cuantitativa (Alonso y Brussino, 2019).

El análisis de similitud se basa en el criterio de co-ocurrencia entre los cognemas de representación y fue el primer método de análisis de datos en este campo en tener en cuenta la conexidad. Se puede utilizar con datos recopilados mediante tareas de asociación de palabras y puede implicar diferentes tipos de índices, en particular el índice de similitud, basado en la co-ocurrencia de dos elementos en un corpus, y el índice de distancia, es decir, el índice "D" (Naranjo y Espitia, 2020).

El índice "D" requiere el uso previo del cuestionario de caracterización. Sin embargo, informa solo los vínculos cuantitativos y no cualitativos de la conexión. Además, mientras que la prominencia y la alta conexión son características de los elementos centrales de una representación social, no es posible considerar una cognición como central solo sobre la base de estas dos propiedades. Así, aunque el análisis de

similitud identifica si los elementos están relacionados o no, no determina la naturaleza del vínculo entre ellos (Jodelet, 2018). En esta perspectiva, el método ECB supera esta limitación.

El método, o el cuestionario, de los ECB se basa en la propiedad de conexión de los elementos de una representación social. Como se señaló anteriormente, aunque el análisis de similitud se centra en la conexión cuantitativa, parece que la relación entre dos elementos puede describirse mediante varios aspectos cualitativos. Los ECB formalizan estos aspectos a través de 28 conectores que se agrupan en cinco conjuntos, denominados Esquemas Cognitivos Básicos, que se refieren a diferentes tipos de relación: Léxico, Vecindad, Composición, Praxis y Atribución (Guimelli y Rouquette, 1992). Este modelo teórico está asociado con un método empírico que se utiliza para examinar la estructura de las representaciones sociales.

A partir de los datos brutos se calculan distintas valencias: totales o parciales; estas reflejan la relación global frente a la específica entre el inductor, que es, la mayor parte del tiempo, un elemento vinculado al objeto de representación objeto de estudio, y la producción. La valencia total refleja la conexión general, mientras que las valencias parciales reflejan la prominencia de diferentes conexiones relacionadas con los tipos de relación. De esta forma, el modelo ECB permite identificar la naturaleza de los elementos que componen el núcleo central de una representación social. Por ejemplo, una valencia parcial alta en la praxis se refiere directamente a los elementos funcionales, mientras que una valencia parcial alta en la atribución significa que el elemento es normativo. Las altas valencias parciales tanto en la praxis como en la atribución caracterizan a los elementos mixtos (Guimelli y Rouquette, 1992).

El problema para las representaciones sociales y el enfoque estructural, especialmente con respecto a las posibles aplicaciones, es la disponibilidad de una metodología que proporcione información tanto sobre el contenido como sobre la estructura. Además, el modelo ECB requiere 84 respuestas por participante para probar el estado estructural de un elemento. Así, si el investigador desea diagnosticar el estado estructural de cinco elementos, necesita obtener 84 respuestas por cada cinco elementos, es decir, 420 respuestas. La longitud de un cuestionario es perjudicial para la fiabilidad de

las respuestas proporcionadas por los participantes, teniendo mayor incidencia en las preguntas cerradas que en las abiertas (Guimelli y Rouquette, 1992).

El método de evocaciones jerárquicas y el cuestionario de caracterización aportan hipótesis de centralidad que necesitan ser confirmadas o no mediante un test de centralidad. Hay varias formas de probar estas hipótesis; además del modelo ECB, están disponibles la Técnica de Desafío de Atributos y la Prueba de Independencia del Contexto.

La Técnica de Desafío de Atributos (TDA) fue el primer método para proporcionar un diagnóstico sistemático de la estructura de las representaciones sociales. Se basa en la propiedad simbólica de los elementos centrales (es decir, asignación de significado al objeto de representación). Estos elementos son esenciales para definir el objeto. Sin ellos, pierde su significado y entonces es imposible que los individuos reconozcan el objeto (Aim et al., 2018).

En consecuencia, esta técnica pone a prueba las características no negociables de los elementos representacionales. Ampliamente utilizado, se ha considerado la forma más efectiva de revelar la estructura de una representación social (Aim et al., 2018). Esta técnica se basa en el principio del doble negativo y puede determinar si la falta de vínculo entre el elemento representacional y el objeto de representación (primera negación) es inaceptable (segunda negación) o aceptable (ausencia de segunda negación). Si la ausencia de un vínculo entre el elemento y el objeto de representación resulta inaceptable para la mayoría de los participantes, esto significa que este elemento no es negociable para la definición del objeto y, por lo tanto, es central.

Ante las múltiples limitaciones relacionadas con los diversos métodos de diagnóstico estructural, Lo Monaco, Lheureux y Halimi (2008) propusieron la Prueba de Independencia del Contexto (PIC), un método basado en otra propiedad de los elementos centrales: su insensibilidad al contexto inmediato. Así, considerando que un elemento central es transituacional, debería ser característico del objeto de representación independientemente de la situación. Entonces si al preguntarle a los sujetos por el objeto de estudio la mayoría responde afirmativamente, el elemento puede considerarse central.

Este método proporciona los mismos resultados que la TDA, mientras que representa un menor costo cognitivo percibido por los participantes.

Para la TDA, el PIC y el cuestionario de caracterización, el problema principal es la precisión del diagnóstico estructural. De hecho, cuando se habla de hipótesis de centralidad, se asume que algunos métodos dan acceso a una idea inicial de la estructura, pero esto debe ser confirmado por el uso de un método más fiable en términos de diagnóstico (Lo Monaco, Lheureux y Halimi, 2008).

El problema de la fiabilidad del diagnóstico no implica que algunos métodos queden obsoletos porque, a pesar de este problema, siguen teniendo muchas ventajas. Los estudios de las representaciones sociales a menudo tienen limitaciones en términos de viabilidad. En esta perspectiva, los problemas de diagnóstico estructural pueden no ser determinantes y no descartar un método que asegure la recolección de datos en buenas condiciones de comprensión y oportunidad. Este problema de los umbrales afecta también a los métodos de localización sistemática de la estructura.

En este contexto, parece importante que la investigación comience a interesarse por los temas relacionados con las primeras fases del proceso de investigación de las representaciones sociales. Esto no significa que ciertas limitaciones sean más importantes que otras. Más bien destaca el simple hecho de que mientras las preguntas planteadas sobre las primeras etapas de la investigación permanezcan sin respuesta, habrá un mayor riesgo de cometer errores más adelante en el estudio. Sin embargo, parece bastante limitado tratar este aspecto solo en términos de metodología, la que está interrelacionada con las cuestiones teóricas, lo que posibilita la comprensión de ambos.

La representación social posibilita la reducción de la incertidumbre y esto se ve facilitado por el hecho de que el consenso se ubica a nivel del grupo social (Moscovici, 1989). Sin embargo, dicha teoría no ha proporcionado una definición del grupo, no ha especificado el grupo al que se refiere y, más precisamente, no ha indicado los límites de estos grupos ni los criterios a tener en cuenta para considerar que existe un grupo relativo a un objeto dado.

El grupo proporcionaría una forma adaptada de pensar sobre el objeto. Por tanto, la identificación con el grupo de referencia puede jugar un papel fundamental en la construcción social del objeto. Incluir la identificación social en el diagnóstico de la estructura de una representación social se convertiría en un factor interesante ya que estaría involucrada en la convergencia de los miembros del grupo en cuanto a su forma de pensar el objeto y por ende en la estructuración de la representación (Jodelet, 2018).

Es posible que las ciencias sociales y sus futuras investigaciones acerca de las representaciones sociales deban fortalecer estos vínculos teóricos esenciales entre la teoría de las representaciones sociales y los enfoques de identidad para proporcionar información que conduzca a soluciones metodológicas viables y factibles.

Otra de las corrientes teóricas existentes para el estudio de las representaciones sociales resalta que deben ser consideradas en los tres niveles interrelacionados de ontogénesis, sociogénesis y microgénesis, y la consideración de las implicaciones metodológicas de esto es importante (Echeverría, 2008).

Los procesos ontogenéticos se refieren a la forma en que las representaciones se vuelven activas para el individuo, a medida que él o ella "crecen" en representaciones existentes dentro de la sociedad. Esta es una consideración común en los estudios de desarrollo social, y un fuerte enfoque en esta área se ha centrado en las representaciones de género (Groult, 2020).

Los estudios longitudinales pueden tener una relevancia particular en el estudio del desarrollo de representaciones en relación con identidades particulares: de hecho, dada la importancia del desarrollo y el cambio en el proceso de representación, existe un campo más amplio para los estudios longitudinales en general.

Los procesos sociogenéticos se refieren a las formas en que las representaciones circulan y están activas en el nivel más amplio de la sociedad, y cómo se desarrollan, cambian e interactúan entre sí. Una forma común de intentar acceder a representaciones a este nivel es participar en algún tipo de análisis documental, tal vez incluyendo documentos de políticas oficiales o los medios de comunicación. Este enfoque también se combina a menudo con un intento de considerar los procesos más microgenéticos dentro

de las representaciones sociales, es decir, la forma en que las representaciones son evocadas y discutidas a nivel de interacción, entre individuos dentro de un grupo social: las entrevistas se emplean a menudo aquí, aunque también hay campo para otros métodos, incluyendo la etnografía y los experimentos.

En el corazón de la teoría de las representaciones sociales se encuentra la idea de que el sentido común tiene un valor y un propósito, y que con demasiada frecuencia se lo denigra en comparación con la comprensión científica (Moscovici, 1989). En muchos sentidos, entonces, no es sorprendente que uno de los principales métodos que se ha utilizado cualitativamente en los estudios de representaciones sociales sea la entrevista: si se valoran los entendimientos legos sobre un tema, entonces tiene sentido preguntarle a un individuo o a un grupo, lo que piensan sobre ese tema. Esto va en contra de algunos enfoques dentro de la psicología, en los que se considera que el participante de la investigación es menos capaz que el investigador experto omnisciente (Piña y Cuevas, 2004).

Se ha empleado una amplia variedad de entrevistas en los estudios de representaciones sociales, incluidas las entrevistas individuales. Las entrevistas narrativas también se han empleado con mucho éxito puesto que existe una estrecha relación teórica entre los conceptos de narrativa y de representaciones sociales (Rateau y Lo Monaco, 2013). Algunos estudios se basan en aspectos de la entrevista narrativa para examinar las representaciones sociales a medida que los participantes cuentan sus propias historias: esto es particularmente útil cuando existe una sensación de cambio o desarrollo, como en los casos de enfermedad o el desarrollo de la identidad. Sin embargo, este podría no ser siempre el formato de entrevista más apropiado para estudiar otras representaciones y, de hecho, la estructura tradicional de la entrevista narrativa podría resultar demasiado estricta para los estudios de representaciones sociales (Groult, 2020).

En una línea similar, pero evitando algunas de estas desventajas, se encuentra la entrevista episódica. Aquí la idea es combinar narraciones de situaciones (episodios) con preguntas (por ejemplo, sobre conceptos subjetivos, causas y consecuencias de un fenómeno) en una entrevista (Rateau y Lo Monaco, 2013). Por ejemplo, la mayoría de las personas recuerdan su primer día en la escuela o una situación en la que decidieron dejar

la escuela o seguir asistiendo. Tales situaciones se pueden relatar en narraciones cortas. Al mismo tiempo, estas personas tendrán un concepto de lo que es un buen maestro o lo que define el éxito y el fracaso en la escuela. Si bien esos conceptos pueden basarse en las situaciones anteriores o estar influenciados por ellas, los conceptos solo pueden presentarse en respuestas a preguntas y no en narraciones (Rateau y Lo Monaco, 2013). La entrevista episódica combina ambos enfoques al avanzar y retroceder entre narrativas de situaciones estimulantes y secuencias de preguntas y respuestas.

La consideración cuidadosa de la segmentación del estudio y del público objetivo es una parte importante de los métodos en las representaciones sociales: gran parte de la investigación en Ciencias Sociales divide a los participantes por edad, etnia, género, estatus socioeconómico, etc., pero no hay razón a priori para suponer que todas las personas que pertenecen a un mismo grupo comparten una misma representación sobre un fenómeno u objeto determinado (Urbina y Ovalles, 2018).

El investigador de representaciones sociales necesita considerar proyectos e identidades comunes de manera mucho más sutil para evitar imponer una estructura a una representación que podría derivarse de suposiciones existentes (Rateau y Lo Monaco, 2013).

Sin embargo, también es posible encontrar formas de resaltar la falta de consenso en las entrevistas de grupos focales, ya sea mediante la inclusión deliberada de participantes que tienen puntos de vista diversos (y, por lo tanto, no comparten un proyecto o identidad común) o mediante el juego del investigador, quien va introduciendo aspectos de las representaciones que van en contra de las evocadas y discutidas por el grupo (Rateau y Lo Monaco, 2013).

El moderador o entrevistador también puede traer a la luz aspectos que se dan por sentados de las representaciones consensuadas, en otras palabras, las cosas que un grupo puede no mencionar, ya que se aceptan como cuestiones de hecho o realidad ontológica (Piña y Cuevas, 2004). Esto toca el tema más amplio del papel del investigador en los estudios de representaciones sociales, de ninguna manera limitado al análisis cualitativo en la investigación. Sin embargo, con frecuencia se ha asumido que el análisis cualitativo

requiere una mayor atención a la reflexividad, dado el papel particular del investigador en la obtención y posterior análisis de los datos. Esto es quizás discutible, pero es cierto que diseñar un proyecto, desarrollar una guía de entrevistas y luego analizar los datos resultantes involucra las propias perspectivas del investigador en un grado significativo (Weisz, 2017).

El investigador debe ser capaz de reconocer cómo está inmerso en una red de representaciones y tenerlas en cuenta al acercarse a las de los demás. Presentarse a los participantes como un aprendiz deseoso de comprender sus perspectivas e ideas puede funcionar bien en algunos casos, pero en otros esto puede no ser apropiado. En algunos casos, los investigadores pueden ser considerados información privilegiada, o posicionados de una manera particular por los participantes, lo que puede afectar sus respuestas (Rateau y Lo Monaco, 2013). Esto podría ser aún más relevante en situaciones de entrevista cuando el participante está cara a cara con el entrevistador y los aspectos de su identidad son particularmente destacados.

Otro tema importante es si el investigador puede (o debe) desempeñar algún papel en el cambio de la situación que se investiga. Esto es complicado, ya que la teoría de las representaciones sociales se aleja explícitamente de la idea de una versión correcta de la comprensión y de la noción de que cualquier otra comprensión es, por lo tanto, defectuosa y necesita corrección (Rateau y Lo Monaco, 2013). El papel del investigador debe ser, en su mayor parte, desinteresado. Sin embargo, también está claro que existe un potencial para que los investigadores de representaciones sociales se involucren más críticamente con ellas, trabajando con la población objeto de estudio para desafiar estigmas (Urbina y Ovalles, 2018).

El análisis cualitativo de entrevistas de diferentes tipos puede ser claramente útil en los estudios de representaciones sociales. Sin embargo, puede haber limitaciones a esto desde el punto de vista de la representación. En muchos lugares, diferentes teóricos discuten las formas en que las representaciones no están simplemente presentes en la cabeza de las personas, ni solo se manifiestan en lo que dicen (Moscovici, 1989). En cambio, las representaciones están presentes en acciones e interacciones dentro de la vida diaria, y también son evidentes en las formas en que se organiza la vida, las instituciones,

los rituales, etc. (Moscovici, 1989). Si se confía únicamente en el autoinforme y la discusión en forma de datos de entrevistas, en primer lugar, se puede acceder a la forma en que se abordan la información que aportan y, en segundo lugar, se puede ir más allá de ella. En el primer caso se debe a que las entrevistas no solo deben utilizarse como una forma de acceder a lo que dice las personas, sino también a cómo piensan, qué dejan de decir, qué no pueden decir, etc. El análisis debe ir más allá de los hechos de lo que se dice y se deben poner en práctica las habilidades del investigador para permitirlo (Rateau y Lo Monaco, 2013).

Ha habido una interesante discusión sobre las representaciones que no siempre son conscientes, cuestionando si todos los aspectos de una representación son accesibles para los participantes de la investigación. Un ejemplo paradigmático (y muy citado) de esto proviene del estudio de Jodelet (1991) sobre las representaciones de la locura en una comunidad francesa en la que los pacientes psiquiátricos viven como inquilinos con familias locales: aquí, aunque los participantes familiares rechazaron abiertamente la idea que la enfermedad mental era contagiosa de cualquier forma, organizaban su vida en torno a rituales de separación para evitar el contacto entre fluidos corporales.

Sin embargo, también es posible que los participantes sean plenamente conscientes de aspectos de sus representaciones de un tema en particular, pero que no estén preparados para mencionarlos abiertamente, por muy creativo que sea el investigador en sus intentos de obtenerlos (Groult, 2020). Este podría ser el caso si se considera que las representaciones pueden ser estigmatizantes de temas o grupos particulares: el sesgo de deseabilidad social o el miedo a parecer discriminatorios puede significar que algunos participantes se abstengan de decir lo que creen en privado e incluso podrían demostrarlo públicamente en otros entornos.

Es por estas razones que es importante encontrar otras formas de recopilar datos que puedan analizarse cualitativamente. El trabajo etnográfico ha sido particularmente fructífero en los estudios de representaciones sociales, como el realizado por Jodelet (1991) y citado anteriormente. La investigadora combinó discusiones informales y observaciones de la comunidad con análisis detallados de material documental y entrevistas semiestructuradas, proporcionó un conjunto muy rico de datos a partir del cual

examinar las formas en que las familias de acogida, los profesionales y los huéspedes interactuaban en diferentes lugares (hogares, espacios públicos, etc.) y la forma en que se organizaba toda la comunidad. Esto permite una consideración detallada de las formas en que las representaciones se promulgan, comunican y desarrollan tanto en la comunicación no verbal como en la práctica institucional.

La observación participante también puede permitir una mayor creación de relaciones con los participantes, y puede permitir que el investigador genere hipótesis y teorías sobre lo que observa, que luego se pueden discutir con los participantes y modificar según sea necesario. En los casos en que los participantes puedan tener problemas para expresarse verbalmente o para concentrarse durante períodos prolongados, este método tiene otras ventajas (Groult, 2020).

El análisis documental puede formar una parte importante de la etnografía, pero también es un método independiente útil en el estudio de las representaciones sociales. El análisis de las representaciones de los medios ha sido particularmente común durante algún tiempo, con estudios que no solo se centran en el texto de los artículos, sino también en imágenes e imágenes en movimiento en la televisión y el cine (Lynch, 2020).

El aspecto más importante relacionado con el uso de cualquiera de estos métodos es la forma en que se analizan los datos resultantes. Las entrevistas, las observaciones y los documentos pueden analizarse cuantitativamente si eso se adapta mejor a las preguntas de investigación. Sin embargo, el análisis cualitativo de tales datos también necesita discusión.

El análisis temático también resulta de mucha utilidad para la investigación de representaciones sociales: una consideración detallada de los temas en cualquier dato (y la relación entre ellos) es un paso importante para considerar las representaciones de cualquier tema (Rateau y Lo Monaco, 2013). Sin embargo, el investigador debe tener en cuenta que seguir una serie de etapas diferentes de codificación conducirá automáticamente a la comprensión de las representaciones sociales de un concepto particular. Ello señala la importancia de la imaginación sociológica para ir más allá de los temas básicos que podrían considerarse en cualquier dato si realmente se trabaja con las

representaciones sociales. De esta manera, se debe ser capaz de establecer vínculos, considerar tanto la ausencia como la presencia, sugerir por qué dichos patrones pueden estar en evidencia y desarrollar hipótesis sobre la comprensión social en acción e interacción.

También se da el caso de que el análisis temático puede no ser suficiente o relevante en todos los casos. Los grupos focales son particularmente útiles para considerar las prácticas comunicativas involucradas en el desarrollo y mantenimiento de las representaciones sociales, y una forma de análisis que puede tomar en consideración esta interacción, como el análisis desde una perspectiva más dialógica, puede ser más útil y apropiado (Lynch, 2020). Algunos investigadores sugieren integrar un enfoque de análisis de la conversación para analizar cómo se dicen las cosas en un grupo focal y, en particular, para analizar cómo evoluciona la interacción, cómo se organizan los turnos en el grupo y qué revela esto sobre la dinámica del grupo (Rateau y Lo Monaco, 2013). El desarrollo de este enfoque permite poner en términos prácticos la idea de que los grupos focales pueden revelar cómo se construyen y cambian las representaciones sociales en las interacciones.

Por supuesto, abogar por el uso de la imaginación sociológica no debe equipararse con una actitud de validez total, ya que el investigador debe permanecer conectado a los datos y consciente de las diferentes formas en que la calidad del análisis (y la investigación en general) puede ser evaluada.

En el estudio de las representaciones sociales también se han empleado métodos cuantitativos de investigación mediante herramientas analíticas basadas en inferencias

estadísticas. Se pueden utilizar para analizar datos tanto cuantitativos como cualitativos. Estas herramientas son atractivas: proporcionan un procedimiento y le dan al análisis un aspecto científico. Sin embargo, la eficiencia del software estadístico, donde el uso de un comando da resultados, no debe ser el único contraste y se debe evitar usar estos procedimientos como una especie de caja negra donde está el resultado absoluto, la única verdad (Maldonado, González y Cajigal, 2019).

