

Volumen **15**

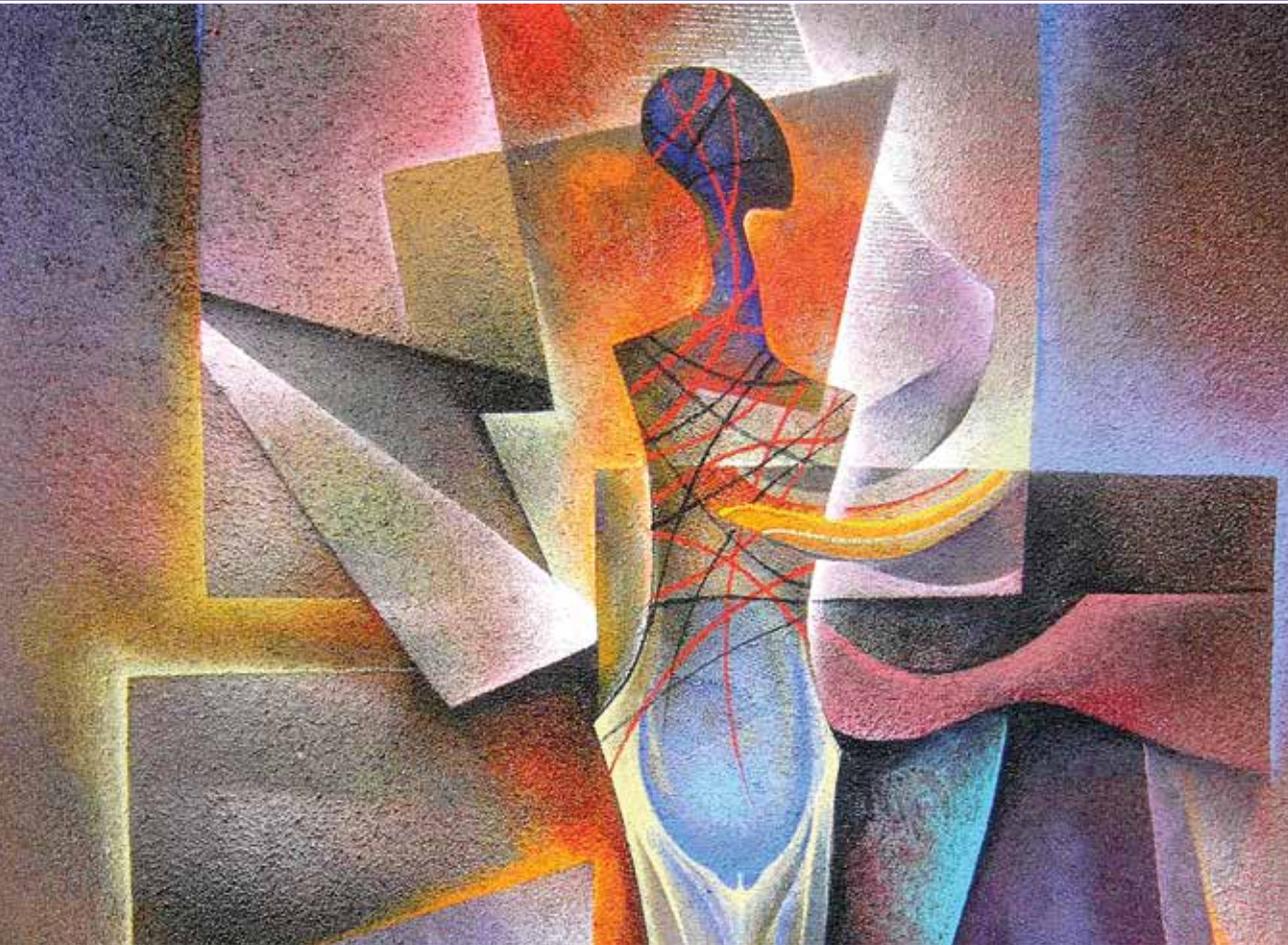
Número 1
Enero – Junio 2024



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

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



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISSN: 2145-8243

E-ISSN: 2590-8456

DOI: 10.53995/rsp

Volumen 15, número 1, enero - junio de 2024

Dirección editorial

Jorge Iván Correa Alzate

Ph. D. en Humanidades, Universidad del Rosario

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

Editora

Carolina Moreno Echeverry

Ph. D. en Literatura, El Colegio de Morelos

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

Coeditor

David Andrés Saldarriaga Betancur

Mág. en Sociología, Facultad Latinoamericana de

Ciencias Sociales

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

Auxiliar editorial

María Paula Rentería Machado

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Medellín, Colombia

Corrección de estilo

Cristian Camilo Giraldo Duque

Open Journal System

Metabiblioteca S.A.S.

Portada

African. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 59 × 50 cm, 2009.

Indexación

BASE: Bielefeld Academic Search Engine

BIBLAT: Bibliografía Latinoamericana

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias

Sociales y Humanidades

Dialnet

DOAJ: Directory of Open Access Journals

Imágenes

Contemplación. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 35 × 42 cm, 2010.

El origen de una estrella. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 35 × 42 cm, 2010.

Hombre que observa la luna. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 54,5 × 46 cm, 2009.

Naturalia de invierno. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 43,5 × 52 cm, 2008.

Los amantes. Conrado Domínguez Rodríguez, grabado a seis planchas, 72 × 52 cm, 1991.

Naturalia solar. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 48 × 61 cm, 2010.

Observando la noche. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 37 × 45 cm, 2010.

Petición. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 81 × 62 cm, 2009.

Viendo por la ventana. Conrado Domínguez Rodríguez, técnica mixta sobre arena, 59 × 50 cm, 2009.

Curaduría obras de arte

Juan Galo Ibarra Palacios

Institución editora

Tecnológico de Antioquia - Institución

Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Grupo de investigación Senderos

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia

PBX: (+57 604) 444 3700

senderos@tdea.edu.co

<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos>

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Divegráficas S.A.S.

Google Scholar

LatinREV: Red Latinoamericana de Revistas

Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

MIAR: Matriz de Información para el Análisis de

Revistas

REDIB: Red Iberoamericana de Innovación y

Conocimiento Científico

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

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Rector

Leonardo García Botero

Vicerrectora Académica

Andrea Johana Aguilar Barreto

Director de Investigación

Fabio Alberto Vargas Agudelo

Decana Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Angela María Ramírez Betancur

Directora Grupo de investigación Senderos

Nataly Restrepo Restrepo

Comité editorial

Tatiana Goldrine Godoy

Ph. D. en Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

Eliana Verónica Romo López

Ph. D. en Psicología y Educación,
Universidad de Granada
Universidad Central de Chile
Santiago de Chile, Chile

Olga Patricia Ramírez Otálvaro

Ph. D. en Psicología de la Educación,
Cultura y Sistemas Semióticos, Universidad Autónoma de Barcelona
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Medellín, Colombia

Libia Vélez Latorre

Ph. D. en Educación, Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Comité científico

Miguel Alberto González González

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

María Gladys Romero Quiroga

Ph. D. en Psicología, Universidad Maimónides
Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Colombia