Se debe tener en cuenta algunos de los supuestos del enfoque de las representaciones sociales a la hora de elegir una herramienta adecuada. En primer lugar, la sociedad piensa (Moscovici, 2000) y pensar siempre implica dialogicidad. En este sentido, las representaciones sociales no son plenamente consensuadas: es necesario el debate, existen tensiones y el consenso sólo tiene sentido como algo funcional (Perera, 2005). Este es un consenso basado en un lenguaje común y un nivel argumentativo común de interacción social inmediata. Por lo tanto, puede que no tenga sentido calcular las medias y compararlas cuando se usa un enfoque de representaciones sociales, y la desviación estándar puede ser más útil.

Sin embargo, no se pretende rechazar todos los estudios de representaciones sociales que emplean cálculos de medias. Por ejemplo, a veces las personas prefieren el consenso (aunque sea débil) al disenso (Moscovici, 2000), lo que hace que el medio sea informativo. Obviamente, esta descripción estadística por sí sola no proporciona una interpretación de por qué existe un consenso débil y el investigador todavía tiene que dar significado al resultado que observa.

El comienzo de cada análisis cuantitativo es una tabla de datos: sin embargo, los métodos difieren en cuanto a cómo se considera y aborda esta tabla. La reflexividad implica saber lo que hace (y no hace) el software. Saber cómo funciona permite al investigador elegir el procedimiento adecuado tanto a los datos como al enfoque teórico. La relevancia de los métodos radica en su capacidad para arrojar luz sobre las tensiones que estructuran las representaciones sociales de un objeto.

El análisis factorial es un conjunto de técnicas para determinar cómo las variables se vinculan entre sí y/o se vinculan a individuos y/o variables que describen a estos individuos y/o al contexto de producción de datos (Piza y Peña, 2014). El análisis factorial no tiene en cuenta las medias y la varianza, pero destaca las similitudes y las diferencias. A pesar de algunas diferencias, todas las técnicas siguen un procedimiento general común. A partir de una tabla de datos (con líneas y rangos), se construyen dos diagramas de dispersión: uno representa las líneas, mientras que el otro representa los rangos. Estos dos diagramas de dispersión se proyectan en una sucesión de ejes ortogonales para que se explique la mayor proporción de la varianza total. Cada factor explica una proporción de varianza: el primero explica la mayor; el segundo explicará el siguiente más grande que no es explicado por el primero; y así. Algunas variables cargan más en cada factor. Entonces los factores diferencian las variables que se oponen entre sí. El análisis factorial permite hacer algunas suposiciones sobre las tensiones que organizan el pensamiento social (Piza y Peña, 2014).

Más allá de estas generalidades, las distintas técnicas (Análisis de Componentes Principales, Análisis Factorial de Correspondencia, Análisis Factorial Múltiple, etc.) se diferencian por la tabla que se utiliza como punto de partida. Por ejemplo, el análisis de componentes principales utiliza una tabla que cruza individuos con variables cuantitativas (por ejemplo, su edad o su peso o sus actitudes medidas por una escala de Likert). El análisis factorial de correspondencia, en cambio, utiliza una tabla donde se cruzan variables cualitativas (una tabla de contingencia, que indica frecuencias). Por lo tanto, en este método, se pierden los individuos, pero se conserva el vínculo entre diferentes variables. Finalmente, el análisis factorial múltiple, el procedimiento más complejo, utiliza tablas que cruzan variables cualitativas, cuantitativas e individuos.

El análisis factorial ofrece algunas oportunidades importantes: por ejemplo, las puntuaciones factoriales se pueden utilizar como una nueva variable para comparar individuos o grupos. Además, algunas variables adicionales pueden proyectarse en una segunda etapa en el plano factorial.

Un ejemplo de esto lo desarrollan Doise, Clémence y Lorenzi, (1993), quienes proponen un enfoque específico de las representaciones sociales y destacan qué método

se ajusta a cada paso del procedimiento de investigación. En un estudio sobre los derechos humanos (Doise, Spini y Clémence, 1999) los autores asumen que la objetivación se define como puntos de vista comunes sobre un tema social determinado. Además, las diferencias en el posicionamiento individual están organizadas y las variaciones entre individuos están ancladas en realidades simbólicas culturales, experiencias psicológicas sociales y creencias.

Campbell, Muncer y Coyle (1992) utilizaron un procedimiento similar sin referirse a la noción de principios organizadores. Examinan las representaciones sociales de la agresión y sugieren que las mujeres se suscriben a un modelo expresivo de agresión (centrado en los determinantes intrapsíquicos de la agresión y la pérdida de autocontrol) mientras que los hombres se suscriben a un modelo instrumental de agresión (la agresión como un intento de obtener control sobre una situación). Para probar esta hipótesis, se administró un cuestionario con ítems bipolares a hombres y mujeres. Cada ítem podía responderse utilizando un modelo de agresión instrumental o expresivo. Se realizó un análisis factorial sobre las respuestas a estos ítems. El primer factor se refiere a la dicotomía instrumental/expresiva; el segundo factor está definido por elementos que diferencian la agresión privada de la pública. Finalmente, el tercer factor parece ser un factor de culpa. El análisis, por lo tanto, revela algunos principios que organizan las representaciones sociales de la agresión, que pueden interpretarse como tensiones que estructuran el discurso sobre esto. Habiendo realizado e interpretado el análisis factorial, los autores buscan cualquier vínculo con el género (nótese que el género no se introduce en el análisis factorial) y validan su hipótesis. Sin embargo, en esta etapa no se explican las diferencias de género; solo se observan.

El análisis factorial se puede utilizar para seguir un objetivo que no sea buscar los principios organizativos de las diferencias individuales. Algunos estudios experimentales que utilizan el enfoque de núcleo central analizan sus datos mediante análisis factorial (Lo Monaco, Delouvée y Rateau, 2016). Su objetivo no es resaltar el núcleo central sino mostrar que una misma representación social inspira diferentes discursos en varios contextos. De esta forma, se contrasta la hipótesis de que estas respuestas se organizan a través de una estructura unidimensional. Usando el análisis de componentes principales,

significa que existe un fenómeno de herradura (o efecto Guttman). Este fenómeno, que no es en absoluto sistemático, se observa cuando los dos ejes explican más del 90 por ciento de la varianza. El primer eje a menudo oponía condiciones extremas (también llamado efecto de tamaño) y el segundo eje oponía los casos extremos y los casos intermedios. Gráficamente, el diagrama de dispersión tiene forma parabólica (como una herradura).

El enfoque de las representaciones sociales también suele emplear el análisis de conglomerados jerárquicos (Lo Monaco, Lheureux y Halimi, (2008). Al comparar este procedimiento con el análisis factorial, se sugiere, incluso si se trata de una simplificación, que el análisis de conglomerados solo mira la tabla de datos de una manera, comparando las líneas o comparando los rangos. Al igual que con el análisis factorial, se pueden emplear diferentes métodos. El análisis de conglomerados jerárquicos puede ser ascendente: la primera etapa es medir la proximidad o la similitud entre las variables (generalmente la distancia euclidiana al cuadrado). Luego, las variables se agrupan para formar un clúster: las dos variables que tienen la distancia más corta se agrupan y luego la siguiente variable que tiene la distancia más corta se asocia con este clúster. Por ejemplo, Doise, Spini y Clémence (1999) realizaron un análisis de conglomerados jerárquicos ascendentes en su estudio de las representaciones de los derechos humanos para agrupar artículos para los que se observaron patrones de respuestas similares.

Otro procedimiento es el análisis de conglomerados jerárquicos descendentes. Aquí, al principio todas las variables están en la misma clase y luego se dividen en diferentes clases: se recupera la variable con mayor distancia, luego la segunda y así sucesivamente. De hecho, estos dos métodos difieren en la forma en que se consideran las variables al principio: un todo que debe dividirse en clases o, alternativamente, elementos que deben agruparse en clústeres. Pero ambos métodos finalmente revelan un dendograma.

Uno de los métodos que se basa en un análisis de conglomerados jerárquicos descendientes y se utiliza a menudo en la investigación de representaciones sociales, es el Alceste (De Alba, 2004). Este es un método de análisis léxico estadístico que busca investigar similitudes y diferencias estadísticas de palabras para identificar patrones de lenguaje repetitivos (del Río, 2019). Primero, el texto se descompone en grupos de

palabras o frases llamadas Unidades Contextuales Elementales (UCE) y el software reduce las palabras a su raíz (plurales, conjugaciones, etc.).

A continuación, una tabla de contingencia indica la presencia versus ausencia de cada forma reducida en cada UCE. Luego se realiza un análisis de conglomerados jerárquicos descendientes sobre la tabla. El resultado es una jerarquía de clases, de universos léxicos presentes en el corpus. Posteriormente se calcula el vínculo con las variables ilustrativas. Al interpretar las clases de palabras obtenidas, se debe recordar que provienen del mismo texto, pero se dividieron debido a las diferencias entre ellas. Estas diferencias guían la interpretación (del Río, 2019).

De hecho, el método Alceste no está, inicialmente, interesado en el significado de las palabras. El método busca únicamente la organización del discurso y por lo tanto posibilita al investigador estudiar aspectos pragmáticos de las representaciones sociales (De Alba, 2004). Combinado con un análisis más semántico, este método mejora la interpretación de los datos.

Caillaud, Kalampalikis y Flick (2012) utilizaron el método Alceste de esta manera en un estudio de las representaciones sociales de la conferencia climática de Bali en los medios de comunicación franceses y alemanes. Las diferentes clases se interpretaron como espacios de referencia y categorías de anclaje.

Nuevamente, la oposición entre perspectivas concretas y generales estructura el discurso (la humanidad entera versus los países pobres). En este sentido, en Alemania, la conferencia está anclada en categorías políticas y humanas que vinculan las dimensiones global y local. Además, este procedimiento busca tensiones que organizan el discurso sobre un objeto atendiendo al co-texto (palabras que a menudo se asocian entre sí).

El método Alceste también permite al investigador tener en cuenta el contexto del discurso (Moscovici, 2000). Klein y Licata (2003) analizaron los discursos de Patricio Lumumba durante la descolonización del Congo utilizando el método Alceste. Consideraron algunas variables ilustrativas, por ejemplo, contexto político e histórico, audiencia. Los resultados fueron interpretados con referencia al contexto histórico y los autores mostraron cómo los discursos del líder político contribuyeron al cambio social.

A pesar de un creciente interés en el Modelado de Ecuaciones Estructurales (MEE) en psicología social, solo unos pocos estudios que utilizan representaciones sociales intentan utilizar este método (Groult, 2020). MEE se puede utilizar de dos maneras: para probar las relaciones entre diferentes variables; o para testear las relaciones entre variables observadas (lo que se mide) y variables latentes (lo que se quiere medir).

Sin embargo, MEE no se usa tan ampliamente en los estudios de representaciones sociales como lo es más generalmente en la psicología social para tratar de dar sentido a la ausencia. Quizás la idea implícita de MEE para probar las relaciones causales no encaja bien con los supuestos epistemológicos de las representaciones sociales: por ejemplo, ¿el estado de fumador causa las representaciones sociales, o las representaciones sociales de fumar causan comportamientos de fumar y conducen al estado de fumador?

La teoría de las representaciones sociales recurre a una relación dialógica entre estas y la identidad (Ramírez et al., 2019) que va más allá de la causalidad. Sin embargo, se puede suponer que se desarrollará algún uso relevante de MEE en futuras investigaciones. Esto parece plausible, especialmente porque ofrece numerosas posibilidades y solo prueba la causalidad si las variables de entrada se refieren a un diseño experimental.

El empleo de los métodos cuantitativos en el estudio de las representaciones sociales responde a las tensiones que estructuran los datos, a elementos opuestos, a los similares, a los que se relacionan y a cómo se estructuran los datos en un determinado contexto. Sin embargo, resulta importante la interpretación de los resultados y también de los datos, como indicadores relevantes para las representaciones sociales en el foco del estudio concreto. Además, el mismo método se puede emplear para perseguir diferentes objetivos. En última instancia, estas son solo herramientas que se deben usar con reflexividad para mejorar la comprensión de los fenómenos sociales.

La triangulación, otro de los métodos que permiten el estudio de las representaciones sociales, se refiere a la combinación de varios enfoques en el estudio de un fenómeno o de varios aspectos del mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La idea original de la validación cruzada de los resultados mediante una triangulación de métodos pronto fue reemplazada por el objetivo de ver el fenómeno desde diferentes ángulos y así dilucidar su diversidad o complejidad (Echeverría, 2008). Fue organizada en cuatro niveles: de diferentes investigadores, de varios tipos de datos, de diferentes teorías y triangulación metodológica (la combinación de dos o más métodos independientes, también conocida como triangulación entre métodos), que también puede consistir en dos métodos cualitativos.

La alternativa está dentro de la triangulación de métodos cuando varios enfoques se combinan en un método. La triangulación va más allá de confirmar resultados, ya que, a menudo, produce resultados complementarios, destacando diferentes aspectos de un fenómeno y diferencias entre lo que la gente dice y lo que hace (Cuevas y Mireles, 2016). Al estudiar las representaciones sociales, la triangulación puede ser fructífera de varias maneras.

Si las representaciones sociales de un fenómeno incluyen las opiniones de varios grupos, es posible que se necesite utilizar varios métodos para estudiarlo. Para comprender mejor los procesos y las barreras que influyen en que los adolescentes utilicen los servicios o sean atendidos por estas instituciones, puede ser necesario integrar las opiniones de los proveedores de servicios sobre el fenómeno. Para este propósito, las entrevistas a expertos (sobre el grupo objetivo, necesidades, barreras, cooperación de servicios, etc.) deberían ser un segundo enfoque metodológico. Si los procesos que se examinan también requieren el estudio de prácticas y discursos en el grupo objetivo, entonces puede ser necesario un abordaje etnográfico a través de la observación participante. Así, la triangulación metodológica aborda tres niveles del fenómeno (el conocimiento de los adolescentes, sus prácticas y el conocimiento experto) con tres métodos (Cuevas y Mireles, 2016).

Una triangulación teórica complementa a la triangulación metodológica cuando la perspectiva de las representaciones sociales se complementa con el enfoque teórico del trabajo de problemas sociales centrado en las prácticas de su identificación y su clasificación en la interacción (o falta de ella) entre personas (Lynch, 2020). Por lo tanto, la triangulación, en este ejemplo de métodos cualitativos múltiples, puede abrir un enfoque empírico más completo para estudiar la representación social de un fenómeno complejo.

La triangulación de varias perspectivas teóricas puede proporcionar una base teórica más completa para combinar estos métodos. Por supuesto, la triangulación metodológica también puede incluir métodos cualitativos y cuantitativos.

En las últimas décadas, se ha desarrollado y atraído mucha atención una discusión sobre el uso de métodos mixtos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta discusión tiene un fuerte enfoque en la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, este enfoque tiene una serie de limitaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En primer lugar, se centra en combinar métodos cualitativos y cuantitativos y no, por ejemplo, en combinar varios métodos cualitativos. En segundo lugar, se puede apreciar una concentración en los métodos y una falta de preocupación por sus antecedentes teóricos y sus posibles diferencias. En tercer lugar, el uso del concepto paradigmas para describir la investigación cualitativa y cuantitativa descuida las diferencias en las formas en que se realiza la investigación cualitativa en diferentes contextos, por ejemplo, investigación narrativa y etnografía.

Un enfoque de métodos mixtos de combinación de investigación cuantitativa y cualitativa puede integrarse en un enfoque más complejo de triangulación de un fenómeno complejo (Cuevas, 2016). En particular, usar un concepto para abordar varios niveles de representaciones sociales, como conocimiento y prácticas o estados y procesos, permite dibujar una imagen más completa de un problema y sus representaciones. Al vincular varios enfoques, lo que también significa vincular varios tipos de datos, y al asumir que estos enfoques son indicadores de las representaciones sociales en estudio, es posible una forma específica de interpretación: de los datos y de los hallazgos producidos por la combinación de métodos (Conde y Armas, 2019).

Otro de los métodos empleados para el estudio de las representaciones sociales se basa en la narrativa que ofrecen las experiencias de los sujetos. La indagación narrativa es, ante todo, una forma de comprender la experiencia. También es una metodología de investigación. Es, entonces, tanto una visión de los fenómenos de las experiencias de las personas como una metodología para investigar narrativamente la experiencia y, por lo tanto, permite el estudio íntimo de las experiencias de los individuos a lo largo del tiempo y en el contexto (Molina, Quiles y Garzón, 2020).

Comenzando con una visión narrativa de la experiencia, los investigadores prestan atención al lugar, la temporalidad y la sociabilidad, desde dentro de un espacio metodológico de indagación narrativa tridimensional que permite escudriñar entre las experiencias de vida narradas tanto de los investigadores como de los participantes. Dentro de este espacio, cada historia contada y vivida se sitúa y comprende dentro de narrativas culturales, sociales e institucionales más amplias (Fernández y Fajardo, 2019).

La investigación narrativa se caracteriza por su énfasis en el compromiso relacional entre el investigador y los participantes de la investigación. A través de varias disciplinas y múltiples campos profesionales, tiene como objetivo comprender y dar sentido a la experiencia a través de conversaciones, diálogos y participación en la vida continua de los participantes de la investigación. Cada disciplina y campo de estudio aporta formas ligeramente diferentes de comprensión y diferentes contextos al estudio narrativo de la experiencia que profundizan la metodología de la investigación narrativa (Fernández y Fajardo, 2019).

En las últimas dos décadas los investigadores han dado un giro narrativo para comprender las representaciones sociales desde la experiencia. Aunque existe una historia del trabajo narrativo dentro de las tradiciones de la narratología, en la década de 1990 los investigadores comenzaron a desarrollar este método.

Al estudiar y comprender la experiencia de forma narrativa, los investigadores reconocen la centralidad de las relaciones, las relaciones entre los participantes y los investigadores, y las relaciones de las experiencias estudiadas a lo largo del tiempo y en lugares únicos y contextos de múltiples capas. En medio de estas relaciones, los participantes evocan y viven textos intermedios y finales de investigación. A lo largo de este proceso se requiere que los investigadores permanezcan atentos a las tensiones, obligaciones y responsabilidades éticas en sus relaciones con los participantes.

Los postulados de la hermenéutica de Hans Gadamer, quien considera “el lenguaje como una realidad cargada con un significado ontológico, pues el ser acontece en el lenguaje como verdad, como desvelamiento de sentido que no es esencialmente distinto a las diferentes representaciones finitas en las que accede a la subjetividad

humana” (de la Maza, 2005, p. 135), también constituyen una herramienta teórica y metodológica fundamental a la hora de analizar las representaciones sociales.

Este referente epistemológico es un método interpretativo de investigación cualitativa que tiene como objetivo explorar el significado de las experiencias individuales en relación con la comprensión de la interpretación humana. Gadamer identifica que el compromiso auténtico con la lectura requiere conciencia de la naturaleza intersubjetiva de la comprensión para promover un compromiso reflexivo con el texto (Gadamer, 2008).

Los conceptos clave de Gadamer son de particular interés para los investigadores cualitativos que intentan utilizar la hermenéutica filosófica para interpretar la narrativa y los hallazgos de los participantes de la investigación. La propia experiencia de lectura y comprensión de los investigadores es importante cuando se relacionan conceptos de presuposición (sesgo, estructura previa), intersubjetividad, autenticidad (ser reflexivo), temporalidad (tiempo que afecta la comprensión ligada a la emoción), tradición e historia (cultura) a la interpretación de la palabra escrita. Estos conceptos son significativos debido a la relación interpretativa central del investigador dentro del proceso de investigación cualitativa (Gadamer, 1998).

Lo significativo de la hermenéutica de Gadamer es su enfoque ontológico y su capacidad, no sólo de interpretar el entendimiento humano, sino también el malentendido como mecanismo de comunicación efectiva (Gadamer, 1977).

Uno de los conceptos claves en la hermenéutica de Gadamer es el lenguaje (logos) y la comprensión como medios de comunicación entre las personas. La palabra desencadena un nombre denotado dado a un objeto y una imagen mental resultante. Al pensar en cualquier objeto, inconscientemente se une el pensamiento internalizado dentro del medio compartido y el externalizado de comunicación con otras personas (Gadamer, 2008). Por lo tanto, el carácter común del lenguaje asegura una aceptación compartida del significado.

Gadamer sugiere tres puntos interrelacionales de relevancia para el lenguaje y la comprensión: en primer lugar, la universalidad del lenguaje; cada diálogo tiene la capacidad de razonar, proyectar la comprensión en otro y leer entre líneas. Este diálogo

puede tener la forma de una reflexión o de una narración de los participantes de la investigación. Una mente que cuestiona asegura que el lenguaje llene cualquier vacío hacia una comprensión compartida abriendo el potencial humano para un diálogo infinito con otros en una fusión de horizontes (Gadamer, 2008).

En segundo lugar, Gadamer se refiere al olvido esencial del lenguaje; al perderse el sentido de lo que se dice existe la posibilidad de que el “ser real del lenguaje se desvanezca” (Gadamer, 2008, p. 64). Este autor desarrolla la reflexividad ontológica (experiencias de vida del mundo) del lenguaje como medio para comunicar el significado de lo que otros dicen y escriben. Esta libertad ontológica abarca historicidad, temporalidad y autenticidad a través del análisis hermenéutico.

Por último, se encuentra lo que Gadamer llamó “carencia de yo” (Gadamer, 2008, p. 65). Según este autor, cuando se habla se hace para alguien y para sí mismo. Al nombrar la palabra (en texto o visualmente) se habilita el efecto unificador del lenguaje y la comunicación con los demás. Gadamer sugiere que hay una presencia del espíritu evidente cuando se usa el lenguaje, por ejemplo: proyectando vacilación, ansiedad, intención y actitud (Gadamer, 1998).

El lenguaje entrega indicadores de la verdad oculta en el significado de las palabras y revela que algo existe en un círculo (hermenéutico) de posibilidades ontológicas (Gadamer, 2008).

Otro de los conceptos medulares para Gadamer es la interpretación, la que guarda estrecha relación con el lenguaje. Para este autor, la subjetividad de cada interlocutor implica una fusión de horizontes. De lo familiar a lo extraño, todas las interpretaciones se derivan de un nivel básico de comprensión o juicio previo (Gadamer, 1998).

El autor sugiere que todas las interpretaciones se derivan de un nivel básico de comprensión o juicio previo y aceptación del mundo interior de la subjetividad (Gadamer, 1977). Las personas rara vez conocen los puntos de vista de otras personas a menos que se les pregunte y, en cambio, adivinan o hacen suposiciones.

Esta carga subjetiva de la comunicación y la propia existencia del ser humano al interpretar todo aquello que le rodea desde sus experiencias personales y colectivas, es un

factor condicionante importante en el momento en que los bachilleres están decidiendo su futuro profesional o simplemente lo visualizan a largo plazo, sobre todo si se trata de las carreras agropecuarias que, como se ha explicado anteriormente, se encuentran entre las menos escogidas.

El filósofo alemán también se refiere a dos modos de experimentar la alienación en nuestras experiencias concretas: la conciencia estética e histórica. En ambos casos los juicios se basan en la validez del juicio, caracterizando nuestro sentido del arte en general siendo dependiente del tiempo, la trascendencia cultural, la resonancia y la autoridad (Gadamer, 2008).

La alienación de la conciencia histórica es el arte de mantener una distancia objetiva y crítica de los acontecimientos del pasado. Tan pronto como el lenguaje se pone por escrito, se convierte en la última forma de autoalienación y su superación es la tarea más alta de comprensión; esta última oscila entre encontrar coherencia con las ideas preconcebidas y las ideas nuevas (Gadamer, 1977).

En este contexto de comprensión debido al estado constante y necesario de socializar, sus efectos se vinculan a estados calificados por Gadamer como inautenticidad y autenticidad (Gadamer, 2008). La inautenticidad se refiere al estado no despierto del ser y al sentido de sí mismo en el mundo, en particular cuando acepta normas sociales, rasgos personales, hábitos, creencias, valores y prejuicios de la sociedad. En cambio, la autenticidad se vuelve relevante en la búsqueda de significado e interpretación de la vida, lo que genera preguntas fundamentales cuando se trata de comprender lo individual de cada persona. Los efectos de otras personas en la cosmovisión del ser cuestionan el estado de autenticidad y la motivación para continuar un proyecto por miedo a la exposición (Gadamer, 1977).

Su visión de la intersubjetividad es que otras personas no limitan la comprensión de lo que es cada cual, lo que es evidente cuando se recurre a otras personas en busca de consejos, comentarios e ideas. Primero, Gadamer sugiere que probar ideas en otras personas, como en el proceso de investigación, es parte del proceso de aprender a comprender los prejuicios que provocan nuestros propios juicios. En segundo lugar, a través del diálogo se percibe que las personas tienen buenas razones para no estar de

acuerdo con lo planteado por alguien y se encuentran otras formas de acomodar el nuevo pensamiento. Por lo tanto, un principio central del trabajo de Gadamer es mantenerse abierto a la conversación con los demás para poder establecer aquellos temas o espacios en los que se está de acuerdo o no, lo que está bien o está mal (Gadamer, 1998).

Por otra parte, Gadamer identifica el concepto de prejuicio, definiéndolo como un juicio temporal que es “emitido antes de que se hayan examinado finalmente todos los elementos que determinan una situación” (Gadamer, 1977, p. 269). El término se refiere a juicios, presuposiciones, sesgos, prejuicios de las tradiciones culturales, ya sean positivos o negativos. Son trampolines necesarios hacia una mejor comprensión donde incluso las nociones vagas del significado de un texto son importantes porque aseguran la familiaridad de las palabras y la interpretación de su significado (Gadamer, 2008).

Para Gadamer, la tradición y la historia nunca se asientan ni se interpretan correctamente, sino que se entienden por el horizonte siempre cambiante de quien la consume o participa de ella. El concepto profundo de historicidad y comprensión es que el ser humano es arrojado a un mundo que tiene un contexto histórico, que se comprende mejor a medida que se madura en el tiempo. La esencia de los hombres y las mujeres está atado necesariamente a la antigüedad del mundo que les rodea, temporal e inevitablemente no creado por ellos. Se nace con un pasado incluso cuando se comienza a saber que se vive y se tiene la capacidad de pensar y de preguntarse, adaptándose al mundo tal como es. Por tanto, se estudia la historia en la medida en que la propia persona es histórica. Esto reduce el riesgo de estar absorto en uno mismo y olvidarse de la historia, al tiempo que les permite a las personas seguir siendo ingenuos y volver a presentar el pasado en el presente y el futuro (Gadamer, 1977).

Como se ha podido apreciar, las Ciencias Sociales disponen de una amplia gama de métodos cualitativos y cuantitativos para los estudios empíricos de las representaciones sociales, y que se pueden utilizar como métodos independientes o combinados. Todos tienen que ser considerados por su adecuación al tema que se está estudiando. Ninguno ha sido diseñado exclusivamente para estudiar exclusivamente las representaciones sociales.

Los datos, así como los resultados estadísticos o de otro tipo, no pueden equipararse per se a una representación social. Este vínculo es una inferencia teórica y, por lo tanto, una interpretación que los investigadores deben extraer. Qué método debe usarse y si deben combinarse, se debe decidir en correspondencia con el fenómeno en estudio. Las representaciones de quién y los niveles de representación social de un fenómeno que se estudiarán son los puntos de referencia relevantes para las decisiones metodológicas, más que una preferencia general por la investigación cualitativa o cuantitativa o por combinar ambas. Al final, todos los métodos y sus antecedentes teóricos son herramientas para hacer que la investigación empírica sea fructífera para comprender las representaciones sociales, lo que no está ligado a ningún enfoque metodológico específico, pero dentro del cual básicamente todos los métodos de la psicología y las Ciencias Sociales han sido utilizados de una forma u otra.

El perfil del bachiller ecuatoriano y su currículo escolar

Los grandes cambios producidos en la sociedad durante las últimas décadas, los procesos de la globalización, el avance tecnológico y la evolución de la información y la comunicación, los procesos que se asocian a estos fenómenos que se están viviendo como la aculturación de las masas, la preocupación por la interculturalidad y los derechos de la naturaleza, entre otros, han sido motivaciones importantes para el perfeccionamiento de los procesos educativos.

En el Ecuador, el Ministerio de Educación (Mineduc) implementó el Plan decenal de Educación 2006–2015, en el que se incluían un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guiaron los procesos de modernización del sistema educativo nacional.

Para el año 2010 se propone la reforma curricular “Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica”, donde se expone el perfil del egresado de la educación básica, pero no la del bachiller ecuatoriano.

En el año 2016, el Mineduc reconoce que “hay una conexión directa entre la calidad de la educación, el desarrollo de un país, su estabilidad económica y el bienestar

del individuo” (p. 6). Al mismo tiempo, recalca que desde el 2012 el país enfocó su política hacia una matriz productiva basada en “la sociedad del conocimiento y la calidad educativa, como estrategias fundamentales para el cumplimiento de dicho reto” (Mineduc, 2016b, p. 6).

Es por ello que presenta el proyecto Fortalecer la calidad educativa a través del ajuste curricular y los estándares de aprendizaje, donde se plantea la revisión del perfil del bachillerato ecuatoriano que se había definido en 2011.

La renovación de esta normativa abarcó la revisión de documentos oficiales del Ministerio de Educación, la Constitución de la República del Ecuador, el Plan Nacional del Buen Vivir, la Transformación de la Matriz Productiva: Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano, el Plan Decenal de Educación del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la Ley Orgánica de Educación Superior, los informes oficiales de distintas entidades como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y el Informe de Gestión del Ministerio de Inclusión Económica y Social, el Reglamento del Régimen Académico, entre otros. Finalmente, se compararon las características de este perfil de bachillerato.

Los resultados de este amplio análisis documental se contrastaron con otras concepciones de bachillerato presentes en países de la región y en el resto del mundo, teniendo en cuenta también la demanda laboral nacional e internacional.

Este proceso continuó con “entrevistas y grupos focales con los principales actores involucrados en educación: ministerios y secretarías del Estado, miembros de la sociedad civil (padres y madres de familia, docentes, estudiantes, representantes de las universidades públicas y privadas), ex ministros de educación del Ecuador, profesores universitarios y expertos en temas de educación inclusiva y bilingüe, con el fin de elaborar, de forma conjunta, el perfil de Bachillerato ecuatoriano” (Mineduc, 2016b, p. 7).

Debe destacarse que la redacción del nuevo perfil del bachiller ecuatoriano se hizo “en primera persona de plural (nosotros), para enfatizar la necesidad de apropiarnos de dichas habilidades en el proceso educativo” (Mineduc, 2016b, p. 40).

El documento esboza al ciudadano deseado de la siguiente forma (Mineduc,

2016b, p. 51):

- Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.
- Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.
- Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.
- Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.
- Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.
- Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.
- Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.
- Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.
- Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.
- Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multietnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.

- Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.
- Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.

Como puede apreciarse, se determina que el perfil del bachiller ecuatoriano no solo sea por el desarrollo y dominio de una serie de destrezas interdisciplinarias, sino que se centra en el desarrollo de habilidades para la vida, en el marco del ejercicio de los valores. Al respecto, en el nuevo currículo el Mineduc (2016a) manifiesta que:

“Este perfil de salida se define a partir de tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad y establece, entorno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria—Educación General Básica y Bachillerato General Unificado—” (p.8).

Según el propio Mineduc (2016b), “el perfil del Bachillerato permitirá un mejor uso de recursos e incrementará la posibilidad de lograr una sociedad del conocimiento y formar aprendices del siglo XXI” (p. 52). Ello precisa:

“(a) alinear el currículo de toda la educación obligatoria con el perfil del bachillerato (revisar el contenido curricular y las áreas de conocimiento elegidas en función del cumplimiento del perfil); (b) alinear los indicadores, los estándares y las prácticas de evaluación (confirmar que los instrumentos de evaluación respondan a las características del perfil), que deben, además, ser conocidos y compartidos por todos los actores implicados en la educación; (c) determinar textos y otros materiales de apoyo (revisar la estructura y el contenido de los textos); (d) decidir el perfil del docente ecuatoriano (reconsiderar el perfil docente basado en el perfil del estudiante); (e) crear programas de capacitación docente (revisar la formación inicial y la capacitación continua); (f) planear prioridades presupuestarias (considerar si las inversiones educativas corresponden a las demandas del perfil); y (g) determinar qué roles debe jugar cada uno de los actores

relacionados con la educación, incluyendo los miembros de la sociedad civil, especialmente, las universidades (analizar y elegir las mejores estrategias para reducir la brecha que existe entre el perfil del Bachillerato y el perfil de ingreso universitario)” (p. 53-54).

Los continuos cuestionamientos por encontrar el hilo conductor hacia la formación de un bachiller que participe del desarrollo social del país ha sido la motivación principal para la transformación curricular de dicho nivel escolar. Estas reformas tienen como objetivo la preparación de los futuros profesionales para desempeñarse en el contexto local, regional y global de forma dinámica, innovadora, justa y solidaria, articulada a la convivencia armónica de sus pueblos y a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo del país.

El ajuste curricular del Bachillerato General Unificado (BGU) requirió de la participación de “docentes ecuatorianos de Educación General Básica, Bachillerato General Unificado y educación superior, además de consultores nacionales e internacionales” (Mineduc, 2006b, p. 6), quienes:

“realizaron una revisión del currículo de los dos niveles de educación obligatoria que consistió en analizar el rigor epistemológico y curricular de los documentos; aspectos que fundamentan la nueva propuesta curricular. El cúmulo de prácticas exitosas de aula, el estudio comparativo de modelos curriculares de otros países y, en especial, el criterio de docentes ecuatorianos con experiencia curricular y disciplinar en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Cultural y Artística y Educación Física de los dos niveles educativos fueron la base para el ajuste curricular” (Mineduc, 2006a, p. 6).

El sistema de aprendizaje del bachiller ecuatoriano fue organizado entre las siguientes áreas del conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Cultural y Artística, quienes están distribuidas en 12 asignaturas.

Las transformaciones curriculares permitieron conectar de forma coherente y lógica a los objetivos de la Educación General Básica (EGB) con los objetivos de la BGU. “Esta

organización del currículo permite mayores grados de flexibilidad y apertura curricular y responde al objetivo de acercar la propuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes, a la vez que permite que esta se adapte de mejor manera a sus diferentes ritmos de aprendizaje” (Mineduc, 2006a, p. 10)

Entre las características de esta reforma curricular destaca el abordar la enseñanza y el aprendizaje “desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados” (Mineduc, 2006a, p. 13).

También se precisa que “para implementar este enfoque es preciso el diseño de tareas motivadoras para los estudiantes que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos” (Mineduc, 2006a, p. 13).

Con este principio se ilustran varios elementos medulares para la presente investigación que tiene como centro a las representaciones sociales en los bachilleres sobre las carreras de agropecuarias. Se habla de diseñar tareas motivadoras que tengan origen en la realidad objetiva de los estudiantes, lo que provee de sentido y significado al ejercicio. Los sujetos se identifican como entes activos de un espacio que pueden transformar, precisamente, porque la enseñanza problematizadora le aporta habilidades y competencias para ello; una de ellas, quizás la más importante, movilizar su pensamiento en función de satisfacer necesidades individuales y colectivas porque forma parte de un grupo social con un imaginario particular y distintivo, que participa, propone y aporta.

“Del mismo modo, es preciso potenciar el uso de las diversas fuentes de información y estudio presentes en la sociedad del conocimiento y concienciar sobre los temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación, el calentamiento de la Tierra, la violencia, el racismo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y

naciones, así como poner en valor la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad; entre otro conjunto de temas y problemáticas que tienen una consideración transversal en el currículo y cuyo tratamiento debe partir siempre desde la consideración de sus efectos en el contexto más cercano” (Mineduc, 2006a, p. 13-14).

La investigación centrará su atención en la actividad y la participación de los bachilleres, favoreciendo “el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión” (Mineduc, 2006a, p. 14).

La autonomía de los centros para la concreción del currículo, así como la participación de las familias y la comunidad en su concepción, al tiempo que denotan flexibilidad, también constituyen dos elementos muy relevantes para ser aprovechados en la construcción de los resultados que se pretenden en la presente investigación.

Las carreras agropecuarias

La universidad representa uno de esos espacios académicos final donde los estudiantes culminan su proceso de formación, obteniendo los conocimientos de una determinada especialidad que lo faculta física, mental, espiritual y legalmente para trabajar, con el fin primario de subsistir, así como de satisfacer sus necesidades humanas de ser, tener, hacer, estar, convivir.

Por otro lado, está la universidad como un espacio social y un bien público, determinada y regulada por el Estado como el vínculo entre la sociedad, la ciencia, la investigación, el desarrollo y la innovación, cuyo fin principal es la producción de conocimiento para su posterior socialización y aplicación en ambientes laborales.

La elección de una carrera profesional es un tema importante en el desarrollo de la vida de los jóvenes porque está asociada con cuestiones psicológicas, físicas y socioeconómicas (Arruda, 2020). Dada la importancia de hacer la elección de la carrera correcta, las personas deben ser conscientes de los factores que influyen en la toma de decisiones y hacerlo desde el punto de vista de la comprensión. Estudios internacionales

ayudan a informar las razones de ingreso y las experiencias profesionales dentro del contexto agropecuario (Chacón, 2021; Hidalgo y Lannes, 2020; Rosales y Borrego, 2019). Factores como las oportunidades de innovación, las recompensas financieras y el ambiente de trabajo son fundamentales para influir en los estudiantes universitarios a elegir la agroindustria como campo de estudio. Esto encaja con la necesidad de cambiar la narrativa en torno a la agricultura.

Los investigadores también han enfatizado en factores sociales y comunales como la influencia de los padres, maestros y amigos para fomentar un enfoque en el espacio agropecuario como una carrera profesional. La idea podría ser que estas actividades son a menudo comunales, con habilidades impartidas de una generación a otra. Igualmente importante podría ser un interés en la agricultura a través de la observación a otros y, a su vez, aprender un oficio (Hidalgo y Lannes, 2020). Parte de la entrada al espacio de la agricultura podría deberse a cambios en estos campos. Chacón (2021) observa un alejamiento de las prácticas agropecuarias generacionales debido a la jubilación. Rosales y Borrego (2019) defiende la necesidad de abordar las barreras que impiden el ingreso a la agricultura como carrera. Estos podrían ser a través de la mejora del apoyo técnico y económico para los agricultores. Las posibles salidas a esto podrían ser la provisión de tecnología que ayude a aquellos que quieran participar en actividades agropecuarias (Rosales y Borrego, 2019). La entrada en la agricultura también se puede atribuir al entorno sociocultural.

La realidad de la universidad ecuatoriana es que el profesional que egresa de sus aulas está destinado a satisfacer las necesidades del mercado o a generar rentabilidad para las empresas; pocas veces se convierten en productores de nuevos conocimientos (Arruda, 2020). Pero frente al requerimiento de la sociedad actual y en interacción con lo regional y global el país requiere que el universitario supere ese modelo mercantil y desarrolle actitudes para intervenir la realidad, produciendo, generando eficiencia, calidad, siendo creativo y proactivo.

De acuerdo con Henríquez (2018), la universidad “no debiera estar vinculada a la acumulación de capital, sino orientada a cubrir necesidades sociales, garantizar derechos,

democratizar la sociedad, potenciar capacidades individuales y territoriales y generar riqueza colectiva” (p. 27).

Manabí, con una población de 1'562.079 habitantes, según la proyección demográfica del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) para 2020, es la tercera provincia más poblada del país después de Guayas y Pichincha. El 63% de las personas vive en zonas urbanas y el 37% en zonas rurales. Asimismo, la estructura de la población según la edad sigue un patrón piramidal (la edad de la población es directamente proporcional al volumen de población), lo que permite un potencial crecimiento social, productivo y económico. Según la división política administrativa actual, esta provincia tiene 22 cantones y 75 parroquias urbanas y rurales indistintamente (INEC, 2020).

Como provincia se constituye en uno de los más importantes centros administrativos, económicos, financieros y comerciales del Ecuador. Las actividades económicas de mayor flujo son el comercio, la ganadería, la industria y la pesca, especialmente porque en esta provincia se localiza el segundo puerto marítimo más importante del Ecuador, Manta, donde también se encuentran las mayores fábricas de atún que sirven al mercado nacional e internacional con gran demanda, el sector agropecuario en la vida rural y el turismo en sus extensas y atractivas playas (Gobierno de Manabí, 2021).

En este contexto se ubica el cantón Portoviejo, capital de la provincia, una de las ciudades más antiguas de la región costanera. La Villa de San Gregorio de Portoviejo, capital de la provincia Manabí y situada a 136 metros sobre el nivel del mar, fue fundada el 12 de marzo de 1535 por el Capitán español Francisco Pacheco. Se la conoce también como *la ciudad de los reales tamarindos*, porque en ella había árboles de estas especies que en la actualidad están en peligro de extinción. Administrativamente, está organizada en nueve parroquias urbanas y siete parroquias rurales (Gobierno de Manabí, 2021).

Entre las instituciones educativas de este cantón se encuentran la Unidad Educativa Velasco Ibarra, creada en el año 1956 con la modalidad de colegio nocturno, ofreciendo a la comunidad manabita una oportunidad de preparación para jóvenes y adultos que no

podían acceder a la educación formal. Sus instalaciones están asentadas en la Ciudadela Los Tamarindos. Segunda etapa. Calle Amador Flor Cedeño y Av. Olímpica (Unidad Educativa Velasco Ibarra, 2021).

Desde el año 2014 el Ministerio de Educación autorizó el funcionamiento de la jornada vespertina para dar atención a adolescentes y jóvenes comprendidos entre las edades de 11 a 18 años de edad, desde octavo año de educación general básica hasta el tercer año de bachillerato general unificado. La sección nocturna funciona desde octavo año de educación general básica hasta el tercer año de bachillerato general unificado, con estudiantes de 15 años de edad o más, que no tuvieron la oportunidad de acceder a la educación escolarizada en la edad correspondiente.

Los estudiantes de la institución acceden a la educación superior mediante las pruebas Ser bachiller, que organiza Senescyt. Este instrumento “evalúa el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes deben alcanzar al culminar la educación intermedia y que son necesarias para el desenvolvimiento exitoso como ciudadanos y para poder acceder a estudios de educación superior” (Senescyt, 2020).

Cada carrera universitaria tiene un puntaje referencial que representa el promedio histórico de las notas alcanzadas desde la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión en el año 2012 (Universo, 2021).

El sector agropecuario demanda profesionales con sólidos conocimientos científicos, tecnológicos y humanos que enfrenten los retos de la sociedad del conocimiento y aporten al desarrollo desde el ejercicio de la ciencia. Con este fin, varias universidades del país ofertan las carreras de agropecuarias, cuyo fin es responder a las necesidades del sector productivo del país.