Rubinsten Hernández Barbosa

Ph. D. en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia

Norelly Margarita Soto Builes

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

Claudia Vélez de la Calle

Ph. D. en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia
Universidad de San Buenaventura
Cali, Colombia

Comité arbitral

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda
Ph. D. en Sociedad y Cultura, Universitat de
Barcelona
Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Concepción, Chile

Pamela Barria Herrera
Ph. D. en Educación, Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la
Educación
Santiago de Chile, Chile

Kleeder José Bracho Pérez
Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad
Dr. Rafael Belloso Chacín
Universidad de Pamplona
Pamplona, Colombia

José Ferney Cortés Garnica
Ph. D. en Educación, Universidad de Baja
California
Secretaría de Educación del Distrito Capital
Bogotá, Colombia

Sofía Guadalupe Corral Soto
Ph. D. en Teoría e Historia de la Educación,
Universidad de Salamanca
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Ciudad Juárez, México

Jorge Christopher Delgado Ramírez
Ph. D. en Educación, Universidad César Vallejo
Piura
Universidad Tecnológica de Machala, Ecuador
Machala, Ecuador

Adriana Domínguez Saldívar
Ph. D. en Desarrollo Educativo con énfasis
en Formación de Profesores, Universidad
Pedagógica Nacional
Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria
y Benemérita
Monterrey, México

Víctor René García Peña
Mág. en Redes de Comunicación, Pontificia
Universidad Católica del Ecuador
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
El Carmen, Ecuador

Martha Lucía Garzón Osorio
Ph. D. en Didáctica, Universidad Tecnológica de
Pereira
Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Claudia González Castro
Ph. D. en Ciencias Humanas, Universidad
Austral de Chile
Universidad de los Lagos
Los Lagos, Chile

José Ricardo Gutiérrez Vargas
Ph. D. Humanidades / Estudios
Latinoamericanos, King's College London
Universidad Nacional Autónoma de México
Cuernavaca, México

Erika Solange Imbett Vargas
Ph. D. en Pensamiento Complejo, Multiversidad
del Mundo Real - Edgar Morín
Instituto Tecnológico Metropolitano
Medellín, Colombia

Iván Uliyanov Jiménez Macías
Ph. D. en Salud Mental, Instituto Superior de
Estudios de Occidente
Universidad de Colima
Colima, México

Marlem Jiménez Rodríguez
Mág. en Educación, Pontificia Universidad
Javeriana
Universidad Libre de Colombia
Bogotá, Colombia

Eduard Esteban Moreno Trujillo
Ph. D. en Historia, Pontificia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

José de Jesús Núñez Rodríguez
Ph. D. en Educación, Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Universidad de Santander
Bucaramanga, Colombia

Julio César Orozco Alvarado
Ph. D. en Educación e Intervención Social,
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación
Managua, Nicaragua

Madeleine Lourdes Palacios Núñez
Mág. en Gestión Educativa, Universidad Inca
Garcilaso de la Vega
Universidad San Ignacio de Loyola
Lima, Perú

Ricardo Pérez Zúñiga
Ph. D. en Desarrollo de Competencias
Educativas, Instituto Pedagógico de Estudios
Superiores de Jalisco
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, México

Gerardo Armando Picón
Mág. en Educación: Currículo e Instrucción,
University of Regina
Universidad María Serrana
Guayaquil, Ecuador

Karla Violeta Pillado Albarrán
Mág. en Ciencias Ambientales, Universidad
Autónoma del Estado de México
Universidad Intercultural del Estado de México
Toluca, México

Ariel Adolfo Rodríguez Hernández
Ph. D. en Tecnología Educativa, Centro
Universitario del Mar de Cortés
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
Tunja, Colombia

Manuela Romo Santos
Ph. D. en Psicología, Universidad Autónoma de
Madrid
Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, España

Román Eduardo Sarmiento
Ph. D. en Educación, Southern Illinois
University Carbondale
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Bucaramanga, Colombia

Cintia Schwamberger
Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad
de Buenos Aires
Universidad Nacional de San Martín
Buenos Aires, Argentina

Fredys Alberto Simanca Herrera
Ph. D. en Sociedad del Conocimiento y
Acción en los Ámbitos de la Educación, la
Comunicación, los Derechos y las Nuevas
Tecnologías, Universidad Internacional de La
Rioja
Universidad Cooperativa de Colombia
Bogotá, Colombia

Helena Alexandra Sutachan Vargas
Ph. D. en Ciencias Sociales y Humanas,
Universidad Pontificia Javeriana
Universidad Pontificia Javeriana
Bogotá, Colombia

Guillermo César Vázquez González
Mág. en Ciencias, área Tecnología y Educación,
Universidad de Colima
Universidad de Colima
Colima, México



Contenido

Presentación

Carolina Moreno Echeverry

9

Artículos de investigación

Implementación de ChatGPT: aspectos éticos, de edición y formación para estudiantes de posgrado

Daniel David Román Acosta, Daniel Alarcón Osorio y Esteban Rodríguez Torres

15

Tratamiento metodológico de conceptos geométricos en entornos virtuales de aprendizaje

Meiyelis Cabrera Columbié, Meivys Páez Paredes y Carlos Luis Fernández Peña

33

Identidad en contextos de exclusión social. Inequidad y expresión estética en Barbacoas (Medellín, Colombia)

Wilson Stiven Bohórquez Barrera y Juan Alejandro López Carmona

47

Aprendizaje de habilidades socioemocionales en la escuela: percepción en estudiantes

Erika Ivonne Mestizo

65

Relaciones entre el puntaje del examen de Estado de la educación media y las variables del entorno rural en Medellín (Colombia)

Carlos Alberto Córdoba Córdoba

81

Artículos de reflexión

Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena Carina Viviana Kaplan y Elisa Martina de los Ángeles Sulca	99
Educación y ciencias sociales: ¿un encuentro ineludible? Ana Lucía Paz Rueda y Liliana Arboleda Cabanillas	117
Inteligencia artificial en la prevención del plagio académico y evaluación del aprendizaje Ana Elizabeth Copado Rodríguez	139
Narrativas de la singularidad: las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva Lina María Vidal Gómez y Ángela María Cardona Rivas	153
Directrices para los autores	168

Presentación

La 15ª edición de la *Revista Senderos Pedagógicos* consta de nueve artículos, de los cuales cinco son de investigación y cuatro de reflexión. En este volumen se dan a conocer contribuciones de autores de Argentina, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, México y Venezuela. Como un elemento enriquecedor al rigor académico, se ha incorporado la obra de Conrado Domínguez.

El primer artículo de investigación, titulado “Implementación de ChatGPT: aspectos éticos, de edición y formación para estudiantes de posgrado”, de Daniel David Román Acosta, Daniel Alarcón Osorio y Esteban Rodríguez Torres, evalúa la relación entre la inteligencia artificial (IA) y la escritura académica al explorar sus beneficios, desafíos y limitaciones. Los hallazgos del estudio evidencian la diversidad en los patrones de uso de ChatGPT, destacando la importancia de reconocer las preferencias individuales. Además, se destaca la necesidad urgente de implementar programas de capacitación ética, dado que solo una minoría ha recibido instrucción sobre el uso ético de este tipo de herramientas. Aunque algunos estudiantes expresan preocupaciones sobre la originalidad de sus contribuciones al usar la IA, la mayoría reconoce la necesidad de supervisión para garantizar la integridad académica. En conclusión, el artículo contribuye a comprender cómo los estudiantes emplean esta tecnología en sus investigaciones y destaca la necesidad de equilibrar eficiencia y ética en el uso de herramientas de IA en la redacción académica.

El segundo artículo de investigación, “Tratamiento metodológico de conceptos geométricos en entornos virtuales de aprendizaje”, de Meiyelis Cabrera Columbié, Meivys Páez Paredes y Carlos Luis Fernández Peña, analiza las dinámicas que dificultan

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría, centrándose en dos actores: los profesores y los estudiantes. Se proponen acciones metodológicas basadas en el Programa Heurístico General, cuyos resultados permitieron rediseñar el entorno virtual de aprendizaje. Este enfoque permitió innovar en la enseñanza de las matemáticas, considerando de manera precisa los contenidos, recursos, actividades, ejercicios y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Estas elecciones deben ajustarse a las particularidades del contenido y del contexto y a las necesidades de los profesionales en formación. Asimismo, el uso de entornos virtuales en la enseñanza de la geometría proporcionó a los estudiantes la posibilidad de construir aprendizajes significativos, fomentar el trabajo en equipo, emplear tecnologías educativas y continuar el aprendizaje más allá del horario de clases.

El tercer artículo de investigación, “Identidad en contextos de exclusión social. Inequidad y expresión estética en Barbacoas (Medellín, Colombia)”, de Wilson Stiven Bohórquez Barrera y Juan Alejandro López Carmona, explora el espacio urbano donde la precariedad se manifiesta en diversas facetas, como migrantes sin estatus regularizado, disidentes en cuanto a su orientación sexual, personas transgénero, habitantes de calle, adictos a estupefacientes y traficantes de drogas ilícitas, entre otros. Los resultados de esta investigación-creación indican que la práctica creativa no solo se opone a los relatos hegemónicos, sino que también redefine las identidades individuales y territoriales. Se resalta cómo diversos imaginarios y formas de exclusión impulsan expresiones fundamentales para la supervivencia. Asimismo, en los procesos de arte relacional y comunitario se revelan posibilidades de representación de los habitantes del sector, no como una búsqueda de mundos mejores, sino como la materialización de mundos posibles. La conclusión del estudio enfatiza el reconocimiento de la riqueza cultural y simbólica de las prácticas creativas locales en Barbacoas, considerándolas no solo como expresiones estéticas, sino como auténticas representaciones de la vida cotidiana y la identidad del lugar.

El cuarto artículo de investigación, “Aprendizaje de habilidades socioemocionales en la escuela: percepción en estudiantes”, de Erika Ivonne Mestizo, se centra en identificar las variaciones en los niveles de aprendizaje percibidos, tanto en términos de las habilidades socioemocionales (HSE) con mayor y menor percepción, como en comparaciones según el grado escolar y el género de los estudiantes. Los resultados evidencian que los participantes se perciben con habilidades socioemocionales adecuadas, enfocándose, principalmente, en su conocimiento teórico, más que en su aplicación práctica. La empatía destaca como la habilidad más notable, especialmente en la actitud compasiva hacia los demás. Sin embargo, se observa un bajo dominio en la regulación de emociones, incluyendo la gestión del estrés y la expresión asertiva de ideas, lo cual se vincula con evaluaciones de docentes sobre conductas disruptivas. La habilidad de liderazgo se percibe como ausente, posiblemente debido a los desafíos del retorno a la escuela tras la pandemia, momento en el que la adaptación y la convivencia escolar se priorizan sobre los contenidos académicos. Se sugiere que las acciones para enseñar HSE se enfoquen en la práctica activa, integrándolas en el proyecto educativo institucional, lo que

implica cambios significativos en la cultura institucional para mejorar las relaciones interpersonales, promover un clima escolar saludable y facilitar la reintegración positiva de los estudiantes en la nueva era pospandemia.

El quinto artículo de investigación, “Relaciones entre el puntaje del examen de Estado de la educación media y las variables del entorno rural en Medellín (Colombia)”, de Carlos Alberto Córdoba Córdoba, aborda la correlación entre el desempeño de los estudiantes en la prueba Saber 11 y variables como género, situación económica, posesión de computadora, acceso a internet en casa y nivel educativo de los padres. Aunque las correlaciones son débiles, no se puede subestimar su influencia, ya que cada una es significativa al 5%. Estos hallazgos respaldan la idea de que el contexto de los estudiantes rurales incide en la construcción de aprendizajes. A pesar de la debilidad de estas correlaciones, se enfatiza la necesidad de explorar más a fondo las características del entorno rural de la capital antioqueña, para identificar otras variables contextuales con mayor incidencia en los puntajes de pruebas externas. Sin embargo, es crucial abordar los resultados con cautela, ya que la correlación no implica una relación causal directa. La brecha educativa entre los contextos rural y urbano de Medellín, evidenciada en los resultados históricos de la prueba, subraya la importancia de acciones propositivas desde los gobiernos local y nacional, al reconocer que la calidad de los dispositivos educativos y los resultados de aprendizaje pueden estar relacionados con los procesos de construcción social en las comunidades rurales de Medellín.

Por su parte, el primer artículo de reflexión, titulado “Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena”, de Carina Viviana Kaplan y Elisa Martina de los Ángeles Sulca, estudia las manifestaciones del racismo contemporáneo en una escuela secundaria albergue rural en Argentina, centrándose en las experiencias racializadas de los estudiantes. Los testimonios revelan la presencia de prejuicios, discursos discriminatorios y etiquetas racistas en las interacciones entre estudiantes, derivados de la interiorización de un sistema de clasificación social. Los atributos corporales, como el color de piel o la conformidad con estándares de belleza hegemónicos, actúan como metáforas sociales, generando procesos de inferiorización y exclusión. Además, se aborda la estigmatización de la condición indígena, incluyendo lengua, creencias y saberes. La estigmatización territorial se refleja en etiquetas peyorativas que afectan la percepción de los estudiantes, impactando las prácticas pedagógicas. Las experiencias de racismo estructuran procesos socioafectivos de inferiorización, lo que influye en las trayectorias socioeducativas de los estudiantes indígenas. La convivencia escolar se ve afectada por experiencias de desprecio, humillación y luchas por el reconocimiento, donde los estudiantes buscan establecer límites a partir del diálogo o de enfrentamientos físicos ante burlas, insultos y etiquetas.

El segundo artículo de reflexión, “Educación y ciencias sociales: ¿un encuentro ineludible?”, de Ana Lucía Paz Rueda y Liliana Arboleda Cabanillas, examina la estructura de las licenciaturas en instituciones de educación superior en Cali (Colombia) y busca identificar la presencia de las ciencias sociales en la formación de maestros en estos programas. El análisis de los perfiles profesionales destaca la necesidad de un fuerte vínculo entre educación y ciencias sociales para cultivar maestros éticos y sensibles.