Según la oferta académica vigente durante el año 2020 de la Comisión Permanente de Universidades y Escuelas Politécnicas, el puntaje de las carreras Agroindustria, Ingeniería Agrícola y Medicina Veterinaria en la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí era de 574, 575 y 575, respectivamente. Ese mismo año, las carreras Agropecuaria e Ingeniería Forestal, de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, acumulaban 567 y 575 puntos, respectivamente (Mineduc, 2021).

Por su parte, la Universidad Técnica de Manabí ofreció cupos para las carreras Medicina Veterinaria (686 puntos), Agroindustria (570 puntos), Agronomía (644 puntos), Ingeniería Agrícola (601 puntos), Acuicultura (662 puntos) y Zootecnia (564 puntos) (Mineduc, 2021).

Durante el segundo periodo de la oferta académica en el año 2021, las carreras de agropecuarias en las instituciones de educación superior de Manabí no figuraban entre las de más alto puntaje, superadas por Administración de Empresas, Enfermería, Ingeniería Civil, Laboratorio Clínico, Bioquímica y Farmacia, Contabilidad y Auditoría, Economía, por solo citar algunas (Senescyt, 2021).

En la provincia de Manabí existen tres instituciones estatales de educación superior que las incluyen dentro de sus programas de formación: la Universidad Técnica de Manabí, ubicada en Portoviejo, con sus extensiones en algunos cantones rurales; la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, ubicada en el cantón Bolívar, ciudad de Calceta; y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, situada en el cantón Manta, con extensiones en varios cantones rurales. Por otro lado, está la Universidad Técnica Particular de Loja, de modalidad presencial y a distancia, que tiene su extensión en el Cantón Portoviejo.

La Universidad Técnica de Manabí, de régimen pública, ubicada en la ciudad de Portoviejo, fue fundada el 29 de octubre de 1952 en el gobierno presidencial del Dr. José María Velasco Ibarra. Sus tres funciones sustantivas son: la investigación, la academia y la vinculación con la sociedad (UTM, 2021).

Actualmente, la institución se encuentra acreditada dentro del Sistema de Educación Superior del Ecuador, ubicándose en la categoría B, de acuerdo a la Resolución del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), emitida el 9 de mayo de 2016 sobre la base de la solicitud de recategorización y respectivo proceso de evaluación (Resolución No. 397, 2016).

La UTM tiene tres campus en localidades estratégicas para el país, donde se ofertan carreras según las necesidades de la zona; es así que en la parroquia Lodana, del cantón Santa Ana, funcionan las facultades de Ciencias Veterinarias, Ciencias Agrícolas y

Ciencias Agronómicas; en Chone está la Facultad de Ciencias Zootécnicas; y en Bahía de Caráquez, cantón Sucre, la Escuela de Acuicultura y Pesca (UTM, 2021).

En la actualidad, la oferta académica de sus diez facultades incluye un total de 32 carreras presenciales y ocho carreras virtuales (UTM, 2021). La Escuela de Agrícola de la Universidad Técnica de Manabí propone la formación de un profesional:

“(…) con capacidad de conocer, desarrollar y aplicar la ciencia y la tecnología en los ámbitos de las explotaciones agrícolas, cartografía, mejoramiento de paisaje y jardinería, industria agroalimentaria, desarrollo de maquinaria e implementos agrícolas, manejo de recursos hídricos y la energía, cadena de valor y comercialización de productos agropecuarios y biotecnología; con el compromiso de mejorar las condiciones de identidad, sociales, económicas, ecológicas y de respeto al ser humano y la naturaleza” (UTM, 2020).

Los aspirantes a esta carrera deberán tener: “capacidad de lectura comprensiva; capacidad de expresión oral y escrita; capacidad de observación, análisis y sentido crítico; habilidad en el manejo de las TIC (manejo de programas básicos de procesadores de texto, bases de datos y presentaciones); y observación y práctica de valores éticos y morales” (UTM, 2020).

Otra alternativa de educación superior que ofrece el Estado en la provincia de Manabí, como referente del desarrollo educativo agropecuario, es la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, creada en abril de 1999. Su trabajo formativo se desarrolla en función de las carreras vinculadas al contexto rural y socioeconómico manabita, con un alto potencial productivo, al agro y/o a la gestión de las empresas agroindustriales, así como a la investigación científica y el emprendimiento.

Su modelo educativo se caracteriza por ser “autorreferencial, dialéctico, dinámico, problematizador, estructurado, formativo y desarrollador, holístico-configuracional, inclusivo, innovador, interactivo, legal y productivo” (Espam, 2016, p. 24).

Dentro del contexto social de la provincia la Espam reafirma su pertinencia haciéndole frente a la concepción primaria exportadora-extractivista de la economía y

dirige sus esfuerzos hacia un mayor desarrollo tecnológico, una diversificación productiva y una diferenciación en términos de productos, mercados y actores, que permitan a los profesionales politécnicos, insertarse y ser protagonistas de una nueva economía globalizada.

Asimismo, tras un estudio de demanda de la carrera de Ingeniería Agrícola, la institución declara su pertinencia por cuanto articula la investigación científica y tecnológica, desarrolla nuevos conocimientos que influyan en la reactivación y cambio de la matriz productiva, para mejorar de manera constante la productividad y competitividad sistémica del sector agropecuario a nivel local, regional y/o nacional (Espam, 2021).

Por su parte, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí asegura que “el profesional agropecuario será capaz de investigar, planificar, organizar, administrar y manejar racional y eficientemente los sistemas de producción agropecuaria, empleando tecnologías limpias e innovadoras de manera sustentable, acorde con la demanda social. Todo ello, con el fin de enfrentar en forma eficaz y en igualdad de condiciones las nuevas exigencias del mercado laboral” (Uleam, 2021).

El perfil de egreso de la carrera plantea que sus graduados serán capaces de (Uleam, 2021):

- Conocer los fundamentos sobre planificación, ejecución y evaluación de proyectos de investigación, para propiciar el desarrollo sostenible del proceso productivo agropecuario del país.
- Conocer en forma precisa los métodos y técnicas para el manejo y protección de los recursos naturales garantizando de forma sostenible la producción agropecuaria.
- Conocer y practicar técnicas sobre manejo de suelos, fertilización, abonadura y riego, medidas de prevención y manejo de plagas y enfermedades de las especies agrícolas.
- Desarrollar conocimientos sobre la realidad nacional e internacional, considerando aspectos sociales, culturales y económicos, así como practicar

principios, valores y actitudes para el ejercicio de la profesión. Conocer los elementos claves de la producción como el suelo, agua, planta y animales, para alcanzar niveles elevados de producción y productividad.

Por último, la Universidad Técnica Particular de Loja plantea un perfil profesional donde el graduado de la carrera de Agropecuaria contará con los conocimientos, habilidades y aptitudes para diseñar y gerenciar proyectos sostenibles de producción agrícola y pecuaria; manejará y producirá cultivos agrícolas (fertilización, control y manejo integrado de plagas y enfermedades, mecanización agrícola, entre otros procesos); y conocerá técnicas para la selección y mejora genética animal y programas de prevención, diagnóstico y control de enfermedades en animales (UTPL, 2021).

Estos cuatro espacios de altos estudios para fomentar la formación del capital humano que impulse el desarrollo productivo del país desde el sector agropecuario constituyen la fuente de información y motivación fundamental para los bachilleres que están próximos a decidir su futuro.

CAPÍTULO III: Metodología

Tipo y Nivel de la Investigación

A partir de la configuración teórica y conceptual del objeto de estudio de la investigación: las representaciones sociales, se asume el enfoque de investigación cualitativa bajo los postulados de la hermenéutica de Hans Gadamer y la indagación narrativa, ambos explicados con anterioridad.

Estos métodos se articulan con la lógica de la presente investigación, por cuanto Manabí es un territorio con una rica cultura, tradición e historia dedicada a la agricultura y otros oficios afines, que no debe perderse ni negarse ante las nuevas generaciones y en lo que vale también el compromiso de quienes deben transmitir sus experiencias y sus vivencias para deconstruir prejuicios y estigmas que pesan sobre las carreras agropecuarias de cara a sus implicaciones en la movilidad social.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque o aproximación cualitativa, como también suele conocerse, se basa en:

“(…) métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 8).

En la concepción y desarrollo de la presente investigación se hace imprescindible adoptar una posición interpretativa del fenómeno de manera individual y colectivo, en tanto es necesario comprender las acciones de los actores implicados en el proceso y de las instituciones alrededor de una problemática que impacta en el desarrollo social del país.

La hermenéutica es el arte de comprender y la teoría de la interpretación. Se centra en la experiencia humana tal como se vive. Revela detalles y aspectos aparentemente marginales dentro de una experiencia que puede darse por sentada, con el propósito de generar sentido y lograr un sentido de comprensión (Kafle, 2013). Es una metodología de investigación diseñada para producir ricas descripciones textuales de la experiencia de un fenómeno donde se busca una comprensión más profunda del significado, a través de una reflexión progresivamente estratificada mientras se usa un rico lenguaje descriptivo (Kafle, 2013). El enfoque interpretativo busca interpretaciones culturalmente derivadas e históricamente impulsadas del mundo de la vida social.

La versión de la hermenéutica de Gadamer es que, en primer lugar, nuestras propias ideas preconcebidas son fragmentos de nuestra experiencia lingüística individual que hace probable la comprensión, y en segundo lugar, las personas que se expresan y las

que las entienden están conectadas por la conciencia humana: universalidad y una fusión de horizontes, que hace concebible la comprensión.

Gadamer vio la hermenéutica no como el desarrollo de una forma de comprensión, sino como un medio para iluminar las condiciones en las que tiene lugar la comprensión, la percepción, la experiencia y el conocimiento mismo (Gadamer, 1977). La visión ontológica del autor era que los investigadores están profundamente influenciados por las tradiciones de su cultura y por lo tanto actúan sobre esa forma de estar en el mundo. Él enfatiza que la comprensión es un estado de estar en el mundo y que la tradición juega un papel significativo en la interpretación. Gadamer creía que siempre hay más de una cosmovisión que debemos respetar y, al mismo tiempo, debemos ser fieles a nuestras propias perspectivas y experiencias (Gadamer, 1977). Con su concepto principal de precomprensión, uno puede tener la ventaja de reconocer y utilizar las propias precomprensiones para comprender e interpretar más profundamente.

La fusión de horizontes y el círculo hermenéutico, en consecuencia, juegan un papel vital en la filosofía hermenéutica, y Gadamer considera la interpretación como una fusión de horizontes, una interacción dialéctica entre las precomprensiones del intérprete y el significado del texto (Gadamer, 1977). Este concepto no solo ayudará a adquirir los puntos en común entre cada historia contada, sino también las contradicciones que puedan surgir, ya que también es necesario resaltarlas.

Gadamer vio el círculo hermenéutico como un proceso de movimiento entre los aspectos del texto y el intérprete del texto, en este movimiento; las ideas preconcebidas del intérprete se fusionan en el proceso y se transfieren de preconcepciones a nuevos entendimientos a medida que avanza el proceso interpretativo (Gadamer, 1977). Esto se hace entendiendo partes del texto y relacionándolas con el todo (contexto) y viceversa iniciando un análisis dialéctico de partes de los datos para entender mejor el todo. Gadamer creía que este proceso de llegar a un entendimiento es un componente vital en la hermenéutica, y que juega un papel vital en el análisis de datos.

Gadamer dio a entender que comprender es comprender de otra manera y que una fusión de horizontes no significa llegar a un consenso (Gadamer, 1977). También afirmó que es fundamental dejarse sorprender por su investigación y que las perspectivas dependen de la historicidad y el contexto. Además, la comprensión y la interpretación se

unen, y la interpretación es siempre un proceso creciente; por lo tanto, es probable que nunca sea posible una interpretación concluyente.

Los postulados de la hermenéutica de Hans Gadamer guardan estrecha relación con la investigación narrativa como método de investigación cualitativa que tiene como principal herramienta a la indagación narrativa para conocer las representaciones sociales de las personas mediante el estudio de sus experiencias.

La introducción de la investigación narrativa como metodología de investigación ha remodelado el campo de la investigación cualitativa, especialmente con su estrecha atención a la experiencia como un fenómeno narrativo y su énfasis en el compromiso relacional que sitúa la ética relacional en el centro de la investigación.

Su base filosófica se remite a la teoría de la experiencia de John Dewey (Fernández y Fajardo, 2019). Los dos criterios de experiencia de Dewey, la interacción y la continuidad representadas en situaciones, proporcionan la base para prestar atención a la experiencia a través del espacio de indagación narrativa tridimensional con dimensiones de temporalidad, lugar y sociabilidad.

Las ideas de Jerome Bruner sobre el saber paradigmático y narrativo en psicología, las ideas de David Carr sobre la estructura narrativa y la coherencia de las vidas en filosofía, las ideas de Mary Catherine Bateson sobre la continuidad y la improvisación como respuesta a las incertidumbres en los contextos de vida en antropología, y las ideas de Robert Coles sobre la narrativa en la vida y la práctica docente en medicina también proporcionan una base filosófica para la investigación narrativa (Fernández y Fajardo, 2019).

Dentro de la metodología de la investigación narrativa, se emplean métodos particulares. Hay dos puntos de partida para la indagación narrativa: escuchar a las personas contar sus historias y vivir junto a los participantes mientras viven sus historias. El punto de partida más utilizado es la narración de historias, y los métodos más utilizados son las entrevistas y conversaciones o las entrevistas como conversaciones. Algunos investigadores narrativos también usan artefactos para desencadenar la narración de historias (García, 2013).

En el segundo punto de partida, los investigadores narrativos comienzan viviendo junto a los participantes utilizando medios visuales y/o la observación participante. Para los investigadores narrativos que comienzan con historias vivas, contar historias utilizando métodos como conversaciones, historias orales y entrevistas también juega un papel importante. Ya sea que el punto de partida sea vivir o contar historias, los investigadores deben prestar atención a las formas en que las narrativas individuales de la experiencia están integradas en las narrativas sociales, culturales e institucionales. Cada indagación refleja las ambigüedades, complejidades, dificultades e incertidumbres encontradas por el investigador mientras vive en el campo y escribe textos de campo y textos de investigación intermedios y finales (Molina, Quiles y Garzón, 2020).

Debido a que la investigación narrativa es una metodología de investigación relacional, las cuestiones éticas son centrales a lo largo de la investigación. Los requisitos éticos van más allá de los requisitos institucionales de privacidad, confidencialidad y consentimiento informado (García, 2013).

Los investigadores requieren una sensibilidad reflexiva y un estado de alerta amplio cuando trabajan con las experiencias de las personas, particularmente cuando se trata de poblaciones marginadas y/o vulnerables, como niños y en entornos interculturales.

Las investigaciones narrativas siempre están llenas de ricos relatos narrativos que se desarrollan temporalmente, ya que representan las experiencias vividas y contadas por los participantes e investigadores. Sin embargo, a medida que los indagadores narrativos llegan a conocer de manera relacional, las indagaciones también se convierten en una intervención, lo que requiere que el investigador permanezca atento a las cuestiones éticas mucho después de abandonar el campo y redactar los textos finales de investigación.

Algunos investigadores defienden la importancia de la indagación narrativa para comprender la complejidad que acompaña la selección de las carreras de forma individual, mientras que otros agregan la necesidad de utilizar métodos cualitativos para dar voz a grupos de muestra poco investigados (Sarasa, 2014).

Selección de informantes claves

En la Unidad Educativa Velasco Ibarra, a la fecha de esta investigación, se encontraron matriculados en el Tercer Año de Bachillerato General Unificado 180 estudiantes, de los cuales 60 corresponden a la jornada nocturna en la que labora la autora de esta investigación.

Para efectos de este estudio se seleccionaron 10 estudiantes de la jornada nocturna que al momento de la ejecución del proyecto se encontraban cursando el Tercer Año de Bachillerato General Unificado, mismos que fueron escogidos al azar para tener una variada representación de ellos en cuanto a sexo y procedencia social, quienes sirvieron como fuentes de información para la presente investigación.

Técnicas de recolección de información

El proceso investigativo de este proyecto tiene como fundamento general la utilización consecuente de la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis y la generalización como procesos lógicos del pensamiento.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), en el enfoque cualitativo se “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7).

Para cumplir con el objetivo general y los objetivos específicos establecidos se propone la siguiente técnica de recolección de información:

- **Entrevista a profundidad**, con el propósito de:
 - Conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias.

La entrevista a profundidad procede del enfoque cualitativo asumido para el desarrollo de la investigación y permite “hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 407.).

Instrumentos de recolección de la información

Guía para la entrevista a profundidad realizada a diez estudiantes de la Unidad Educativa Velasco Ibarra.

Objetivo: Conocer las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias.

1. ¿El sector agropecuario en el país lo identificas como una profesión que se estudia en la universidad o simplemente como un trabajo en el campo?
2. ¿Cuáles son las carreras universitarias más atractivas de cara a tu desarrollo profesional? ¿Por qué?
3. ¿Crees que las carreras agropecuarias son importantes para el desarrollo del país?
4. Si tuvieras que asociar un vocablo a la palabra agropecuario, ¿cuál sería?
5. ¿Ser un profesional del sector agropecuario para ti significa ser ante la sociedad...?
6. ¿Qué opinión tienen tus familiares y amigos acerca del tema?
7. ¿Apoyarías a tus hijos en caso de que escogieran una carrera agropecuaria?

La pertinencia del instrumento mencionado se ajusta a las necesidades de la investigación y al contexto que será intervenido, pues tiene la capacidad para recopilar de forma significativa y adecuada los aspectos más importantes del objeto de estudio para el cual ha sido diseñado.

Descripción del procedimiento de búsqueda de los datos o la información

El proceder metodológico de la investigación se organiza sobre una lógica de trabajo dinámica, inclusiva y participativa de cara a los sujetos de la investigación y sus valiosos aportes:

1. Selección al azar de los estudiantes a ser entrevistados.

2. Reunión con los informantes.
3. Sensibilización y autorización de las personas que servirán como fuentes de información.
4. Organización de agenda de trabajo para aplicar los instrumentos elaborados.
5. Aplicación de la entrevista.
6. Procesamiento de la información recopilada.
7. Análisis de la información recopilada, que consistirá en la detección de las representaciones sociales de lo investigado.
8. Presentación de los resultados.

Esta secuencia de acciones representa un momento importante para la investigación, por cuanto será cimiento para la determinación de las representaciones sociales que tienen los bachilleres sobre las carreras agropecuarias.

También constituye un aporte significativo a esta investigación, ya que a partir de los resultados se propondrá la elaboración de mecanismos de estímulo hacia las carreras agropecuarias.

Procesamiento de la información y análisis de los resultados

La entrevista a profundidad aplicada (ver Anexo 1) contiene un total de siete preguntas que buscan conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias, no solo desde una perspectiva personal, sino también desde su entorno social más cercano, entiéndase familiares y amigos.

Según la metodología que proponen Hernández, Fernández y Baptista (2014) para el desarrollo de la entrevista a profundidad, se organizaron las sesiones en un salón de clases de la Unidad Educativa, confortable, silencioso y aislado, tomando todas las medidas sanitarias establecidas por la institución. Antes de iniciar la interacción se explicó el objetivo del encuentro. Cada uno, por separado, estuvo de acuerdo, dieron su consentimiento para formar parte del estudio y se sintieron motivados por ello. Se

comprometieron a participar con total honestidad y sinceridad. Asimismo, se les garantizó confidencialidad y discreción respecto a toda la información aportada.

La primera pregunta de la entrevista relacionada con la forma en que los bachilleres identifican el trabajo en el campo, permitió ubicar dos polos de la profesión agropecuaria desde sus propias perspectivas.

¿El sector agropecuario en el país lo identificas como una profesión que se estudia en la universidad o simplemente como un trabajo en el campo?

E1: Yo no considero que el trabajo en el sector agropecuario pueda ser considerado como profesional, es simplemente un trabajo como otro cualquiera que sea realiza con animales y en contacto con la tierra.

E2: No conozco realmente a lo se dedica ese trabajo, pero según mis padres es algo que deben realizar las personas que tiene poco nivel cultural. Si se estudia en la universidad me estoy enterando ahora.

E3: Conozco que es una carrera que se oferta en varias universidades del país.

E4: Un hermano de mi mamá estudió esa carrera, a pesar de que la familia nunca estuvo a favor de eso. Si, se estudia en la universidad.

E5: Desconozco las características de esa carrera, aunque se que es una de las ofertas académicas que tienen en la Universidad de Manabí, pero no me resulta interesante.

E6: Es una profesión como otra cualquiera que se estudia en las universidades, pero yo no me dedicaría a eso nunca.

E7: La tierra y sus frutos, en sentido general, tienen un encanto especial. No creía que fuera una carrera universitaria. En mi caso sería una última opción a considerar.

E8: No se nada de eso porque en mi familia ni siquiera la he escuchado mencionar como carrera. En realidad, a mis padres no les gusta.

E9: Escuché hablar de ella una vez en la televisión, pero la verdad es que nunca le presté atención. Ni recordaba que se podía estudiar en la universidad.

E10: El campo es cultivar la tierra y criar animales, no creo que eso necesite de una carrera universitaria.

La entrevista develó que los bachilleres tenían poca conciencia de que el sector agropecuario, si bien comprende actividades que no precisan de una profesionalización a nivel universitario, también demanda de personal sumamente calificado, con estudios superiores, de ahí que varias universidades del país contengan una oferta de carreras agropecuarias.

He aquí una primera visión del tema en el imaginario de los estudiantes donde en primera instancia hacen una distinción clara entre lo que representa una profesión, como resultado de una carrera universitaria, y un trabajo que pudiera ser, entre otras cosas, el resultado de no poder acceder a estudios superiores.

Estas respuestas también demuestran un desconocimiento total de la actividad agropecuaria y sus características, porque lo consideran en su mayoría un trabajo que está directamente relacionado con la tierra y los animales de manera intuitiva o por experiencia acumulada en el saber familiar, desechando así el alto contenido científico y tecnológico que precisa este sector en función de obtener mayor calidad y eficiencia en sus resultados.

Acerca de las carreras universitarias más atractivas para el futuro desarrollo profesional de los entrevistados versó la segunda pregunta, en la que también la autora de la presente investigación se interesó por las cuestiones que motivan sus respuestas.

¿Cuáles son las carreras universitarias más atractivas de cara a tu desarrollo profesional? ¿Por qué?

E1: Mis padres quisieran que yo fuera médico. Siempre me han dicho que es una profesión digna.

E2: Todavía no me decido entre Derecho y Auditoría, pero cualquiera de las dos me va a permitir tener un buen futuro y una familia de bien.

E3: Estoy enfocada en ser una empresaria de los textiles. El emprendimiento me va a permitir ser independiente económicamente.

E4: Administración de empresas es la carrera que quiero. El dinero es importante para lograr todas las cosas que se necesitan en la vida. Mi interés es ganar un buen capital con una red de empresas. Aún no tengo decidido el rubro.

E5: Por el momento no tengo nada en mente. Me gusta el derecho y la medicina, también la contabilidad y la administración de empresas, pero ya le digo, no tengo nada claro. Si tuviera que poner tres prioridades ahora elijo contabilidad, administración de empresas y medicina. Creo que cualquiera de ellas es un negocio económicamente muy rentable.

E6: Mi mamá quiere que estudie Medicina y mi papá quiere que estudie Derecho y yo no se a quién complacer. Cuando llegue el momento ya decidiré.

E7: La medicina me encanta, en mi familia hay varios médicos y creo que es interesante la carrera, además de que te permite tener una buena vida.

E8: Siempre que me permita tener el dinero que necesito, cualquiera es una buena opción. Creo que la mejor de todas es Administración de Empresas.

E9: Quiero tener mi propio bufete de abogados. Quiero ganar buena plata y no tener que trabajar para nadie. Quiero que trabajen para mí, por tanto, Derecho es mi obsesión.

E10: La carrera que escoja tiene que darme estabilidad, independencia, reconocimiento en la sociedad. No quiero que nadie me mire por encima del hombro, no quiero ser pobre ni de clase media, quiero ser rico y eso solo se logra con buenas carreras como Medicina, Administración de Empresas y Derecho. Hay otras que también generan ingresos, pero para mí esas son las mejores.

Es así que Medicina, Derecho y Administración de Empresas son las carreras de mayor interés para los estudiantes, por lo que se puede advertir que las carreras agropecuarias no figuran entre las más atractivas para ellos, algo que se corresponde de alguna forma con las respuestas encontradas en la primera pregunta. Quien no ve al sector agropecuario vinculado de alguna forma con los estudios universitarios, es muy probable que tampoco la visualice como una de sus opciones de formación superior.

Al profundizar en los argumentos que justificaban la mención de Medicina, Derecho y Administración de empresas como las carreras de mayor atractivo para ellos, se encontraron como regularidades los altos ingresos económicos, la posibilidad de emprendimiento propio, el reconocimiento social y el gusto personal.

Debe insistirse en este análisis que los argumentos expuestos representan regularidades extraídas de la entrevista con los bachilleres, lo que quiere decir que ellos en sus respuestas ofrecieron varias ideas (muchas interconectadas) sin dejar de hacer énfasis siempre en aquella que tenía más fuerza desde el punto de vista personal. Es así como, por ejemplo, la cuestión económica estuvo presente en todas las respuestas.

El componente económico cobra mayor peso entre todos los argumentos expuestos por los estudiantes durante la entrevista. Esto para ellos significa la posibilidad de una mayor movilidad social, estabilidad familiar, independencia y ascenso dentro de la escala social.

Para un número menor de estudiantes estas carreras son el espacio para desarrollar competencias de liderazgo que les permitan llevar adelante un emprendimiento personal mediante el cual tendrán independencia económica y la capacidad de convertirse en el proveedor o proveedora de la familia.

En una mínima expresión aparecen dos elementos no menos importantes: el reconocimiento social y el gusto personal. El primero de ellos está asociado con experiencias de vida provenientes de una familia que pertenece a una clase social de escasos recursos económicos, por lo general, marginada en el Ecuador. El acceso a una carrera universitaria, entonces, representa, desde el imaginario del estudiante que refiere esto, una mirada distinta de la sociedad hacia su familia. El segundo, el gusto personal, es un guiño a lo que podría calificarse como vocación, sin embargo, este no fue el término utilizado y la autora de la presente investigación prefirió ser fiel al testimonio ofrecido.

Los diez estudiantes entrevistados coincidieron en que las carreras agropecuarias son importantes para el desarrollo del país.

¿Crees que las carreras agropecuarias son importantes para el desarrollo del país?

E1: Obvio es la alimentación de la sociedad.

E2: Son importantes, por eso están en las universidades. Todos necesitamos comer.

E3: Super importantes, claro, de ahí sale la carne, las ensaladas y los jugos que tomamos. La tierra y los animales son fundamentales para Ecuador y el mundo, diría yo.

E4: Importantísimas. De la tierra sale todo. Es vida.

E5: Para el Ecuador es vital, y Manabí no es la excepción. Esa carrera es muy importante, así se garantiza la alimentación de todos.

E6: Es importante como cualquier otra carrera. Considero que no se debe magnificar, ni mucho menos, todas las profesiones son importantes. Ya dije que era como cualquier otra. Del sector agropecuario se alimenta la población.

E7: Sin alimentos es imposible pensar en el desarrollo del país. Bueno, podríamos importarlos también, pero si se ha decidido que sea una carrera universitaria es porque debe ser importante para el Ecuador.

E8: Es muy importante. La tierra necesita de personas que la cultiven.

E9: El desarrollo del país no solo depende de la tierra y los animales. Nosotros necesitamos alimentarnos, eso sí y por ahí yo creo que pudiera estar lo importante.

E10: ¿Cómo no va a ser importante? ¿De que vivimos todos? Es fundamental para comer.

Como puede leerse, asocian la actividad agropecuaria directa y exclusivamente con la alimentación. Llama la atención la unanimidad en las respuestas y la falta de complementación de ellas con otros aspectos que validen y reafirmen su indiscutible valor para la prosperidad económica, política y social de la nación.

De esta forma se sigue confirmando la percepción sesgada y limitada que tienen los bachilleres entrevistados hacia la actividad agropecuaria en particular y hacia las carreras agropecuarias en general, sobre las que no tienen conciencia alguna acerca de sus alcances y potencialidades en la micro y macro sociedad ecuatoriana.

En una cuerda similar estuvieron las respuestas de la cuarta pregunta donde asociaron un vocablo a la palabra agropecuario.

Si tuvieras que asociar un vocablo a la palabra agropecuario, ¿cuál sería?

E1: Tierra

E2: Pobreza

E3: Campo

E4: Alimentación

E5: Tierra

E6: Animales

E7: Alimento

E8: Campo

E9: Campo

E10: Rural

Cinco de las seis palabras que expresaron los bachilleres entrevistados resultan desde el lenguaje común y coloquial una especie de sinónimo con elementos básicos del entorno agropecuario. Resaltan entre ellas las palabras campo y alimento, este último reafirmando y conectando con las respuestas de la tercera pregunta. No existe asociación con alguna palabra que exprese los beneficios de trabajar en el sector, lo que también resulta interesante porque demuestra lo superficial y trivial de los análisis, al tiempo que confirma el desconocimiento de los alcances de la actividad.

Aunque un solo estudiante asoció el vocablo agropecuario con la palabra pobreza, no deja de resultar de gran valor científico para la autora de la presente investigación. Sin dudas, es una mirada prejuiciada hacia el tema, una interpretación que denigra la profesión de quienes realizan dicha labor, una estigmatización de la dinámica social que viven esas personas. Dicha respuesta motivó a indagar en los argumentos que la sustentaban y la respuesta fue la siguiente: *como mi familia me ha enseñado siempre, quienes se deciden por este tipo de trabajos, aunque sean profesionales, es porque no tienen otra opción a la que aspirar debido a su deficiente coeficiente intelectual, lo que para mí representa una pobreza de habilidades, competencias e inteligencia para poder alcanzar metas superiores en la vida y esto se multiplica después en lo económico donde la pobreza se reproduce una vez más.*

Se puede advertir en esta explicación una representación de lo agropecuario que se reitera de generación en generación, con una posición clasista muy clara que obliga a mantener una distancia social entre *lo que se es* y *lo que no se puede ser nunca*, porque de lo contrario no se estaría perpetuando el reconocimiento alcanzado dentro de la sociedad

o el grupo social al que se pertenece, donde, seguramente, no existe nadie que ejerza ese tipo de profesión.

En una secuencia lógica de las preguntas se quiso conocer qué significado tendría para los bachilleres ante la sociedad el ser un profesional del sector agropecuario, lo que generó estas respuestas.

¿Ser un profesional del sector agropecuario para ti significa ser ante la sociedad...?

E1: Un trabajador más.

E2: Un fracasado.

E3: Un empleado.

E4: Un don nadie.

E5: Un titulado como cualquier otro.

E6: Alguien honesto y honrado.

E7: Alguien que aspiraba a más y nunca lo logró por falta de méritos.

E8: Un trabajador asalariado.

E9: Un frustrado

E10: Un simple trabajador.

Como puede apreciarse las respuestas no fueron muy amplias en visiones, pero al menos si coincidentes. De forma general, para este grupo de bachilleres entrevistados ser un profesional del sector agropecuario ante la sociedad es ser un fracasado, un trabajador simple o alguien honrado y honesto. Ante la calificación de simple se profundizó en ello y los argumentos expresados señalaban a alguien que no tuvo otra opción de carrera universitaria por su rendimiento académico durante el bachillerato, un criterio que es muy cercano al estudiante que se visualizó como un fracasado.

Es evidente que no existe una representación del profesional del sector agropecuario como alguien tan emprendedor y exitoso como cualquier otro empresario. Nótese como las valoraciones siempre se realizan desde la percepción personal y no desde el significado social que representa estudiar una carrera agropecuaria.

La opinión de familiares y amigos acerca de la elección de las carreras agropecuarias como futuro profesional de los bachilleros entrevistados es la siguiente:

¿Qué opinión tienen tus familiares y amigos acerca del tema?

E1: No hablamos de eso.

E2: Las carreras agropecuarias son inapropiadas tanto para mi familia como para mis amigos. Yo aspiro a algo más que eso.

E3: Con mis amigos no hablo de esos temas y para mi familia pudiera ser una opción en último lugar.

E4: No quieren que yo la tenga en cuenta como profesión.

E5: No tengo idea, porque en verdad no hablo con ellos de ese tema específico. Como dije, mi interés está en contabilidad, administración de empresas y medicina.

E6: Ya dije que no me dedicaría a eso nunca, por tanto, ni la considero ni hablo de ella con nadie. Es como si no existiera.

E7: En mi caso sería una última opción a considerar y así lo saben mis padres y mis amigos.

E8: No se nada de eso porque en mi familia ni siquiera la he escuchado mencionar como carrera. En realidad, a mis padres no les gusta.

E9: Escuché hablar de ella una vez en la televisión, pero la verdad es que nunca le presté atención. Ni recordaba que se podía estudiar en la universidad.

E10: El campo es cultivar la tierra y criar animales, no creo que eso necesite de una carrera universitaria.

Como puede apreciarse, en ocasiones se quedan en el silencio absoluto (nunca se habla de ellas), no existe un impulso para que la seleccionen, las consideran inapropiadas para los bachilleros o las ven simplemente como la última opción.

Puede decirse que las respuestas son muy equilibradas entre sí, pero al mismo tiempo ofrecen un panorama nada favorable para las carreras agropecuarias. Desde el entorno social más favorable y afectivo para los entrevistados existe un condicionamiento importante hacia el rechazo de estas ofertas formativas del nivel superior, convirtiéndolo así en una influencia relevante para cualquier decisión que se pueda tomar a futuro y un posible elemento de repulsión dentro del grupo social al que pertenece si existiera un atisbo de inclinación hacia ellas.

Por último, se indagó acerca del apoyo que ofrecerían a sus hijos en caso de que estos escogieran una carrera agropecuaria.

¿Apoyarías a tus hijos en caso de que escogieran una carrera agropecuaria?

E1: Los apoyaría, pero haría lo posible por hacerlos cambiar de opinión.

E2: Nunca, jamás. Si no me interesa para mí, menos para mis hijos.

E3: Los apoyaría, pero no estaría de acuerdo con esa elección.

E4: No estaría de acuerdo, pero tampoco les daría la espalda.

E5: Los haría cambiar de opinión, pero si no queda otra opción los apoyo.

E6: Los apoyo, pero hasta el último momento les insisto para que tomen en cuenta otras posibilidades.

E7: Los apoyo, pero no estaría de acuerdo.

E8: No estaría de acuerdo con ellos, pero les doy mi apoyo, a fin de cuentas son mis hijos.

E9: A mis hijos les daría mi apoyo, pero yo haría cualquier cosa con tal que cambiaran de opinión.

E10: Los haría cambiar de opinión desde el principio, pero sin imposiciones. Si al final ellos insisten, pues, los apoyo.

En este caso se puede apreciar, en esencia, la reproducción del rechazo hacia la selección de carreras agropecuarias por parte de los descendientes de los bachilleres entrevistados. Estos últimos, fieles a la influencia familiar y de amigos, a su imaginario y concepción de lo que representan las actividades agrícolas y pecuarias, toman solo dos alternativas posibles: el rechazo directo y explícito o el provocar un cambio de decisión, aunque muestren un supuesto apoyo. Como se ha explicado en otras ocasiones, esta actitud trata de perpetuar la continuidad de un supuesto estado de estabilidad o equilibrio, traducido en la elección de carreras universitarias bien posicionadas dentro de la sociedad por sus dividendos económicos.

Representación social de las carreras agropecuarias

Como se ha explicado anteriormente, el presente estudio asume el enfoque de investigación cualitativa bajo los postulados de la hermenéutica de Hans Gadamer y los presupuestos teóricos de la investigación narrativa en la que figura la indagación narrativa como uno de sus principales métodos de investigación.

La indagación narrativa, que ha tomado como forma de expresión en este estudio a la entrevista a profundidad, permitió conocer las experiencias de los bachilleres entrevistados de cara a las carreras agropecuarias como posible futuro profesional inminente. Dichas experiencias devienen representaciones sociales determinantes para la elección de estudios superiores, presentan información situacional que da cuenta de cómo las personas dan sentido a los eventos y acciones en sus vidas.

La entrevista a profundidad fue adoptada como la técnica apropiada para recolectar datos. Las preguntas predeterminadas se usaron para hacer preguntas adicionales a los participantes y permitir que estos profundizaran en sus experiencias vividas.

Sobre la base de las respuestas de los participantes, surgieron cuatro narrativas principales conformar sus representaciones sociales de cara a las carreras agropecuarias. Estas narrativas fueron: factores personales; factores afectivos y grupales; factores financieros y factores socioeconómicos. La interpretación de las experiencias aportadas por los estudiantes contribuyó a la construcción de la representación social que tienen acerca de las carreras agropecuarias, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 Representación social de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias

Experiencias	Área narrativa
Falta de interés; necesidad de movilidad social; deseo de independencia; necesidad de liderazgo y emprendimiento; fracaso y pobreza; valores morales; expectativas; vocación.	Factores personales
Influencia de la familia y amigos; signo de pobreza; falta de apoyo; mantenimiento del estatus social; reconocimiento; estabilidad.	Factores grupales y afectivos

Bajos ingresos; dependencia económica; inestabilidad financiera.	Factores financieros
Situación económica; situación social; situación educativa; responsabilidad social y expectativa.	Factores socioeconómicos
Representación social de las carreras agropecuarias	
En el imaginario de los bachilleres entrevistados las carreras agropecuarias se representan como un futuro profesional poco atractivo, carente de incentivos que puedan motivarlos a seleccionarlás o a cumplir sus expectativas. El sector agropecuario no resulta para ellos un espacio donde pueden desplegar sus aspiraciones de liderazgo, independencia económica y emprendimiento empresarial, aunque no dejan de considerarlo como puestos de trabajo honestos y honrados. Desde sus percepciones individuales estas ofertas formativas no les otorgarán estabilidad económica y financiera suficiente para alcanzar el reconocimiento social deseado, al tiempo que podría estar en peligro el estatus alcanzado por su familia. Esta última, perteneciente al entorno grupal y afectivo más cercano a los estudiantes en el cual también se encuentran las amistades, constituye otra arista donde se afianza el rechazo hacia la elección de carreras agropecuarias, matizado por la herencia cultural, las tradiciones, el limitado conocimiento de la profesión, los sesgos, los tabúes y prejuicios sociales. El comportamiento de las experiencias narradas por los sujetos de estudio durante la entrevista avizora una reproducción del fenómeno en su descendencia, a quienes apoyarían en última instancia si decidieran encaminar su profesión hacia este sector, pero dejando claro en todo momento su desacuerdo e intentando que se produzca un cambio de opinión en ese sentido. Ninguno de los estudiantes, como se ha podido constatar, demuestra una manifiesta vocación hacia las carreras agropecuarias, aunque tampoco la Unidad Educativa ha desplegado algún trabajo sistemático en esa dirección.	

La representación social de un fenómeno tiene un fuerte componente psicológico basado en sus experiencias personales, en la herencia cultural recibida y en el entorno en

que se desenvuelve el individuo. Cada uno de estos estudiantes solo comparten en común la Unidad Educativa en la que cursan el bachillerato, sin embargo, todos tienen una mirada muy similar hacia las carreras agropecuarias, lo que puedo hacer pensar en la generalización de una valoración que carece de reales argumentos para poder sostenerse como una verdad absoluta. No es menos cierto que la vocación juega un papel fundamental en esto, por lo que se precisa de un mecanismo o estrategia de trabajo que estimule el interés hacia este sector en el que se pueden formar como profesionales de excelencia.

CAPÍTULO IV: Propuesta

La orientación vocacional como herramienta para transformar las representaciones sociales

El surgimiento temprano de la asistencia vocacional, descrita como una actividad de tutoría en las comunidades agrícolas, tuvo lugar entre 1850 y 1899 (Di Doménico y Vilanova, 2000). Dado que la mayoría de la gente vivía en granjas, no había muchos trabajos especializados. Elegir una vocación para la vida no era un problema para la mayoría de las personas, ya que la sociedad tradicional ofrecía pocas opciones ocupacionales.

La segunda fase ocurrió durante los años 1871-1949, cuando tuvo lugar la revolución industrial. La transformación de las comunidades agrícolas a la sociedad industrial creó la necesidad de que las personas eligieran una actividad laboral importante. La gente se mudó a las ciudades y trabajó individualmente en trabajos asalariados, lo que creó nuevos problemas causados por la reorganización del orden social. Las ciudades ofrecían cada vez más alternativas y oportunidades ocupacionales, pero la gente se perdía en la desorientación debido a la falta de una comunidad estable. Estos problemas requerían la atención de expertos para ayudar a las personas a elegir entre alternativas y vocaciones (León y Rodríguez, 2008).

Los cambios también provocaron desempleo, delincuencia y alcoholismo. Para manejar estos problemas, la sociedad comenzó a ofrecer tutorías proporcionadas por los Estados Unidos e Inglaterra (Di Doménico y Vilanova, 2000). Fue en la transición a la sociedad industrial, a principios del siglo XX, cuando tuvo lugar el desarrollo de la profesión de orientación profesional. La transición a la sociedad industrial creó una división del trabajo, con diferenciación ocupacional y separación de educación y empleo. Surgió la creencia de que la educación de todos los niños es un deber público, el reconocimiento de las diferencias individuales y una nueva conceptualización de la adolescencia como una nueva etapa de la vida (Di Doménico y Vilanova, 2000).

El interés en la elección educativa y vocacional de las personas aumentó. En muchos países, el personal escolar y los trabajadores sociales necesitaban saber cómo ayudar a los

adolescentes a tomar decisiones vocacionales. Esto condujo al desarrollo de la orientación vocacional temprana, que surgió dentro del sistema educativo o de la organización de bienestar social en muchos países (Saúl, López, y Bermejo, 2009).

Los primeros antecedentes de la formación de la orientación vocacional moderna ocurrieron en 1871, cuando Cestari, en Venecia, publicó una clasificación de ocupaciones, información ocupacional y cómo evaluar las aptitudes individuales. Sin embargo, la profesión de orientación vocacional marca su origen con el influyente trabajo del reformador social Frank Parsson, quien acuñó el término orientación vocacional (Di Doménico y Vilanova, 2000).

El sueco, Einar Neymark, es considerado pionero de la orientación profesional; fue el jefe de la unidad de asesoramiento y mediación juvenil establecida por el Comisionado Laboral del Estado en 1939. El establecimiento de la orientación educativa y vocacional profesional comenzó a tomar forma en la década de 1940 (Saúl, López, y Bermejo, 2009).