Aunque las estructuras curriculares reflejan un énfasis en asignaturas relacionadas con ciencias sociales, el estudio sugiere que este vínculo se diluye durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando la percepción de los sujetos educativos y sus saberes. La falta de énfasis en cursos de investigación y la baja representación de asignaturas de intervención social señalan limitaciones en el desarrollo de habilidades críticas y en la transformación de la realidad educativa y social. Las restricciones del sistema educativo, como la limitación de tiempo didáctico y las dificultades de los educandos para reconocerse como seres sociales, contribuyen a la carencia en la formación de maestros con pensamiento crítico. Se destaca la necesidad de reconsiderar el énfasis en asignaturas clave para mejorar las prácticas pedagógicas y la formación de docentes conscientes y responsables.

El tercer artículo de reflexión, “Inteligencia artificial en la prevención del plagio académico y evaluación del aprendizaje”, de Ana Elizabeth Copado Rodríguez, busca generar un debate reflexivo al explorar los fundamentos de la pedagogía basada en la IA. Se destaca la necesidad de transformar el proceso de evaluación mediante acciones pedagógicas que orienten al estudiante en estrategias para prevenir el plagio académico, un problema vinculado comúnmente con la falta de motivación para crear un entorno personal de aprendizaje. La autora propone el uso de estrategias y herramientas de IA y de gestores de referencias bibliográficas que sigan modelos de citación y referenciación. Además, resalta que la evaluación de estudiantes, con el respaldo de este tipo de tecnología, contribuye al desarrollo de habilidades para enfrentar la indeterminación y ambigüedad del mundo actual.

El cuarto artículo de reflexión, “Narrativas de la singularidad: las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva”, de Lina María Vidal Gómez y Ángela María Cardona Rivas, examina la interrelación entre las prácticas docentes, los relatos de vida y las voces en el contexto de la flexibilización del sistema educativo en búsqueda de una resignificación inclusiva. El análisis de las narrativas destaca que la percepción de las singularidades como algo externo a la normalidad escolar ha generado formas arraigadas de exclusión en la práctica docente, descuidando las experiencias vitales de los estudiantes. Las comprensiones sobre capacidades y sensibilidades, así como la importancia de encontrar placer en el aprendizaje, mediante métodos reflexivos como la autoetnografía, tienen aplicaciones prácticas en la educación, pues abordan preocupaciones rechazadas por actitudes y concepciones escolares. La exploración de las experiencias de maestros en formación contribuye a construir ambientes educativos inclusivos e interculturales, evidenciando cómo la estigmatización de la personalidad ha marcado la trayectoria escolar.

En su decimoquinta edición, la *Revista Senderos Pedagógicos* destaca el arte al presentar la obra de Conrado Domínguez, curada por Galo Ibarra Palacios. Este pintor mexicano adopta un enfoque conceptual y expresivo que se distancia de las convenciones establecidas, al incorporar líneas antropomórficas y orgánicas en contraste con formas geométricas. A partir de metáforas visuales, desafía las leyes naturales y aborda cuestiones existenciales con tonos, colores y volúmenes, enriqueciendo así las investigaciones y reflexiones presentadas en la publicación.

Este último lanzamiento editorial del grupo de investigación Senderos se caracteriza por el compromiso evidente de autores, editores, miembros de los comités editorial, científico y arbitral, traductores, correctores de estilo, artistas, curadores, diseñadores e impresores, el cual queda patente en la diversidad de investigaciones, reflexiones y creaciones presentadas. Estas contribuciones no solo promueven un diálogo enriquecedor, sino que también resaltan la importancia crítica de no limitar el acceso a la difusión de nuevos conocimientos.

Carolina Moreno Echeverry¹

Editora

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

¹ Doctora en Literatura, El Colegio de Morelos; maestra en Literatura, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos; especialista en Hermenéutica Literaria, Universidad EAFIT; ingeniera civil, Universidad EAFIT. Miembro del grupo de investigación Senderos y docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. carolina.moreno90@tdea.edu.co

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



Título: *Contemplación.*
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 35 x 42 cm.
Año: 2010

DOMINGUEZ-2010mi-c

Implementación de ChatGPT: aspectos éticos, de edición y formación para estudiantes de posgrado¹

Incorporating ChatGPT: Ethical, Editing and Training Aspects for Graduate Students

Autores:

Daniel David Román Acosta²

<https://orcid.org/0000-0002-4300-9174>

Daniel Alarcón Osorio³

<https://orcid.org/0000-0002-8976-3236>

Esteban Rodríguez Torres⁴

<https://orcid.org/0000-0002-3571-6899>

Recibido: 16/06/2023

Aprobado: 31/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1592>

v15i1.1592

Resumen

En el contexto de la creciente influencia de la inteligencia artificial (IA), este estudio aborda el uso de ChatGPT en la mejora de habilidades de escritura académica y su uso ético en la redacción de artículos científicos. Se emplea un enfoque metodológico cuantitativo que utiliza la encuesta como técnica, aplicando cuestionarios en línea a estudiantes de posgrado. Los datos recopilados se analizaron para identificar patrones de uso y percepciones.

¹ Artículo de investigación.

² Candidato a magíster en Innovación Educativa, Universidad Pedagógica Experimental Libertador; sociólogo, Universidad del Zulia. Profesor Universidad del Zulia. danielromanluz@gmail.com

³ Candidato a doctor en Investigación Social, Universidad de San Carlos de Guatemala; magíster en Planificación, Evaluación y Desarrollo Docente, Universidad San Pablo de Guatemala; especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); licenciado en Letras, Universidad de San Carlos de Guatemala. Miembro del grupo de investigación Literatura, Educación e Investigación, Universidad de San Carlos de Guatemala. Profesor titular, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala. dalarcon@fahusac.edu.gt

⁴ Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez; licenciado en Estudios Socioculturales, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Profesor investigador, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. ert931025@gmail.com

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

Los resultados revelan que los estudiantes utilizan ChatGPT de diversas maneras: algunos confían en su eficiencia para corregir errores, mientras que otros prefieren métodos tradicionales. A su vez, se evidencia que la capacitación en ética y atribución es limitada, lo que destaca la necesidad de programas de formación adecuados. En este sentido, se destaca la importancia de reconocer las preferencias individuales de los estudiantes al utilizar ChatGPT y equilibrar la eficiencia con la ética en la escritura académica, para lo cual el artículo contribuye al entendimiento de cómo los estudiantes de posgrado perciben y utilizan esta herramienta, resaltando la necesidad de una mayor conciencia ética y de programas de capacitación para garantizar un uso responsable.

Palabras clave: inteligencia artificial, posgrado, ChatGPT, redacción académica, educación.