La fase posterior a la Segunda Guerra Mundial, de 1950 a 1999, denominada alta modernidad, permitió el surgimiento de lo que hoy se conoce como las nociones tradicionales de carrera. La orientación educativa y profesional se estableció en serio en Suecia con la introducción de la escuela obligatoria en la década de 1960. El crecimiento de las empresas nacionales y multinacionales creó estructuras jerárquicas y evolucionaron las imágenes de la escalera, donde cada escalón representaba más responsabilidad y salario. Este desarrollo permitió posibilidades de avance y mejora progresiva, y subir la escalera se convirtió en la metáfora de la carrera (León y Rodríguez, 2008).

Surgió una tremenda expansión del desarrollo de la teoría relacionada con las teorías de decisión de carrera, desarrollo de carrera y asesoramiento centrado en el cliente o en la persona. La orientación se centró en emparejar a las personas con los puestos en función de las diferencias individuales, mientras que el asesoramiento se centró en las diferencias dentro de un individuo a lo largo del tiempo (León y Rodríguez, 2008). Surgió la diferencia entre la orientación directiva y la orientación no directiva, ahora denominada orientación centrada en la persona.

La orientación vocacional tiene sus raíces en la visión psicológica de la estabilidad de los rasgos y habilidades de la personalidad. La orientación profesional, a su vez, tiene sus raíces en una visión psicosocial de las personas. Estos dos modelos explican, juntos, cómo las personas siguen siendo las mismas y cómo pueden cambiar, y que los modelos también resaltan la diferencia entre la orientación vocacional, que se ocupa del contenido de las ocupaciones, y la educación profesional en las escuelas, que se ocupa del proceso de desarrollo (Saúl, López, y Bermejo, 2009).

Durante la segunda mitad del siglo XX, el desarrollo profesional se convirtió en el modelo de ayuda dominante. El cambio de la orientación al asesoramiento sin duda también ha influido en los debates. Sin embargo, todavía existen confusiones conceptuales entre estas diferencias, ya que la profesión todavía incluye la palabra orientación y en ocasiones tanto orientación como asesoramiento, mientras que la profesión también ha enfatizado el enfoque no directivo (Saúl, López, y Bermejo, 2009).

La orientación educativa y profesional ha sido un área de contradicciones y debates entre varias políticas de objetivos y propósitos de la práctica, sin ser analizada en profundidad real (Di Doménico y Vilanova, 2000). Sigue sin estar claro en interés de quién se lleva a cabo principalmente la práctica de la orientación profesional.

En la década de 1940, las perspectivas de predisposición y talentos genéticos que describe la Teoría de Rasgos y Factores dominaron la figura de correspondencia, mientras que en la década de 1960 se enfatizó la necesidad de información objetiva (León y Rodríguez, 2008). Esta tendencia reveló mensajes mixtos, ya que tales objetivos comunicaban un carácter no directivo de la práctica y, al mismo tiempo, contenían presuposiciones de que la orientación resultaría en un efecto directivo.

En la década de 1970, se suponía que los consejeros de orientación funcionarían como agentes de cambio, para abordar las injusticias de la desigualdad, pero esta tendencia provocó una falta de enfoque en el individuo. En la década de 1980, los objetivos y propósitos de la práctica pedagógica eran difíciles de comprender, ya que había varios documentos que la regulaban. Esto provocó diferentes expectativas de varias partes

interesadas, y los consejeros de orientación a menudo recibieron críticas por no dirigir a los estudiantes a los programas educativos correctos (Saúl, López, y Bermejo, 2009).

En el siglo XXI, la orientación profesional como concepto se introdujo en las escuelas y se volvió más común dentro del discurso pedagógico a nivel internacional (Di Doménico y Vilanova, 2000). Esta práctica profesional se lleva a cabo principalmente en áreas educativas, como escuelas públicas, educación de adultos y universidades, y en servicios de empleo, pero el campo se amplió durante la década del 2000 para involucrar también a actores privados.

La práctica profesional ahora también está poblada por una variedad de profesionales. Varias evaluaciones, investigaciones y políticas han enfatizado la importancia de la orientación profesional (Di Doménico y Vilanova, 2000). Sin embargo, aunque la carrera se identifica como el tema central para los profesionales de la orientación profesional, es difícil encontrar un análisis más profundo del significado de la carrera dentro de esta área. Varios autores han señalado que los efectos de la globalización en la organización del trabajo influyen en la carrera, sus posibilidades y su representación social (León y Rodríguez, 2008). Claramente, ahora se observan cambios similares a los que ocurrieron cuando la industria superó el período agrícola, y se podría afirmar que habrá efectos sobre el significado atribuido a la carrera y el desarrollo continuo de la práctica de orientación profesional.

La teoría de las representaciones sociales también ayuda a comprender los fenómenos relacionados con la orientación vocacional y la decisión de optar por una determinada carrera universitaria. Ella se ocupa de la creación de diferentes creencias y cómo se convierten en formas de pensamiento y conocimiento de sentido común, creando además una realidad común entre las personas (Lynch, 2020); proporciona un marco que permite captar ese conocimiento cotidiano de la carrera, ese conocimiento de sentido común que existe entre la gente y que, además, les ayuda a saber cuál es su vocación y a comunicar lo que ya saben o creen saber.

Las representaciones sociales son la base de cómo se aprecia el mundo, cómo se actúa. En la teoría de las representaciones sociales, nombrar y etiquetar cosas y personas juegan funciones importantes porque de esa forma se manifiestan y cobran vida.

Moscovici (2000) escribió: “Una vez que se pide un nombre, lo que decimos depende necesariamente de lo que representamos, no al revés” (p. 21). Por eso se puede suponer que cuando las personas hablan de un fenómeno específico como su vocación por determinada carrera, le dan nombres y etiquetas que expresan sus representaciones sociales acerca de él. La forma en que una persona entiende un objeto en particular depende de sus representaciones sociales de ese objeto. En términos de la presente investigación, esto significa que la forma en que una persona entiende la vocación por las carreras agropecuarias se debe, en gran medida, a las representaciones sociales que tiene la persona.

Las representaciones sociales vinculadas a la vocación hacia una determinada carrera universitaria consisten en expresiones socializadas que organizan formas de comunicarse con imágenes, lenguaje, símbolos y códigos porque representan, simbolizan e identifican situaciones y acciones que son comunes entre personas y grupos de personas (Moscovici, 2000). Este razonamiento, además, abarca tanto los contextos culturales como los históricos, que contienen ideas, valores, formas de pensar, símbolos y códigos, junto con los desarrollos históricos.

Las representaciones sociales involucran un trabajo simbólico que se deriva de las interrelaciones entre uno mismo, el otro y el objeto-mundo (Lo Monaco, Delouvée y Rateau, 2016), y como tal, las representaciones sociales tienen el poder de construir significado y crear realidad. Sin embargo, las representaciones sociales no deben entenderse como espejos simplificados del mundo exterior o como meras construcciones mentales.

Es importante señalar que las representaciones sociales deben entenderse como procesos sociales incrustados en arreglos institucionales, en la acción social, en la dinámica activa de la vida social, donde los grupos sociales y las comunidades se encuentran, se comunican e interactúan (Arruda, 2020). De acuerdo con este razonamiento, el conocimiento de los fenómenos profesionales se construye socialmente en entornos institucionales, como lugares de trabajo o aprendizaje, diferentes comunidades de investigación y diversas comunidades profesionales. Además, tal conocimiento ciertamente influye en el contexto estructural, dependiendo de los discursos

dominantes, o formas de comunicar sobre los fenómenos, a nivel estructural en ese momento.

Por su parte, las redes comunicativas de instituciones, grupos informales y medios públicos contribuyen también a la formación de representaciones sociales, tanto a través de la influencia social como a través de la manipulación (Jodelet, 1991). El conocimiento socialmente construido alrededor de una carrera universitaria también influye en la vocación de las personas hacia ella y en el contexto de la comunidad local que rodea a las personas en diferentes lugares de estudio, trabajo y organizaciones. Dadas las interrelaciones entre uno mismo, el otro y el mundo de los objetos, se asume que los estudiantes son parte de grupos sociales y comunidades que se encuentran, se comunican e interactúan en torno a similares vocaciones profesionales, sin obviar la influencia que tiene sobre ellos la familia.

La teoría de las representaciones sociales proporciona una perspectiva que describe cómo cierto conocimiento puede ser continuo y estable en el tiempo. De acuerdo con Moscovici (2000), la mente de nadie está libre de los efectos de las condiciones anteriores que les han sido impuestas a través de las representaciones sociales, a través del lenguaje y la cultura. Una vez que los seres humanos hayan creado y establecido representaciones sociales, influirán en la interacción social y el comportamiento humano al imponerse sobre los otros. Esto implica que una vez que se han afianzado en condiciones anteriores, pasan a formar parte de la práctica colectiva y, además, se dan por supuestas en el carácter estable y continuo de las representaciones sociales (Moscovici, 2000).

Dado el razonamiento anterior, se asume que las condiciones anteriores en la vida social y familiar han formado y moldeado el pensamiento y las representaciones sociales de los fenómenos vocacionales y profesionales. La práctica de la orientación vocacional también se ha formado dentro de esas condiciones anteriores y, por lo tanto, se basa en conceptos, teorías y modelos anteriores (Maldonado, González y Cajigal, 2019). Esta se basa en ideas y valores comunes en la formación y en ciertas disciplinas que, en conjunto, configuran al grupo en un estado profesional, que a su vez estructura representaciones de objetos en este campo profesional. Además, las actividades profesionales se describen como estructuras representativas de ideas que constituyen una realidad profesional, un

sentido compartido dentro de los estudiantes que puede diferir, sin embargo, de los pensamientos sociales (Rubira y Puebla, 2018). Dichas estructuras son imágenes icónicas formadas perceptivamente y cognitivamente que se transforman socialmente a través de la comunicación y la interacción en representaciones sociales compartidas en un grupo específico.

La teoría de las representaciones sociales también proporciona elementos para describir cómo las condiciones cambiantes influyen en la vocación y la orientación profesional. Las representaciones sociales son creadas por personas, por lo que también pueden ser modificadas por personas (Calixto, 2021). Es dentro de los procesos y el contexto de anclaje y objetivación que el impacto del cambio se vuelve importante (Moscovici, 2000). Mientras exista consenso sobre una representación social que se construye socialmente, esta funciona como una herramienta de pensamiento que ayuda a las personas a relacionarse con la realidad. Sin embargo, a medida que un grupo, o las imágenes y pensamientos compartidos dentro de un grupo sobre un determinado fenómeno, sufre cambios, el conocimiento cotidiano de las personas se ve desafiado también. Lo que hasta ahora ha sido una representación social objetivada ahora se cuestiona. En la explicación del proceso de objetivación, Moscovici (2000) considera que no todos los conceptos son tratados de igual forma y que por tanto no sufren las mismas transformaciones. Contextualizando estas ideas a la presente investigación, una sociedad, a partir de sus creencias y de sus imágenes preexistentes, hace una selección de aquellas profesiones a las que ha reconocido dentro del poder figurativo. Sin embargo, esto no implica que los cambios nunca ocurran. Los cambios tienen lugar cuando los contornos familiares se transforman gradualmente y responden a nuevas influencias. Cuando una sociedad adopta un paradigma porque tiene un marco fuerte, su aceptación depende de su capacidad para traducir situaciones ordinarias y también de su similitud con paradigmas más actuales (Moscovici, 2000).

Dadas las condiciones cambiantes en los contextos profesionales, la orientación vocacional como fenómeno está experimentando cambios. Según Moscovici (2000), el carácter de las representaciones sociales se revela especialmente en tiempos de convulsión y crisis, cuando un determinado grupo o las imágenes y expresiones del grupo que rodean

una representación social están experimentando cambios. Cuando las condiciones cambian, las personas están más motivadas y más dispuestas a hablar, y por lo tanto sus imágenes y expresiones son más vívidas porque necesitan comprender un mundo cada vez más desconocido y volver a dominar algo que ahora les parece desconocido (Moscovici, 2000). El conocimiento del sentido común de las personas se ve desafiado cuando surgen tensiones entre el lenguaje de los conceptos, las formas de comunicarse sobre un determinado objeto y el de sus representaciones sociales.

Las representaciones sociales son vistas como fenómenos dinámicos y abiertos, conceptuales y comunicables; ella los define como pensamientos en movimiento (Lo Monaco, Delouvée y Rateau, 2016). A través de la comunicación se transforma el conocimiento; las representaciones sociales surgen mediante tales procesos de transformación, independientemente de si la comunicación se produce a través de conversaciones, medios de comunicación o actos de los individuos.

Las representaciones sociales se consideran tanto el producto de la comunicación como la base del proceso comunicativo (Esquinas, 2020). Debido a esta interconexión, las representaciones sociales también pueden cambiar, como se describió anteriormente. Su estabilidad depende de la constancia en esos patrones de comunicación que sirven para sostenerlos. Cuando tales patrones de comunicación cambian, esto puede dar lugar a la aparición de nuevas representaciones, y las representaciones que lograron su estabilidad a partir de una estructura anterior pueden cambiar gradualmente con los nuevos patrones de comunicación. De ahí la importancia de que el proceso de orientación vocacional esté basado en un sistemático y coherente programa de interacción y comunicación con los estudiantes de cara a su cotidianidad, intereses y motivaciones, sin desconectarse de las necesidades sociales del país.

La orientación vocacional y profesional (OVP) es un concepto clave cuando se trata de decidir un futuro laboral mediante el acceso a la universidad y se articula con el perfil de bachiller y su currículo. Este concepto desde el contexto educativo ecuatoriano es entendido como “un conjunto de acciones de acompañamiento (educativo-psicológico-social) y asesoramiento (individual y grupal) dirigido a las y los estudiantes de una institución educativa para que, de manera individual y con base en el autoconocimiento y

la información disponible, tomen decisiones vocacionales y profesionales adecuadas como parte de la construcción de su proyecto de vida” (Mineduc, 2015, p. 11).

El propio concepto y su definición conectan dos componentes imposibles de obviar en el momento de seleccionar cuál será la carrera universitaria por la cual los bachilleres tomarán partido: lo vocacional y lo profesional.

El primero de ellos “tiene que ver con el conjunto de gustos, intereses, conocimientos y habilidades que determinan una tendencia en la persona hacia el desarrollo de cierta/s actividad/es a lo largo de la vida y con proyección hacia el futuro, en el contexto de la realidad en que se desarrolla” (Mineduc, 2015, p. 12); mientras que el segundo “tiene que ver con las decisiones que adoptará la o el estudiante en el ejercicio de una actividad ocupacional o laboral puntual” (Mineduc, 2015, p. 13).

Se entiende entonces que la vocación y las representaciones sociales tienen lugares comunes que se entrecruzan en el imaginario y que pasan también por tradiciones, costumbres, valores, situación económica y social, entre otros aspectos, que los bachilleres valoran en el momento de continuar estudios superiores.

Pero dentro de esas representaciones sociales, concomitantes con lo vocacional y lo profesional, aparecen las habilidades y competencias que el sujeto adquiere como parte de su proceso de formación escolar y que el mundo laboral le exige. Esto significa que no puede existir divorcio alguno entre la demanda social y la oferta formativa; esta última se articula durante todo el desarrollo cognitivo y actitudinal del estudiante en su paso por los diferentes niveles de enseñanza para lograr una unidad de influencias.

“En OVP es importante que en cada institución educativa se contemple la formación integral del estudiantado como un proceso articulado con el desarrollo de la nueva matriz productiva. Se busca que el acompañamiento que se dé a cada estudiante le permita analizar y reflexionar sobre cómo su situación particular, su vocación y las decisiones profesionales u ocupacionales que vaya adoptando, en tanto componentes de la construcción de su proyecto de vida, tienen una estrecha relación con el nuevo modelo productivo que funcionará en el país” (Mineduc, 2015, p. 21).

La novedosa perspectiva desde la que se trabaja la OVP en el Ecuador permite visualizar “nuevos escenarios en donde las y los estudiantes podrán desenvolverse profesional y ocupacionalmente” (Mineduc, 2015, p. 21) sin que necesariamente esto obligue a acceder a carreras universitarias como hito en la formación del ser humano, en detrimento de otras “alternativas de realización personal y profesional igualmente importantes y necesarias en la cadena de producción y comercialización de la actividad económica” (Mineduc, 2015, p. 21).

Respecto a la formación superior, el Manual de orientación vocacional y profesional para los Departamentos de Consejería Estudiantil creado por el Ministerio de Educación del Ecuador plantea:

“Es importante que el proceso de OVP contribuya a que las y los estudiantes de la institución educativa que decidan proseguir sus estudios en la universidad, estén al tanto de las expectativas que el nuevo modelo tiene apostadas en ellas y ellos. Así también, se debe tomar en consideración que la nueva matriz productiva no requiere integrar solamente a profesionales con título en educación superior, sino que considera también la incorporación de profesionales con otro tipo de perfiles” (Mineduc, 2015, p. 21).

Tal afirmación presupone que cada centro escolar debe contar con un plan de orientación vocacional y profesional que permita revelar de forma transparente los tres ejes centrales del proceso: autoconocimiento, información y toma de decisiones (Mineduc, 2015). A ellos debería sumarse también las representaciones sociales que tienen los estudiantes acerca de las diferentes carreras por las que pudieran optar.

De ahí el rol que juegan en este proceso los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) conformados por educadores/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, etc.

“Las y los profesionales de los DECE de las instituciones educativas tienen dentro de sus principales atribuciones y responsabilidades garantizar el bienestar integral de los actores de la comunidad educativa, priorizando el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, a través de procesos integradores sociales, emocionales, psicoeducativos y psicológicos, con el fin de alcanzar el crecimiento personal,

interpersonal, académico y vocacional de cada estudiante¹. Esto determina que estos profesionales de manera permanente deben encargarse de generar procesos y acciones concernientes a la OVP” (Mineduc, 2015, p. 68).

Dichos procesos y acciones, anteriormente mencionados, forman parte de un plan de OVP previamente diseñado siguiendo cinco fases que permiten su implementación y puesta en práctica (Mineduc, 2015):

- Fase 1: Diagnóstico del contexto de cada institución educativa
- Fase 2: Planificación del plan de OVP
- Fase 3: Sensibilización
- Fase 4: Ejecución del plan de OVP
- Fase 5: Evaluación y seguimiento

El plan de OVP constituye “una real alternativa para propiciar espacios de reconocimiento de fortalezas y debilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que están dentro del sistema educativo, ya que permite identificar factores protectores y amenazas que deben aprovecharse para apoyar en la construcción de proyectos de vida y toma de decisiones que ellas o ellos deben realizar” (Mineduc, 2015, p. 66).

Pero la orientación vocacional y profesional no es una cuestión de interés solo para los niveles educacionales previos a la toma de decisiones por parte de los estudiantes de cara a su futuro profesional. Por ello, se hace imprescindible crear alianzas estratégicas con otras instituciones del país, entre ellas, el Ministerio de Relaciones Laborales:

“el cual de manera permanente se encuentra definiendo las necesidades de profesionales que nuestro país requiere y además oferta programas como Servicio Civil Ciudadano, que intenta vincular a los estudiantes de bachillerato al mundo laboral de manera exploratoria y como un primer acercamiento al mismo para definir intereses y futura vinculación a la educación superior” (Mineduc, 2015, p. 66).

No menos importante son los vínculos que se deben establecer con la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencias y Tecnología (Senescyt), institución “encargada

de implementar planes, programas, sistemas y estrategias para la consecución y amplio acceso a una eficiente educación superior, promoción de la ciencia y fomento para la innovación tecnológica” (Mineduc, 2015, p. 66) y en cuyas universidades los bachilleres ecuatorianos esperan encontrar la satisfacción de sus necesidades individuales y colectivas.

La experiencia profesional de la autora de la presente investigación le permite asegurar que los DECE no se están ocupando de la OVP en las instituciones por lo que son los profesores, aprovechando las potencialidades educativas de los contenidos de las materias que imparten, los que deben estimular el interés hacia las carreras agropecuarias y en función de esto hay que dotarlos de algún mecanismo que le permita llevarlo a vías de hecho.

Mecanismo para estimular el interés por las carreras agropecuarias

El enfoque de cualquier propuesta de transformación de la realidad educativa en función de motivar a los estudiantes hacia las carreras agropecuarias debe tener como principal fundamento los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados en la Agenda 2030, con énfasis en la educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible para poner fin al hambre (Cepal, 2016).

De acuerdo con lo planteado en el ODS número 4, “la consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (Cepal, 2016, p. 15), lo que sugiere que los contenidos de la educación deben tener una relación estrecha con la cotidianidad de las personas, con su entorno, el contexto donde se desarrollan y en el cuál pondrán en práctica sus aprendizajes para contribuir al desarrollo local, nacional, personal y profesional. En su defecto, los docentes tienen que ser capaces de suplir estas carencias curriculares donde los contenidos son muy generales, dispersos, y aprovechar sus potencialidades para que los estudiantes encuentren en ellos sentido y significado al aprendizaje del que son objetos.

La meta 4.4 expresa la necesidad de “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (Cepal, 2016, p. 15), donde se insiste en la articulación que debe existir entre educación y empleo, a lo que se podría agregar la necesidad de fomentar el interés por las profesiones que precisa la localidad en la cual vive el estudiante, sin menospreciar sus intereses personales y vocaciones, pero insistiendo siempre en el compromiso con el desarrollo social de su entorno.

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Cepal, 2016, pp. 15-16).