Abstract

In the context of the growing influence of artificial intelligence (AI), this study addresses the use of ChatGPT

in improving academic writing skills and its ethical use in scientific article composition. A quantitative methodological approach was employed, involving online surveys administered to graduate students, and the data were analyzed to identify usage patterns and perceptions. The results reveal that students utilize ChatGPT in various ways, with some relying on its efficiency to correct errors, while others prefer traditional methods. Furthermore, it is evident that training in ethics and attribution is limited, highlighting the need for appropriate training programs. In this regard, the importance of recognizing individual student preferences when using ChatGPT and balancing efficiency with ethics in academic writing is emphasized. This article contributes to understanding how graduate students perceive and utilize this tool, emphasizing the necessity of increased ethical awareness and training programs to ensure responsible usage.

Keywords: artificial intelligence, postgraduate, ChatGPT, academic writing, education.

Introducción

La escritura académica en programas de licenciatura y posgrado ha planteado desafíos significativos a lo largo de los años (Escobar *et al.*, 2019; Romero y Álvarez, 2020; Lopez y Bustos, 2021). Este problema se manifiesta en estudiantes que, a pesar de estar inmersos en un entorno académico, no siempre logran dominar las habilidades necesarias para producir trabajos de alta calidad. La escritura académica es una habilidad fundamental que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de sus carreras académicas. Implica la capacidad de comunicar de manera efectiva ideas complejas, investigaciones y argumentos en un formato claro y coherente, lo que a menudo resulta ser un desafío.

Los principales referentes teóricos en este campo, como Escobar *et al.* (2019), han observado que esta discrepancia entre la lectura y la escritura académica es un

problema generalizado en las instituciones educativas. A pesar de que los estudiantes están expuestos a una variedad de textos académicos durante su formación, no siempre se les brinda la orientación y el apoyo necesarios para desarrollar sus habilidades de escritura de manera efectiva. Esto plantea interrogantes sobre cómo mejorar la calidad de la escritura académica y cómo equipar a los estudiantes con las herramientas y estrategias necesarias para tener éxito en este ámbito.

En este sentido, Romero y Álvarez (2020) han destacado la importancia de preparar a los estudiantes para abordar textos científicos y adquirir el vocabulario y los conceptos específicos que requiere la escritura académica. Además, Lopez y Bustos (2021) han subrayado la necesidad de que los estudiantes contribuyan a la comunidad académica realizando investigaciones y produciendo trabajos académicos de alta calidad. Esto implica no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la capacidad de aplicar esos conocimientos en la creación de trabajos originales y bien fundamentados.

En este contexto, Solorio Pérez (2021) enfatiza que el proceso de mejora de la escritura académica requiere dedicación, compromiso y práctica constante. Los estudiantes deben desarrollar continuamente sus competencias lingüísticas y su capacidad para articular sus ideas de manera efectiva. Isaza Jaramillo (2021) complementa esta idea al señalar que, independientemente del nivel de destreza tecnológica y de las habilidades en escritura académica, los estudiantes de posgrado, a menudo, buscan alternativas para abordar la brecha que existe entre sus habilidades de lectura y de escritura académica.

El marco teórico de esta investigación se apoyó en las contribuciones de diversos autores en diferentes áreas de la ciencia y la tecnología. Así, Heaton (2018), Echeverri y Manjarrés-Betancur (2020) y Belman-Lopez *et al.* (2020) han explorado la capacidad de las máquinas para aprender a partir de los datos sin una programación explícita, lo que constituye la base del aprendizaje automático. Por su parte, Salazar y Girón (2021), Ayala Franco *et al.* (2021) y Han *et al.* (2012) han presentado los conceptos fundamentales de la minería de datos y su aplicación en una variedad de campos, destacando su relevancia en el análisis de grandes conjuntos de información. Igualmente, Álvarez Vega *et al.* (2020) han explicado cómo el aprendizaje automático puede mejorar la inferencia estadística y la predicción, proporcionando herramientas y algoritmos para extraer patrones y conocimientos de los datos.

Por otra parte, autores como Purves *et al.* (2018) y Meléndez *et al.* (2023) han propuesto métodos para el análisis de opiniones y sentimientos expresados en textos, lo cual ha sido relevante para comprender las emociones y actitudes en el procesamiento de texto automatizado. En el ámbito del lenguaje natural, Meyer *et al.* (2020) han abordado la comprensión y generación de texto, analizando técnicas y enfoques para procesar el lenguaje humano, mientras que Arismendi y Condori (2022) y Ulloa Valenzuela (2023) han explorado sobre el uso de *chatbots* como agentes inteligentes para automatizar conversaciones, lo que tiene aplicaciones en la interacción humana con sistemas de IA.

Por otro lado, es importante mencionar que ChatGPT, un modelo de lenguaje de IA desarrollado por OpenAI, se basa en la arquitectura Generative Pre-trained Transformer 3.5 (GPT-3.5). Si bien no posee un autor específico para el concepto de esta herramienta, puede atribuirse a un equipo de desarrolladores de la compañía antes mencionada (Brockman *et al.*, 2020). El modelo se ha entrenado utilizando una amplia gama de textos y ha demostrado habilidades en la generación de lenguaje natural.

En este orden de ideas, Cachón *et al.* (2019), Ocaña-Fernández *et al.* (2019), García (2021), Parra-Sánchez (2022) y Lopezosa *et al.* (2023) han afirmado que la IA está transformando la educación superior al automatizar tareas repetitivas y laboriosas, permitiendo a los investigadores dedicar más tiempo a la interpretación y análisis de los datos. La IA también está siendo utilizada para generar nuevos conocimientos y descubrimientos en una variedad de campos. Estos autores destacan el potencial de esta tecnología para mejorar el proceso de investigación y aprendizaje en la educación superior.

De igual manera, se afirma que la IA es capaz de identificar patrones y correlaciones en grandes conjuntos de datos, lo que puede llevar a nuevos descubrimientos y avances en la investigación. La IA también puede mejorar la precisión y la velocidad del análisis de datos, lo que permite a los investigadores realizar estudios más eficientes y precisos.

En este contexto, la IA ha surgido como una solución prometedora, convirtiéndose en una especie de nuevo combustible. Ofrece oportunidades para superar obstáculos y mejorar la calidad de la escritura académica (Utami *et al.*, 2023). El uso de la IA en el mejoramiento de la redacción se ha vuelto cada vez más común, brindando a los estudiantes herramientas y recursos que pueden potenciar sus habilidades de redacción (Dergaa *et al.*, 2023).

La IA en la mejora de la escritura académica ofrece múltiples beneficios. Una de las ventajas clave es su capacidad para ofrecer correcciones instantáneas de gramática y ortografía, lo que ayuda a los estudiantes a mejorar la precisión y la fluidez de sus textos (Carrillo Cruz *et al.*, 2023). A la vez, las herramientas de IA pueden proporcionar sugerencias de vocabulario, ayudando a los estudiantes a enriquecer su léxico y utilizar términos más apropiados en el contexto académico (de Souza e Silva *et al.*, 2022).

Otro beneficio importante de la IA en la escritura académica es su capacidad para brindar retroalimentación y sugerencias de mejora en la estructura y organización del texto (Senthilkumar *et al.*, 2023). Estas herramientas pueden analizar la coherencia del contenido y ofrecer recomendaciones para una presentación más clara y cohesiva de las ideas (Canavilhas, 2022). Esto es útil para los estudiantes de posgrado que buscan perfeccionar su capacidad de comunicar eficazmente sus investigaciones y argumentos.

En los estudios de posgrado, es fundamental que los estudiantes mejoren su capacidad para producir conocimiento a partir de la redacción de artículos científicos. Ante la creciente demanda de escritura académica y la necesidad de asesoramiento, la IA ha surgido como una oportunidad para mejorar la calidad de estos escritos mediante el uso de tecnologías innovadoras. De esta manera, el presente estudio se centró en el uso de la herramienta ChatGPT, una plataforma de IA que muestra ser efectiva en la generación de textos.

La literatura existente sugiere que la IA ha sido exitosamente utilizada en la generación de textos, incluyendo los académicos (Osorio-Andrade *et al.*, 2023; Sánchez *et al.*, 2022; Jimbo-Santana *et al.*, 2023; Barrientos Oradini *et al.*, 2022), específicamente el modelo de lenguaje GPT-3, que ha captado la atención de investigaciones recientes debido a su capacidad para generar textos de alta calidad y coherencia. Según Vera (2023), GPT-3 ha sido empleado en tareas como la generación de ensayos, resúmenes y respuestas a preguntas, arrojando resultados prometedores, por lo que diversos estudios han investigado la efectividad de las herramientas de IA en la redacción académica. Por ejemplo, en una prueba piloto realizada en la Universidad de la Costa (2023), en Colombia, se adquirió la herramienta Grammarly para mejorar la gramática y la sintaxis en los ensayos de estudiantes de posgrado, obteniendo resultados positivos.

En el ámbito educativo, se están debatiendo y observando como problemas la dependencia y el uso excesivo de herramientas de IA por parte de los estudiantes, como lo plantea Díaz-Arce (2023), y claro está que quienes cursan posgrados no son la excepción. Esta dependencia excesiva plantea preocupaciones sobre el desarrollo y el mejoramiento de las habilidades de escritura propias de los alumnos, puesto que existe el riesgo de limitar su capacidad para generar textos de forma independiente y original. Al confiar en estas herramientas de manera excesiva, los estudiantes corren el riesgo de no ejercitar y fortalecer sus habilidades para producir textos de manera autónoma y efectiva, lo que puede reducir su crecimiento académico y su capacidad de expresarse de manera original y personal en su producción científica.

El uso de herramientas de generación de texto automatizado también plantea cuestionamientos sobre la originalidad y la atribución adecuada de las fuentes. Si los estudiantes dependen, en gran medida, de estas herramientas, es fundamental que sean conscientes de las implicaciones éticas y legales asociadas y se aseguren de utilizarlas de manera responsable, citando correctamente las fuentes y evitando la presentación de trabajos carentes de originalidad y autenticidad (García Peñalvo, 2023).

Uno de los desafíos más importantes radica en la evaluación de la calidad de los textos generados por las herramientas de IA. Aunque estas herramientas pueden proporcionar una base inicial para la redacción, los estudiantes pueden encontrar dificultades para recibir una retroalimentación precisa y específica sobre la calidad de su escritura. Aspectos como la coherencia, el rigor argumentativo y la estructura pueden requerir la intervención de profesores o correctores de estilo profesionales (Valdés-León *et al.*, 2022). Por lo tanto, es importante que los estudiantes reconozcan que el uso de herramientas de IA no reemplaza la necesidad de recibir retroalimentación experta y de trabajar en el desarrollo de sus habilidades de investigación científica y escritura.

Otro de los desafíos es encontrar un equilibrio adecuado entre el uso de las herramientas de IA y el desarrollo de las habilidades de escritura propias de los estudiantes; es decir, puede hacerse una integración de herramientas de IA en la educación, con lo que mejoraría la calidad del aprendizaje mediante la personalización y la evaluación automatizada (Baltazar, 2023). Sin embargo, es importante considerar aspectos éticos al utilizar estas herramientas. Reglamentar su uso corresponde a las mismas universidades; además, es necesario abordar las sospechas éticas relacionadas con la originalidad y la atribución adecuada de fuentes, así como considerar la

adaptabilidad de las herramientas de IA en diferentes contextos disciplinarios, la necesidad de una evaluación y de refuerzos rigurosos. Al abordar estos problemas, puede promoverse un desarrollo más sólido de las habilidades de investigación y de escritura académica.

La indagación científica y la redacción académica desempeñan un papel fundamental en el éxito de los estudiantes de posgrado y el uso de herramientas de IA puede ofrecer una solución eficiente y efectiva para mejorarlas. En muchos programas de posgrado, la falta de asesoría y de recursos dedicados a la investigación y a la escritura académica crea una necesidad urgente de buscar alternativas (Vergel-Ortega *et al.*, 2021). El conocimiento sobre cómo la IA puede mejorar la investigación y la escritura académica de estudiantes de posgrado se ha convertido en un tema de gran interés y potencial valor para la comunidad académica.

En el contexto de la creciente importancia de la escritura académica en programas de posgrado, surge el interrogante fundamental de cómo la IA, representada por ChatGPT, puede contribuir a mejorar la calidad de los trabajos académicos. Este artículo se ha propuesto abordar esta pregunta a partir de una serie de objetivos. En primer lugar, se busca evaluar el impacto de la IA en la escritura académica de estudiantes de posgrado, al explorar aspectos como correcciones gramaticales, sugerencias de estructura y enriquecimiento del léxico. En segundo lugar, se pretende identificar cuestiones éticas relacionadas con el uso de la IA, como la originalidad y la atribución adecuada de fuentes. También se busca comprender los desafíos potenciales, incluyendo la dependencia excesiva a estas herramientas y su adaptabilidad a las diferentes disciplinas académicas. Por último, se aspira a proporcionar recomendaciones concretas para el uso responsable y efectivo de la IA en la escritura académica de estudiantes de posgrado. Este artículo busca, así, abordar de manera integral la relación entre la IA y la escritura académica al explorar sus beneficios, desafíos y limitaciones.

Metodología

La presente investigación se basó en un enfoque metodológico cuantitativo para examinar la efectividad de la herramienta ChatGPT en la mejora de la redacción en la producción de artículos científicos por parte de estudiantes de posgrado en varios países de América Latina. Se utilizó la encuesta como técnica. El cuestionario en línea se usó como instrumento principal para la recolección de datos, el cual fue diseñado específicamente para esta investigación y se distribuyó entre una muestra de 57 estudiantes de posgrado provenientes de diferentes países: 3 de Argentina, 8 de Bolivia, 11 de Colombia, 1 de Chile, 1 de Cuba, 3 de Ecuador, 1 de El Salvador, 1 de Guatemala, 8 de México, 11 de Venezuela, 1 de Paraguay, 6 de Perú y 1 de República Dominicana, todos miembros de la Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social (PLAGCIS).

Se utilizó un muestreo no probabilístico para seleccionar a los participantes, lo cual implica que los resultados obtenidos pueden no ser generalizables a toda la población de estudiantes de posgrado en la región. Sin embargo, esta muestra diversa permitió obtener perspectivas de diferentes contextos y experiencias académicas.