La meta 4.7 viene a reafirmar la ruta que debe seguir la educación en la formación del individuo como sujeto de plenos derechos y deberes individuales que no se puede deslindar de las cuestiones sociales y de su contribución al contexto en el que se desarrolla, en tanto también contribuye a la satisfacción de las necesidades colectivas. Si desarrollo y estilos de vida sostenible se trata, que mejor entorno para ejemplificarlo y ponerlo en práctica que las labores agropecuarias como parte de la cultura y la tradición de un territorio como Portoviejo, predominantemente rural. Pero es en ese sentido que esta investigadora insiste en que los docentes deben estar preparados para, sin parecer forzado, ficticio o improvisado, abordar en las clases, de acuerdo al contenido que se está impartiendo, la importancia de las carreras agropecuarias para el desarrollo local y nacional, y lo mucho que pueden aportar en ellos las nuevas generaciones.

Es la educación de calidad la que permitirá dar continuidad a los ODS de la Agenda 2030 en lo que respecta a la seguridad alimentaria, la mejora de la nutrición y la promoción de una agricultura sostenible, como proclama el ODS número dos: Hambre cero (Cepal, 2016). Solo la formación inclusiva y equitativa de un capital humano

profesional y calificado podrá “duplicar la productividad agrícola y los ingresos de los productores de alimentos en pequeña escala” (p. 11).

Asimismo, el cambio climático está marcando pautas en lo que respecta a las estrategias para su enfrentamiento que exigen preparación y capacidad de acción para mitigar sus efectos, entre otros ámbitos de la vida, en el sector agropecuario, lo que redundará en la “sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos” (Cepal, 2016, p. 12) que se desarrollan en la provincia de Manabí. En este territorio, se hace necesario poner en práctica lo planteado en la meta 2.4 de la Agenda 2030 (Cepal, 2016):

Aplicar prácticas agrícolas resilientes que aumenten la productividad y la producción, contribuyan al mantenimiento de los ecosistemas, fortalezcan la capacidad de adaptación al cambio climático, los fenómenos meteorológicos extremos, las sequías, las inundaciones y otros desastres, y mejoren progresivamente la calidad de la tierra y el suelo (p. 12).

Sin embargo, para ello es imprescindible formar profesionales que tengan un alto compromiso social y esto no se logra mediante imposiciones, obligaciones o discursos vacíos. Tener en cuenta el papel que juega la vocación en las decisiones de una futura carrera universitaria que posteriormente deviene modo de sustento para la vida es vital para que la educación y sus actores logren un resultado positivo en estos ODS que plantea la Agenda 2030.

La falta de interés de los bachilleres por estudiar en las universidades carreras agropecuarias no es un problema solo del Ecuador, sino también a nivel mundial (FAO, 2014). En el año 2015 un informe de la Organización Internacional del Trabajo compara y contrasta la transición de la educación al empleo de más de 90.000 jóvenes que viven en áreas rurales y urbanas en 25 países (Elder et al., 2015). El informe muestra que, en muchos países, especialmente los de bajos ingresos, la juventud rural enfrenta desafíos considerables durante toda la transición del bachillerato a la universidad. La educación y la formación son de difícil acceso, las competencias no se adaptan bien a los puestos de trabajo y el empleo es precario, mal pagado y, a menudo, informal.

El mecanismo para estimular el interés por las carreras agropecuarias en la Unidad Educativa objeto de estudio puede implicar diversas acciones, pero cada una de ellas no puede ser el resultado unilateral de una persona o institución en particular, sino más bien la articulación de varios factores que incidan de forma coherente y lógica sobre esta problemática; cada uno de ellas tiene que estar fundamentada en la orientación vocacional y profesional tomando como centro del proceso a las potencialidades educativas del contenido.

En este sistema de trabajo debe lograrse la incorporación paulatina de los padres, quienes también necesitan asomarse a las carreras agropecuarias con una nueva mirada, en lo que pueden aportar otros actores sociales de la comunidad. Todos, en un mismo esfuerzo educativo y formativo pueden coadyuvar a una representación social positiva del sector agrícola y pecuario.

Figura 2 Mecanismo para estimular el interés por las carreras agropecuarias

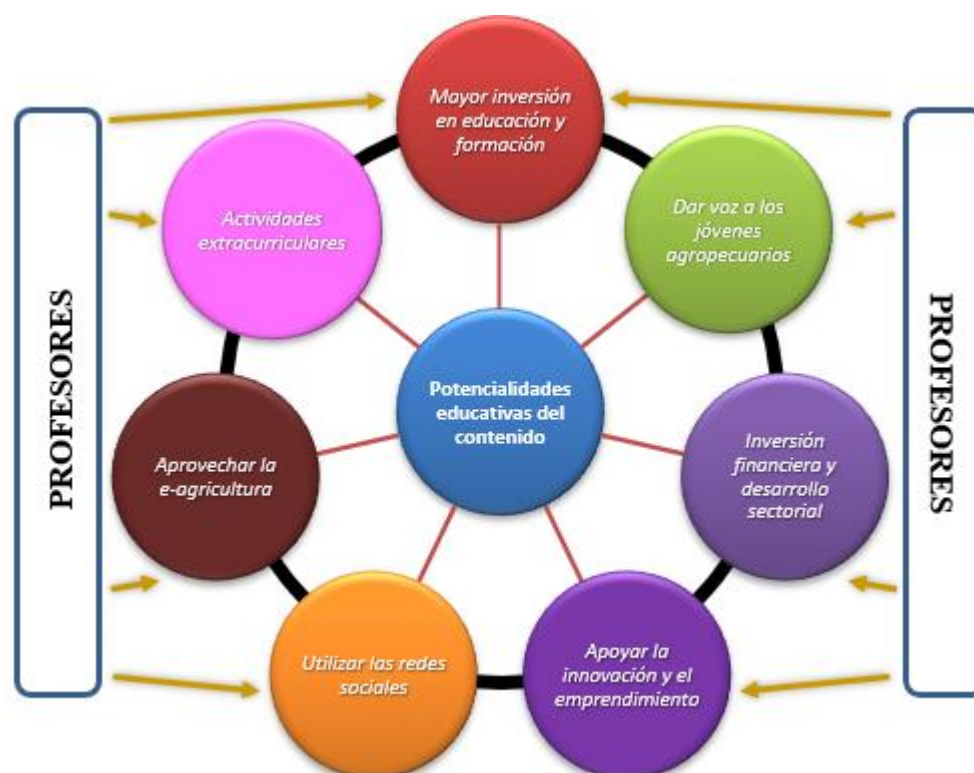


Figura 2. Mecanismo para estimular el interés por las carreras agropecuarias en la Unidad Educativa Velasco Ibarra, mediante la orientación y vocación profesional.

Esta idea expresada en la Figura 2 parte de la propia experiencia profesional de la autora de la presente investigación, quien imparte la asignatura de Historia en la citada Unidad Educativa. Debe reconocerse que la estructura, organización y contenido del currículo escolar no deja espacio a la realización de nuevas actividades de carácter educativo, asumiendo dentro de esta categoría a la orientación vocacional y profesional. De todas formas, el reconocimiento de la problemática que se expone en este estudio fue una motivación suficiente para buscar soluciones alternativas que de alguna manera contribuyeran a dirigir la mirada de los estudiantes hacia las carreras agropecuarias y lo que ellas implican desde la propia asignatura y sus contenidos.

Las potencialidades educativas que brinda la Historia para conectarla con el mundo de las carreras agropecuarias se expresan en la exhortación a los estudiantes de acercarse a entornos rurales de su comunidad para conocer cuáles fueron los pueblos originarios que allí se asentaron, cuáles fueron sus principales actividades económicas y culturales, cuáles eran sus hábitos alimentarios, cómo y con cuáles instrumentos trabajaban la tierra para generar alimentos, de qué forma interactuaban con el medio ambiente, qué prácticas agropecuarias de aquellas épocas se mantienen vigentes en la actualidad, cuáles son los platos de la cocina tradicional que han perdurado en el tiempo, etc.

Como resultado de estas interrogantes que los propios estudiantes responden desde la experiencia de la indagación social, el propio contenido de la asignatura se va conectando con nuevos elementos de la modernidad que son claves para motivar el interés hacia las carreras agropecuarias y que en otras asignaturas no se aprovechan, como, por ejemplo, en Emprendimiento. Los contenidos de esta asignatura se concentran en cuestiones meramente económicas y financieras de carácter general que no llevan al sujeto al estado de reflexión sobre cuáles son sus habilidades, competencias y vocaciones que le permitirán en un futuro desarrollar de forma independiente un negocio a menor o mayor escala. Es una cuestión curricular que debiera revisarse en tanto los estudiantes de bachiller están a las puertas decidir su futuro profesional con el consiguiente efecto en el desarrollo social del país que a posteriori se encuentra con una avalancha de médicos y

abogados graduados, por ejemplo, y una insuficiente cantidad de graduados en carreras tan importantes como las agropecuarias.

Aprovechar las potencialidades educativas del contenido en función de contribuir a la orientación vocacional y profesional de los estudiantes hacia las carreras agropecuarias significa al mismo tiempo estrechar relaciones con la realidad del país que se refleja en este sector del cual directa o indirectamente los estudiantes forman parte, ya sea porque algún familiar trabaja en él o como consumidores de sus productos y servicios, como se explica a continuación dando seguimiento a lo expresado en la Figura 2.

Mayor inversión en educación y formación

Pocos estudiantes optan por estudiar en las carreras agropecuarias y, a menudo, la presencia de la agricultura en los planes de estudios escolares es limitada. Debe haber una mayor inversión en educación y capacitación desde el nivel primario hasta el terciario, y la enseñanza debe tener en cuenta los avances tecnológicos, fomentar la innovación y ser relevante para el sector agropecuario en evolución. Esta inversión se traduce en una mayor interconexión de trabajo en el área de la orientación vocacional entre las Unidades Educativas donde se forman los bachilleres y las universidades; en acercar más la actividad rural a las aulas; en productos impresos y audiovisuales que contribuyan a una mayor promoción y divulgación del currículo de estudio de las carreras agropecuarias, sus ventajas y beneficios para el país y sus protagonistas.

Una prioridad clave para el trabajo de orientación vocacional hacia las carreras agropecuarias en la Unidad Educativa objeto de estudio es proporcionar a sus bachilleres más información sobre las oportunidades que contienen, y el alcance de la progresión en el sector; esto podría lograrse a través de una mejor publicidad y marketing de las ofertas formativas que tienen las universidades. Las prácticas que permiten a los alumnos conocer la economía alimentaria desde dentro son otra buena herramienta para despertar el interés por el sector.

Dar voz a los jóvenes que trabajan en el sector agropecuario

Los jóvenes que trabajan en el sector agropecuario deben tener la oportunidad de ofrecer su opinión y hablar sobre sus experiencias, mostrando a otros que puede ser una carrera valiosa y gratificante. Además, se debe ofrecer la oportunidad para que los jóvenes influyan en las políticas agropecuarias tanto a nivel local como nacional para ayudar a identificar y abordar las barreras a la participación. Es necesario promover espacios donde los jóvenes puedan discutir acerca del desarrollo agropecuario del país, compartir información, contribuir a los debates sobre políticas y acceder a recursos.

En este sentido, la publicidad puede ser un buen aliado para dar a conocer estas experiencias, estas voces que obtienen resultados y que pueden mostrarlos como evidencia de que las carreras agropecuarias puede ofrecer un futuro tan exitoso como el resto de las carreras. La socialización de estas ideas mediante productos audiovisuales interesantes y atractivos constituye una alternativa a la formación vocacional de los bachilleres.

Inversión financiera y desarrollo sectorial

El sector agropecuario necesita ver un desarrollo e inversión significativos en toda su amplitud para aumentar el crecimiento, la productividad y la demanda laboral; el cambio tecnológico y las mejoras en la infraestructura son esenciales. La promoción de la economía no agropecuaria también se reconoce cada vez más como un motor del crecimiento económico y una fuente de oportunidades para los jóvenes de las zonas rurales. Según el Banco Central del Ecuador, la agricultura es uno de los seis sectores que registró deterioro en su desempeño en el primer trimestre de 2022, experimentando una contracción de 1,4% en los tres primeros meses de 2022 frente al mismo período de 2021 (Coba, 2022).

Apoyar la innovación y el emprendimiento

Los jóvenes pueden ayudar a introducir nuevas tecnologías en el negocio agropecuario, ofreciendo mejoras en la eficiencia. Además, les ayudará a ver más allá del estereotipo de la agricultura tradicional, demostrando que puede ser una elección de carrera dinámica. La asistencia financiera sigue siendo difícil de conseguir para las familias de las zonas rurales. La inversión en emprendimiento rural podría ser transformadora para el crecimiento económico rural y urbano de Ecuador. Esto debe ser

acompañado por una formación adecuada y un acceso fácil a la financiación para la puesta en marcha y el crecimiento de pequeñas y medianas empresas en un entorno propicio sólido para permitir que prosperen.

Utilizar las redes sociales

La prominencia de las redes sociales en la sociedad actual podría capitalizarse como una herramienta para la educación y una ruta para mejorar la imagen de las carreras agropecuarias (Aguilar et al., 2016). El uso de teléfonos móviles en el mundo en desarrollo se está expandiendo rápidamente, brindando un mayor acceso a las fuentes de información y entre sí. El uso de las redes sociales y otras plataformas basadas en la web para educar a los jóvenes y promover carreras agropecuarias podría reclutar más en el sector y servir como una excelente ruta para compartir información entre los jóvenes agricultores. Las actividades agropecuarias ofrecen a la generación más joven la oportunidad de marcar la diferencia, no solo en sus comunidades locales, sino a escala mundial, desempeñando su papel en el alivio del hambre y la desnutrición en el mundo y ayudando a lograr desarrollo local, nacional y global.

Aprovechar la e-agricultura

Los jóvenes de hoy son cada vez más conocedores de la tecnología y están interesados en cómo las TIC pueden ayudar a aumentar los ingresos. Ofrecen oportunidades para conectar a los agricultores más directamente con los mercados, brindándoles información sobre los precios y la demanda. Tecnologías como blockchain, por ejemplo, permiten rastrear los productos desde la granja hasta el consumidor (Chauhan, 2015).

Las asociaciones entre los miembros más jóvenes de familias de agricultores con conocimientos tecnológicos y sus padres ancianos, los agricultores de hoy, son un punto de entrada para involucrar a los jóvenes en la agricultura. La generación más joven puede ayudar a sus padres a adoptar y beneficiarse de las TIC, colocando a las granjas en una base más orientada a los negocios, mientras que al mismo tiempo obtienen un conocimiento y una apreciación de la agricultura como una forma de vida potencialmente rentable y satisfactoria (Mahant et al., 2012).

Las tecnologías emergentes son otro punto de entrada para conectar a los bachilleres con las actividades agropecuarias. Ahora hay sensores de campo disponibles que monitorean todo, desde la humedad del suelo y la cobertura de cultivos hasta los niveles de nutrientes del suelo, mientras que los drones pueden detectar brotes de plagas y enfermedades antes de que el ojo humano pueda hacerlo (Mahant et al., 2012). No pasará mucho tiempo antes de que haya desmalezadores robóticos y pequeñas máquinas agrícolas automatizadas que eliminen gran parte del trabajo pesado de la agricultura a pequeña escala (Chauhan, 2015). Ahora es el momento de alertar a los jóvenes sobre estas posibilidades e involucrarlos en el desarrollo de las granjas del futuro.

Actividades extracurriculares

La Unidad Educativa también debe ser capaz de aprovechar el tiempo y los espacios que existen fuera de la institución en función de la promoción de actividades extracurriculares con el objetivo de fomentar el interés por las carreras agropecuarias.

Pueden desarrollarse escuelas de verano como vehículo efectivo para proporcionar a los bachilleres una experiencia práctica en el campo. Asimismo, tienen la oportunidad de ampliar su conocimiento acerca de la agricultura más allá del salón de clases a través de prácticas. De esta forma se logrará construir una experiencia que fomente la conciencia de las carreras relacionadas con la agricultura, ampliar la experiencia de los estudiantes dentro de la industria agrícola, determinar su nivel de interés en la carrera relacionada, así como servir como plataforma para hacer contactos clave en la comunidad agrícola local.

La autora de la presente investigación insiste en que el eje central del mecanismo de motivación hacia las carreras agropecuarias es el aprovechamiento de las potencialidades educativas del contenido, sin embargo, debe reconocerse también la necesidad de revisar los currículos escolares para hacerle un espacio formal a la orientación vocacional y profesional de los estudiantes de cara a las necesidades sociales que tienen los contextos donde se desenvuelven.

CAPÍTULO V: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

- El análisis de los referentes teóricos relacionados con las representaciones sociales permitió conocer el debate que existe dentro de la comunidad científica entorno al concepto, su estructura y métodos para su estudio y análisis.
- La entrevista a profundidad realizada sobre la base de los postulados teóricos que aportaron la hermenéutica de Hans Gadamer y la investigación narrativa, con la indagación narrativa como principal herramienta de trabajo en la práctica educativa, contribuyó a conocer los factores que influyen en la escogencia de las carreras agropecuarias por parte de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra.
- En la representación social que tienen los bachilleres acerca de las carreras agropecuarias, estas se develan como un futuro profesional poco atractivo, carente de incentivos que puedan motivarlos a seleccionarl as o a cumplir sus expectativas. Desde sus percepciones individuales estas ofertas formativas no les otorgarán estabilidad económica y financiera suficiente para alcanzar el reconocimiento social deseado.
- Ninguno de los estudiantes demuestra una manifiesta vocación hacia las carreras agropecuarias, lo que tiene un fuerte componente psicológico basado en sus experiencias personales, en la herencia cultural recibida y en el entorno en que se desenvuelven. Ellos solo comparten en común la Unidad Educativa en la que cursan el bachillerato, sin embargo, todos tienen una mirada muy similar hacia las carreras agropecuarias, como muestra de una valoración generalizada que carece de reales argumentos para poder sostenerse como una verdad absoluta.
- La determinación de las representaciones sociales que tienen los bachilleres acerca de las carreras agropecuarias, permitió diseñar un mecanismo para estimular la

motivación hacia estas, haciendo énfasis en la orientación vocacional y profesional como medular estrategia de trabajo para la Unidad Educativa Velasco Ibarra.

Recomendaciones

- Las instituciones educativas de nivel de bachillerato por estar en constante interacción con los bachilleres, constituyen una oportunidad para la formación y motivación de las profesiones que escogen los estudiantes, por lo que son los más avocados a trabajar las representaciones sociales que tienen los estudiantes en aras de promover una cultura de desarrollo local agropecuario a través de la escogencia de estas carreras.
- Valorar la revisión del currículo escolar para convertir a la orientación vocacional y profesional de los estudiantes en un foco de atención importante para las unidades educativas, las universidades y el desarrollo social en general.
- Trabajar en forma simbiótica autoridades, docentes y el departamento de consejería estudiantil para acoplar la planificación micro curricular a la promoción del trabajo agropecuario desde las aulas, con proyectos que despierten la curiosidad y el encanto por la primera fuente de subsistencia de la humanidad.
- Dotar de información suficiente a los bachilleres que están próximos a escoger su carrera profesional, sobre las bondades de las carreras agropecuarias que se ofertan en diversas universidades del país y de universidades extranjeras, así como el amplio campo laboral que puede ser beneficioso para su desarrollo personal y profesional.
- Divulgar los resultados de la investigación a fin de socializarlos con profesores, estudiantes e instituciones similares.
- Profundizar en aspectos relacionados con las representaciones sociales en el contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, N., Martínez, E., Aguilar, J., Santoyo, H., Muñoz, M. y García, E. (2016). Análisis de redes sociales para catalizar la innovación agrícola: de los vínculos directos a la integración y radialidad. *Estudios gerenciales*, 32(140), 197-207.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2016.06.006>
- Aim, M., Decarsin, T., Bovina, I. y Dany, L. (2018). Cross-Validation of Representational Structures Using the Attribute-Challenge Technique and the Test of Context Independence: The Social Representation of Health. *International Review of Social Psychology*, 31(1): 25, 1–11,
<https://doi.org/10.5334/irsp.87>
- Alonso, D. y Brussino, S. (2019). Involucramiento político y representaciones sociales de la democracia en Argentina. *Psicología & Sociedade*, 31.
<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31192956>
- Andrade, L., Castro, C. y Sabogal, L. (2020). Representaciones sociales, relaciones y prácticas en la educación infantil. https://www.researchgate.net/profile/Carolina-Robledo-Castro/publication/350850051_Representaciones_sociales_relaciones_y_practicas_en_la_educacion_infantil/links/6075f9f9a5c0b34b72ad0c23/Representaciones-sociales-relaciones-y-practicas-en-la-educacion-infantil.pdf
- Arruda, A. (2020). Imaginario social, imagen y representación social. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 37-62.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200037
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations Peer Reviewed International Journal*, 9, 3.1-3.15.
http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf

- Barberena, D. (2008) *Las representaciones sociales de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre las carreras de Técnico Superior Universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/76>
- Becerra, G., y López, J. (2020). Hacia una exploración de las representaciones sociales en torno al big data. In *VII Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2020)-JAIIO 49 (Modalidad virtual)*.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122069/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Beltrón, R., Saltos, G., y Ortiz, M. (2018). Diagnóstico de la vinculación de la Universidad Técnica de Manabí (UTM) con la empresa y gobierno del cantón Portoviejo. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/universidad-manabi-gobierno.html>
- Blommaert, J. (2021). Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración. *Enunciación*, 26, 37-54.
<https://doi.org/10.14483/22486798.16908>
- Caces (2018). *Política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. [Archivo PDF]. https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/1.-CACES_POLITICAS_EVALUACION_INSTITUCIONAL_2018-1.pdf
- Caillaud, S., Kalampalikis, N., and Flick, U. (2012). The social representations of the Bali Climate Conference in the French and German media. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 22(4), 363–378.
<https://dx.doi.org/10.1002/casp>
- Calixto, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234768>

- Campbell, A., Muncer, S. y Coyle, E. (1992). Social representations of aggression as an explanation of gender differences: a preliminary study. *Aggressive Behavior*, 18(2), 92–108. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2%3C95::AID-AB2480180203%3E3.0.CO;2-5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1098-2337(1992)18:2%3C95::AID-AB2480180203%3E3.0.CO;2-5)
- Capel, L., Ganau, J., y Viola, J. (2014). *La universidad como agente de desarrollo local. Nuevas formas de gobernanza y de liderazgos*. [Archivo PDF]. <https://old.reunionesdeestudiosregionales.org/Zaragoza2014/htdocs/pdf/p1114.pdf>
- Cepal. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas.
- Chacón, D. (2021). Estrategia de orientación profesional hacia las carreras agropecuarias en Preuniversitario/Strategy of professional orientation towards agricultural careers in Pre-university. *Mendive*, 19(2), 418-431. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7981191.pdf>
- Chauhan, R. (2015). Advantages and challenging in e agriculture. *Oriental Journal Computer Science and Technology*, 8(3), 228-233. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55803619/OJCST_No8_No_3_p_228-2331-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661204809&Signature=U9zaLK~OFezA4tw80dORpPPKJwJ2-BnWtgZSuVAp0GbVDjHCy6gAwlt5BADYYJMeVFMRfIAbqFlq6~f6xaa_uqQtap8gejdWEzcP13NkhkL6r16ZEftJy8tj3zKlbLHB1FPuBs8z98ui-AE4M4tdBvnBMoEt-72wsCDmXIamHx7GtX54z9Xesj-GKF2Pd9cKsvsYNUHpLMdVNXh8YKv-Ldd7HnRfgEf2vLHYwUJByvbqtEAsbT5cwvtOkVPk~tP0Mp~oY2r9tK4dNqp-ZD6gQUj2leOJCJ3OyYNuMFq5dG7xDJtnlkpTTf3KXySKoIabRCq82TOBcQuElvPvkBrsgcw&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Coba, G. (5 de julio 2022). Las nuevas inversiones en agricultura siguen siendo bajas.