El diseño cuantitativo del estudio permitió recopilar datos de manera eficiente y obtener información cuantificable para su posterior análisis estadístico. En el instrumento se utilizaron preguntas cerradas y se usó una escala Likert de 5 puntos para medir las respuestas de los participantes. Se utilizó Google Forms como plataforma para crear y administrar el cuestionario, lo que permitió a los participantes acceder fácilmente desde dispositivos tecnológicos como computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes. Este instrumento se distribuyó entre estudiantes de maestría y especializaciones de varios países de América Latina, miembros de la comunidad internacional de PLAGCIS.

En términos de la validación del cuestionario, se buscó garantizar su confiabilidad y validez. Para ello, se contó con la participación de 9 expertos en el campo de la educación superior y la escritura académica, quienes evaluaron y validaron las preguntas del instrumento. Esta validación por expertos contribuyó a garantizar que los cuestionamientos fueran relevantes, coherentes y apropiados para medir las variables de interés.

Una vez recopilados los datos, se realizaron análisis estadísticos, como pruebas de correlación y análisis de varianza, para examinar las relaciones entre las variables definidas en el estudio. Los resultados revelaron diferentes patrones de uso y percepción de ChatGPT entre los estudiantes de posgrado, lo que proporcionó información valiosa para las conclusiones de la investigación.

La investigación se centró en dos variables principales, relacionadas con el uso de ChatGPT en la escritura académica. La primera variable se enfocó en comprender las percepciones y prácticas de los estudiantes en relación con ChatGPT en la escritura académica. Las tres dimensiones clave de esta variable incluyeron la redacción de textos mediante el uso de ChatGPT, el reconocimiento o atribución cuando se utiliza texto generado por ChatGPT y la consideración de ChatGPT como una alternativa para aquellos estudiantes que no tienen tiempo para recibir asesoría. La segunda variable se centró en analizar cómo los estudiantes realmente emplean ChatGPT para mejorar sus habilidades de escritura académica. Las dos dimensiones destacadas de esta variable comprendieron el rechazo a utilizar ChatGPT debido a preocupaciones éticas y la capacitación recibida sobre el uso ético de ChatGPT. Estas dimensiones se exploraron para comprender en profundidad cómo los estudiantes incorporan ChatGPT en su proceso de escritura académica y cómo abordan las consideraciones éticas asociadas con su uso.

Resultados y discusión

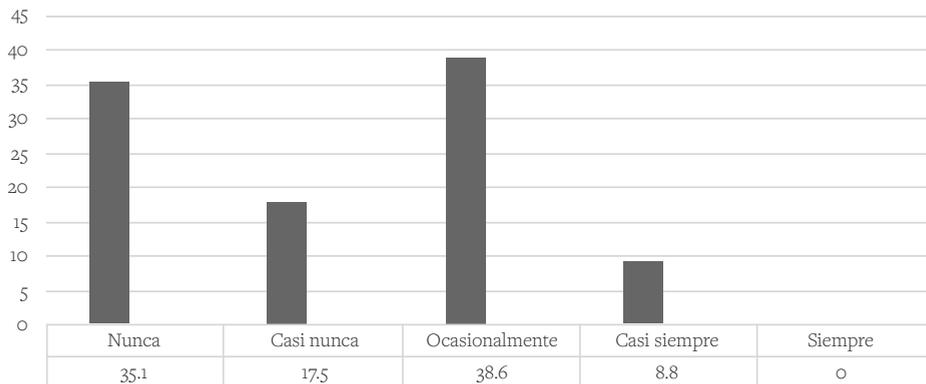
Los resultados proporcionaron información valiosa sobre la percepción y la experiencia de los participantes en relación con el uso de esta herramienta en diferentes aspectos de la escritura académica. Estos resultados se examinaron abordando tanto las tendencias generales como las variaciones individuales. También se llevó a cabo un análisis crítico de los hallazgos en relación con la literatura existente y se discutieron las implicaciones prácticas y teóricas. Es importante destacar que esta investigación

ha permitido obtener una visión más amplia y detallada sobre la percepción de los estudiantes de posgrado sobre el uso de ChatGPT en su proceso de escritura académica. Igualmente, se han identificado posibles ventajas y limitaciones de esta herramienta, lo que contribuye al desarrollo de futuras investigaciones y al diseño de estrategias más efectivas para el uso de la IA en el ámbito académico.

El análisis de la pregunta “¿Utilicé ChatGPT para redactar textos?” reveló los siguientes patrones de uso entre los estudiantes de posgrado: un 38.6% indicó que *ocasionalmente* lo utilizaba como opción para generar contenido y estructurar ideas en escritos académicos; un 8.8% lo empleaba *casi siempre* como herramienta principal para corregir errores ortográficos o gramaticales en los escritos académicos; un 35.1% nunca lo usaba, prefiriendo así métodos tradicionales, y un 17.5% *casi nunca* lo utilizaba, teniendo algunas reservas o limitaciones. Ningún participante lo utilizaba *siempre*. Por lo tanto, los resultados indican que la mayoría considera ChatGPT como una opción ocasional, reconociendo su utilidad en la generación de contenido. Un número considerable prefiere no utilizarlo, ya sea por preferir métodos tradicionales o por tener limitaciones. Esto resalta la importancia de considerar las preferencias individuales y los enfoques variados en la escritura académica (Figura 1).

Figura 1

Redacción de textos mediante el uso de ChatGPT



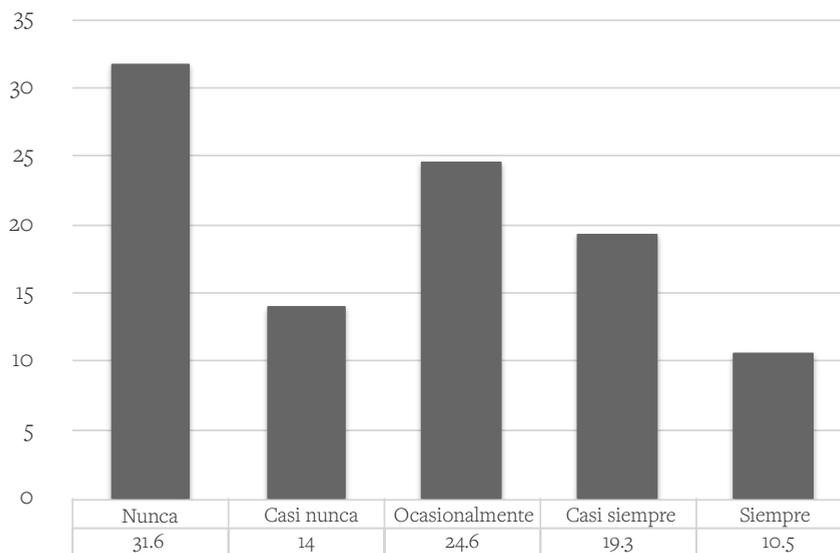
Nota. Elaboración propia basada en los resultados de la encuesta.