Primicias. <https://www.primicias.ec/noticias/economia/nuevas-inversiones-agricultura-siguen-siendo-bajas-ecuador/>

- Conde, J. y Armas, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 187-201. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/118763/1/Representaciones%20sociales%20del%20alumnado%20de%20educaci%C3%B3n%20primaria.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- Cruz, F. (2006). *Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades - Las repercusiones sociales de las mujeres en el medio rural*. Editorial Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506_all.pdf
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&tlng=es.
- De Alba, M. (2004). El método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on social representations*, 13, 1-1. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/download/357/319>
- De la Maza, L. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049->

[34492005000100006](#)

del Río, C. (2019). Uso de software lexical: una revisión comparativa. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 13, 221-244.

<https://www.riico.net/index.php/riico/article/download/1794/1554>

Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. *Orientación y sociedad*, 2, 47-58.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1851-88932000000100003

Di Giacomo, J. (1987). Teoría y Métodos de Análisis de las Representaciones Sociales en Páez, D. y cols, *Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social* (pp. 278-295). Editorial Fundamentos.

Di Meglio, M., Harispe, A. (2014). Estrategias institucionales de “vinculación universitaria” orientadas al desarrollo local. Reflexiones a partir de un estudio de caso. *Interações- Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 16(1).

<https://doi.org/10.1590/1518-70122015117>

Doise, W., Clémence, A. y Lorenzi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Harvester Wheatsheaf.

Doise, W., Spini, D. y Clémence, A. (1999). Human rights studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*, 29, 1–29. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199902\)29:1%3C1::AID-EJSP909%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199902)29:1%3C1::AID-EJSP909%3E3.0.CO;2-%23)

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199902\)29:1%3C1::AID-EJSP909%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199902)29:1%3C1::AID-EJSP909%3E3.0.CO;2-%23)

Echeverría, M. (2008). El análisis de las representaciones sociales un camino posible en la investigación en comunicación. *Question/Cuestión*, 1(17), 1-9.

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/507>

Elder, S.; Haas, H.; Principi, M. y Schewel, K. (2015). Youth and rural development: evidence from 25 school-to-work transition surveys [Archivo PDF].

<https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--->

dcomm/documents/publication/wcms_360558.pdf

Espam. (2016). *Modelo educativo de la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí* Manuel Félix López [Archivo PDF].

<http://www.Espam.edu.ec/recursos/sitio/Espam/ModeloEducativo2016.pdf>

Espam. (5 de diciembre de 2021). *Carrera de Ingeniería Agrícola*. [http://www.](http://www.Espam.edu.ec/web/oferta/grado/agricola.aspx)

[Espam.edu.ec/web/oferta/grado/agricola.aspx](http://www.Espam.edu.ec/web/oferta/grado/agricola.aspx)

Espam. (7 de diciembre de 2021). *Historia*.

<http://www.Espam.edu.ec/web/universidad/historia.aspx#>

Esquinas, M. (2020). Innovación: Una perspectiva sociológica. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3), 5-37.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7667545.pdf>

FAO. (2014). *Los jóvenes y la agricultura: desafíos claves y soluciones concretas*

[Archivo PDF]. <https://www.fao.org/3/i3947s/i3947s.pdf>

Fernández, J. y Fajardo, R. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos investigativos a los tanteos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 69-86.

<https://www.redalyc.org/journal/274/27466132004/27466132004.pdf>

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1973). Attribution of responsibility: A theoretical note.

Journal of Experimental Social Psychology, 9(2), 148–153.

[https://doi.org/10.1016/0022-1031\(73\)90006-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(73)90006-1)

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme, S. A.

Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Ediciones Paidós.

Gadamer, H. (2008). *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press.

Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría

Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172.

<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n48/n48a06.pdf>

- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11–38. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12187>
- García, A. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (29), 69-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456835.pdf>
- Gobierno de Manabí. (10 de noviembre de 2021). *Sitio oficial del Gobierno de la provincia Manabí*. <https://www.manabi.gob.ec/>
- Groult, N. (2020). La teoría de las representaciones sociales: ayer y hoy. *Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y traducción*, 209. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/562/4/562.pdf#page=209>
- Guimelli, C. y Rouquette, M. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales [Archivo PDF]. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/5720283/SCB_Methodes_et_applications-libre.pdf?1390842697=&response-content-disposition=attachment%3B+filename%3DGuimelli_C_2003_Le_modele_des_schemes_co.pdf&Expires=1660945711&Signature=QhOFKJmOH96xYh3osPYtXkmiG~Ff7B6Ci61ksnTAGHla00Vk9nF3DbIqIK9yax4RtxynWIN1wZTSSDesnD6jv51qW5EGr~0yh11XHIJKvAl~jW2jGjGkgxt7ofI2LCzDXHWGD5DkFipf38vr72y9xQkazUHR-69L-CRkCmnJoWvt-03ndbCmejrO86FysWO3QDUAkbgYWwUEmPXEZN-ixz74aGy7venWQqHO6sHQKc~bvF9l46AvejkbBEVOMspnIkX1UoWm37J5KTMocckDe3YrCt-dEZhfYJYCTx6mpOnW24RdEUJVTkDQsRek-RLABknd76ptPb~6crg-MGX3g&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Gutiérrez, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 123-151. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102020000200123&script=sci_arttext

- Henríquez, P. (2018). *La educación superior como bien público y el sentido de pertinencia* [Archivo PDF]. <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca163-21.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Hidalgo, M. y Lannes, C. (2020). Estrategia para incrementar la dedicación al estudio en el primer año de carreras agropecuarias [Archivo PDF]. *Las ciencias de la educación en el CEESA: XX años*, 174.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia* (4a. ed.). Ediciones Quirón.
http://emarketingandresearch.com/wp-content/uploads/2020/09/kupdf.com_j-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacioacuten-completo-1.pdf
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*, España: Sendai.
- INEC. (15 de agosto de 2020). *Estadísticas*.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>
- Instituto Nacional de Evaluación del Ecuador. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos, Resultados educativos 2017-2018 [Archivo PDF].
https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations: living with the mad in one French community*. Harvester-Wheatsheaf.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Editorial Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Les Éditions des Archives contemporaines.

http://classiques.ugac.ca/contemporains/jodelet_denise/Representations_sociales_et_mondes_de_vie/Representations_sociales_et_mondes_de_vie.pdf

Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 8(2), e041-

e041. <https://doi.org/10.24215/18537863e041>

Jodelet, D. (2020). Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la Vejez. *Red Sociales, Revista Electrónica del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(1), 50-61.

<http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2020/04/5.-Las-representaciones-sociales.-Un-recurso-para-indagar-la-complejidad-psicosocial.-El-caso-de-la-Vejez..pdf>

Kafle, N. (2013). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181–200. <https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>

Klein, O. y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: the speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42, 571–593.

<http://dx.doi.org/10.1348/014466603322595284>

Laurens, S., Ballot, M., y Saenco, A. (2018). Solomon Asch, critique de la doctrine de la suggestion et des influences arbitraires aliénantes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 117118(1), 25-45. <http://dx.doi.org/10.3917/cips.117.0025>

León, T. y Rodríguez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-16.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a04.pdf>

- Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de octubre del 2010, p.1-92 <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Liloff, G. y Rubí, M. (2021). Representaciones sociales sobre la enseñanza en entornos virtuales: docentes latinoamericanos en contexto de pandemia, un abordaje pluri-metodológico. *Cultura y Representaciones Sociales*, 16(31), 1-25.
<https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/846/1119>
- Lo Monaco, G., Delouvée, S. y Rateau, P. (2016). Las representaciones sociales. Teorías, métodos y aplicaciones [Archivo PDF]. De Boeck Supérieur.
http://www.europhd.net/sites/default/files/summerschools/25thsummerschool/derosa_2016.PDF
- Lo Monaco, G., Lheureux, F. y Halimi, S. (2008). Test d'indépendance au contexte (TIC) et structure des représentations sociales. *Swiss Journal of Psychology*, 67(2), 119–123. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.67.2.119>
- Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales. Revista Electrónica del Departamento de Ciencias Sociales*, 07(1). 102-118.
- MAG. (2020). *Resumen Ejecutivo de los Diagnósticos Territoriales del Sector Agrario*[Archivo PDF]. https://www.agricultura.gob.ec/wp-content/uploads/2020/08/Resumen-Ejecutivo-Diagn%C3%B3sticos-Territoriales-del-Sector-Agrario_14-08-2020-1_compressed.pdf
- Mahant, M., Shukla, A., Dixit, S. y Patel, D. (2012). Uses of ICT in Agriculture. *International Journal of Advanced Computer Research*, 2(1), 46.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.300.8052&rep=rep1&type=pdf>
- Mahauad, M. y Córdova, J. (2015). Análisis de la situación sobre el interés en los estudios agronómicos en el Ecuador. *Revista Espacios*. 36(22).
<https://www.revistaespacios.com/a15v36n22/153622E3.html>

- Maldonado, A., González, E. y Cajigal, E. (2019). Representaciones sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Cultura y representaciones sociales*, 13(26), 412-432. <https://doi.org/10.28965/2019-26-15>
- Martínez, L. (2006). *Jóvenes y mercado de trabajo en el Ecuador*. Editorial Flacso Ecuador.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31961/S2006364_es.pdf?sequence=1
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Editorial Universidad Oberta de Catalunya.
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- Mineduc. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010*. Editorial Ministerio de Educación del Ecuador.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf
- Mineduc. (2015). *Manual de orientación vocacional y profesional para los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Editorial Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/A.-Manual-de-OVP.pdf>
- Mineduc. (2016a). *Currículo de EGB y BGU*. Editorial Ministerio de Educación del Ecuador. <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/0-EGB-Elementals.pdf>
- Mineduc. (2016b). *El perfil del bachiller ecuatoriano: desde la educación hacia la sociedad*. Editorial Ministerio de Educación del Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/perfil-del-bachiller.pdf>

Mineduc. (4 de diciembre de 2021). *Lista de las Carreras Universitarias Más Rentables y Demandadas en el Ecuador 2021*.

<https://educacionecuadorministerio.blogspot.com/2018/07/lista-de-carreras-universitarias-mas-rentables-en-ecuador.html>

Molina, M., Quiles, E. y Garzón, A. (2020). Entre la escuela y la universidad: la indagación narrativa como pasaje formativo [Archivo PDF].

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/118365/1/Entre%20la%20escuela%20y%20la%20universidad%20la%20indagaci%C3%B3n%20narrativa%20como%20pasaje%20formativo.pdf>

Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.14.020163.001311>

Moscovici, S. (1973). Introduction. En: C. Herzlich, *Health and illness. A social psychological analysis*. Academic Press.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En: D. Jodelet (Ed.). *Les Représentations Sociales*. Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2000). What is in a name? En: M. Chaib & B. Orfali (Eds.), *Social Representations and communicative processes*. Jönköping University Press.

Naranjo, J. y Espitia, N. (2020). Las representaciones sociales del agua: herramientas para determinar un comportamiento pro-ambientalista. *Revista Producción + Limpia*, 15(1), 111-127. <https://doi.org/10.22507/pml.v15n1a5>

Ovares, C. (2018). La sociología de Georg Simmel y el ‘capital social’: La confianza como fuerza socializadora. *Revista Reflexiones*, 97(2), 23-34. <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v97i2.31481>

Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.
- Piza, K. y Peña, S. (2014). *Diseño de un instrumento para identificar las representaciones sociales sobre el concepto ambiente presentes en estudiantes de licenciatura en biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*[Archivo PDF]. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/1549/1491>
- Ramírez, A., Castaño, Y., Hernández, M., López, L., Vitola, E., Salazar, A. y García, M. (2019). Violencia y conflicto armado en Colombia: desarrollo moral, representaciones sociales e identidad. *JSR Funlam Journal of Students' Research (histórico)*, (4). <https://doi.org/10.21501/25007858.2984>
- Ramírez, R. (2012). *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. Editorial Senescyt. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/12/Transformar-la-Universidad-para-Transformar-la-Sociedad.pdf>
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a03.pdf>
- Resolución No. 397 de 2016 [Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior]. Informe Final del proceso de Evaluación, Acreditación y Recategorización 2015, correspondiente a la Universidad Técnica de Manabí. 9 de mayo del 2016. <https://www.utm.edu.ec/evaluacion-institucional.pdf>
- Reyes, L. (2007). La Teoría de la Acción Razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Revista Investigación Educativa Duranguense*. (7), 66-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358919.pdf>

- Rosales, Y. y Borrego, Y. (2019). Talleres para la orientación profesional de los estudiantes de noveno grado hacia las carreras agropecuarias. *Luz*, 18(4), 100-109. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/download/1004/1101>
- Rubira, R. y Puebla, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, 25(76), 147-167. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Ruiz, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, (5), 173-186. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1181505.pdf>
- Sánchez, R. (2021). Disonancia cognitiva, qué es, aplicaciones y críticas La disonancia cognitiva se define como la tensión generada por conflictos entre cogniciones, o la inconsistencia entre las creencias y el comportamiento. *Fuentes*, (31). <https://www.menteyciencia.com/disonancia-cognitiva-que-es-aplicaciones-y-criticas/>
- Sarasa, M. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de educación*, (7), 157-170. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/986/1027
- Saúl, L., López, M. y Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6(1), 7-15. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030761002.pdf>
- Schofield, J. W. (1974). The Effects of Norms, Public Disclosure, and Need for Approval On Volunteering Behavior Consistent With Attitudes. *Proceedings of the Division of Personality and Society Psychology*, 1(1), 155–157. <https://doi.org/10.1177/014616727400100153>
- Senescyt. (5 de diciembre de 2021). ¿Qué es el examen Ser Bachiller? <https://admission.senescyt.gob.ec/faq/que-es-el-examen-ser-bachiller/>
- Senescyt. (5 de diciembre de 2021). *Oferta académica. Segundo periodo*

2021. <https://drive.google.com/file/d/1SHFDh9hzBMJAtUzWbTTRdZgfwHk-Q4T/view>
- Senplades. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- Senplades. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. Editorial Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Uleam. (20 de enero de 2020). Facultad de Ciencias Agropecuarias. Ingeniería Agropecuaria. <https://carreras.uleam.edu.ec/ciencias-agropecuarias/carreras/agropecuaria-2/>
- Unidad Educativa Velasco Ibarra. (2 de noviembre de 2021). *Página oficial de Facebook de la Unidad Educativa Velasco Ibarra*. <https://www.facebook.com/Unidad-Educativa-Presidente-Velasco-Ibarra-654173851430367/>
- Universo. (29 de septiembre de 2021). Revisión de puntajes referenciales es clave para postular a carreras universitarias disponibles en Ecuador. *El Universo*.
<https://www.eluniverso.com/guayaquil/comunidad/revision-de-puntajes-referenciales-es-clave-para-postular-a-carreras-universitarias-disponibles-en-ecuador-nota/>
- Urbina, J. y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 518-531.
<https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- UTM. (20 de enero de 2020). *Nuestra oferta académica. Escuela de Agrícola*

[.https://www.utm.edu.ec/fiagri/](https://www.utm.edu.ec/fiagri/)

UTM. (22 de enero de 2020). *Página oficial de la Universidad Técnica de Manabí*

[.https://www.utm.edu.ec](https://www.utm.edu.ec)

UTM. (5 de diciembre de 2021). *Perfil de ingreso a la carrera Escuela Agrícola.*

<https://www.utm.edu.ec/fiagri/>

UTPL. (5 de diciembre de 2021). *Carrera de Agropecuaria.*

<https://www.utpl.edu.ec/carreras/agropecuaria>

Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S.A.

<https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/miguel-valles-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social.pdf>

Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Revista CES Psicología*, 10(1), 99-108.

<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00099>

Zamora, M. (2019). Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes tepatitlenses [Tesis de Doctorado no publicada]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (México)

Zamorano, S. (2014). *Representaciones sociales de los pequeños agricultores sobre la escasez del recurso hídrico en la Provincia de Copiapó, Región de Atacama* [Archivo PDF].

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133615/Tesis%20UChile%20-%20Silvia%20Zamorano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

Anexo 1: Guía para la entrevista a profundidad realizada a diez estudiantes de la Unidad Educativa Velasco Ibarra.

ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO (MUESTRA)

Esta entrevista está dirigida a los estudiantes de tercer año de bachillerato general unificado, de la Unidad Educativa Velasco Ibarra de la ciudad de Portoviejo, provincia de Manabí, por favor, concedamos unos minutos para dialogar sobre las representaciones sociales que tiene sobre las carreras agropecuarias. La información que proporcione será utilizada en la tesis para analizar las representaciones sociales de los bachilleres sobre las carreras agropecuarias. Su respuesta será tratada en forma absolutamente confidencial y bajo ningún concepto se revelarán nombres o datos aquí expuestos.

Objetivo: Conocer las representaciones sociales que tienen los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra sobre las carreras agropecuarias.

1. ¿El sector agropecuario en el país lo identificas como una profesión que se estudia en la universidad o simplemente como un trabajo en el campo?
2. ¿Cuáles son las carreras universitarias más atractivas de cara a tu desarrollo profesional? Indagar acerca de los motivos.
3. ¿Crees que las carreras agropecuarias son importantes para el desarrollo del país?
4. Si tuvieras que asociar un vocablo a la palabra agropecuario, ¿cuál sería?
5. ¿Ser un profesional del sector agropecuario para ti significa ser ante la sociedad...?
6. ¿Qué opinión tienen tus familiares y amigos acerca del tema?
7. ¿Apoyarías a tus hijos en caso de que escogieran una carrera agropecuaria?

Anexo 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO SOBRE LA ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO DE LA UNIDAD EDUCATIVA VELASCO IBARRA. AÑO LECTIVO 2022-2023.

El suscrito, Representante Legal del estudiante con cédula de ciudadanía No. _____ autorizo a la Mgtr. Mariela Elizabeth Rivadeneira Arteaga, con cédula de ciudadanía No. 1306545193, Docente de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, a realizar la entrevista a mi representado/a, sobre el tema de su tesis doctoral denominada “Las representaciones sociales sobre las carreras agropecuarias de los bachilleres de la Unidad Educativa Velasco Ibarra, cantón Portoviejo, provincia Manabí, Ecuador, durante el periodo académico 2022-2023”, previo consentimiento de mi representado, quienes en forma conjunta firmamos al pie de la presente.

La entrevista es de tipo confidencial y privada, y servirá para el análisis de la temática en mención.

Firmas de constancia:

Representante Legal Estudiante 3 BGU

Unidad Educativa Velasco Ibarra

Anexo 3: Compilación fotográfica

Anexo 3.1. Unidad Educativa Velasco Ibarra

Foto 1 Foto 2



Formación cívica estudiantes jornada nocturna



Participación estudiantil con los objetivos de desarrollo sostenible

Foto 3 Foto 4



Estudiantes de 3BGU-A 2022-2023 en la participación de proyectos con productos alimenticios del medio.



**Graduación de la promoción 2022-2023
Jornada Nocturna**

Anexo 3. 2. Momentos de la entrevista a los estudiantes sobre las representaciones sociales de las carreras agropecuarias

Foto 5 Foto 6



Foto 7 Foto 8