En la dimensión de uso ético y atribución, se observaron percepciones diversas entre los estudiantes de posgrado. Un 31.6% de los participantes *nunca* incluyó una declaración de reconocimiento o atribución al utilizar texto generado por ChatGPT, lo que planteó preocupaciones éticas sobre la apropiación indebida de la autoría y la falta de transparencia en los trabajos académicos. Otro grupo (24.6%) lo hizo *ocasionalmente*, mostrando conciencia sobre la importancia de la atribución ética, pero falta de consistencia. Por otro lado, un 19.3% *casi siempre* incluyó una declaración de reconocimiento o atribución, demostrando responsabilidad en el

uso de ChatGPT. Sin embargo, un 14% *casi nunca* lo hizo, sugiriendo la necesidad de mayor conciencia sobre la atribución ética. Por último, un 10.5% *siempre* atribuyó correctamente (Figura 2).

Figura 2

Reconocimiento o atribución cuando se utiliza texto generado por ChatGPT



Nota. Elaboración propia basada en los resultados de la encuesta.

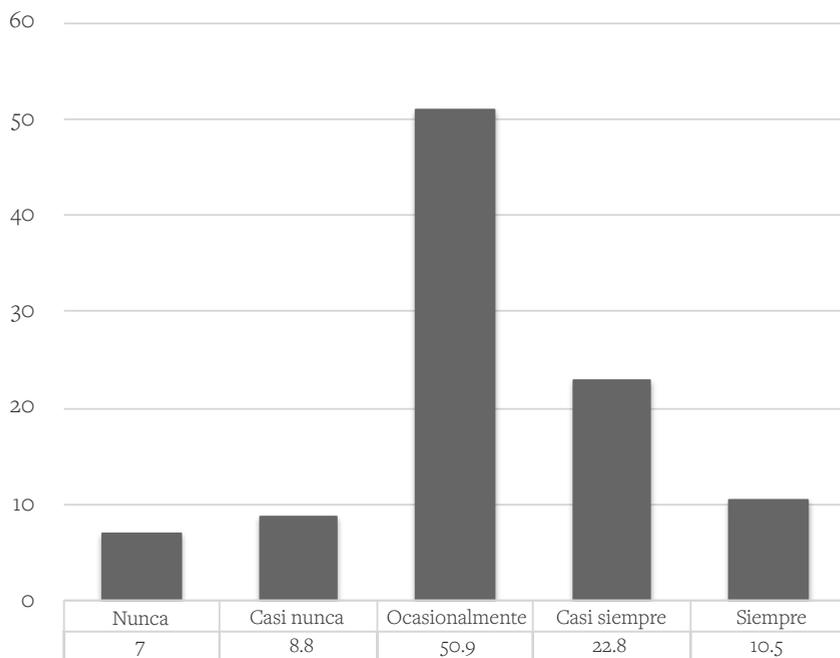
En resumen, algunos estudiantes no consideraron relevante la atribución, mientras que otros fueron conscientes y consistentes. Estos resultados evidencian la importancia de promover una mayor educación sobre la ética y la atribución adecuada en el uso de herramientas de generación de texto automatizado como ChatGPT. Se requiere una comprensión más sólida para abordar problemas éticos, como la apropiación indebida de la autoría y la transparencia en la presentación de trabajos académicos. Al fomentar una mayor conciencia, puede garantizarse un uso más ético y responsable de ChatGPT en la escritura académica.

El análisis reveló que un número considerable de estudiantes de posgrado utilizó ChatGPT como alternativa para recibir asesoría o capacitación en la escritura académica cuando tenía limitaciones de tiempo. Un 50.9% lo empleó *ocasionalmente*, reconociendo su utilidad para obtener asesoría rápidamente. Un 22.8% lo utilizó *casi siempre*, confiando en él como una fuente verídica y eficiente. No obstante, un 7% *nunca* lo usó, prefiriendo otras formas de asesoría más personalizadas. Igualmente, un 8.8% *casi nunca* lo utilizó, teniendo reservas sobre su efectividad en situaciones de tiempo limitado. Por último, un 10.5% *siempre* usó la herramienta. Estos hallazgos

destacaron la importancia de considerar las preferencias y limitaciones individuales al evaluar la viabilidad de ChatGPT como alternativa en situaciones de tiempo limitado (Figura 3).

Figura 3

Alternativa para aquellos estudiantes que no tienen tiempo para recibir asesoría

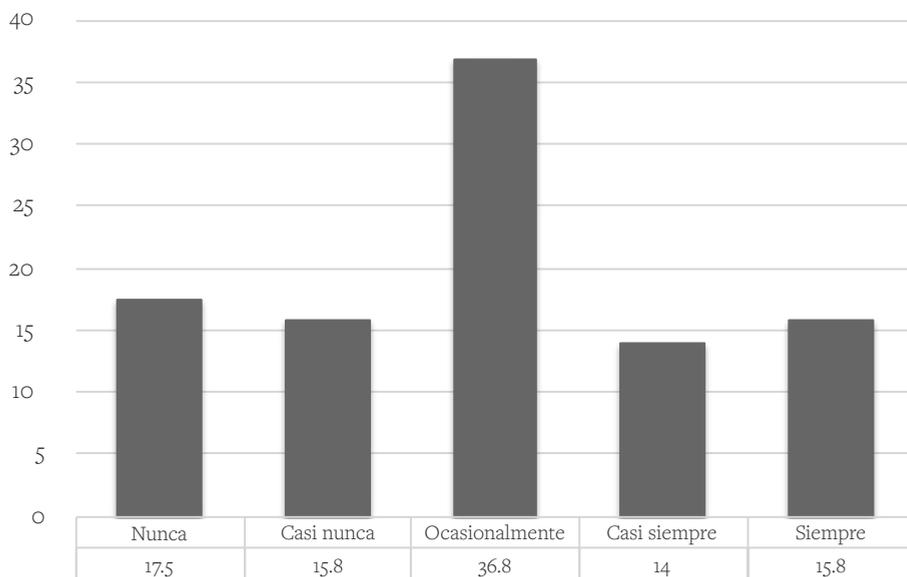


Nota. Elaboración propia basada en los resultados de la encuesta.

El análisis reveló que existen diferentes percepciones y actitudes entre los estudiantes de posgrado en relación con el uso ético de ChatGPT en la redacción de artículos científicos. Un 36.8% de los participantes *ocasionalmente* rechazó su uso, debido a cuestiones éticas, demostrando una preocupación por la integridad y la originalidad de sus trabajos. Un 14% *casi siempre* lo rechazó por las mismas razones, mostrando una postura firme en la protección de la integridad académica. Por otro lado, un 17.5% *nunca* lo rechazó, debido a la confianza en su capacidad para utilizarlo éticamente o a la falta de conciencia sobre las implicaciones éticas. Un 15.8% *casi nunca* lo rechazó, teniendo algunas inquietudes éticas, pero sin considerarlas significativas. Por último, un 15.8% *siempre* lo rechazó, manteniendo una postura firme en la aplicación de estándares éticos. Estos hallazgos resaltan la importancia de la conciencia ética y la toma de decisiones informadas al utilizar herramientas de generación de texto automatizado en el ámbito académico (Figura 4).

Figura 4

Rechazo a utilizar ChatGPT debido a preocupaciones éticas

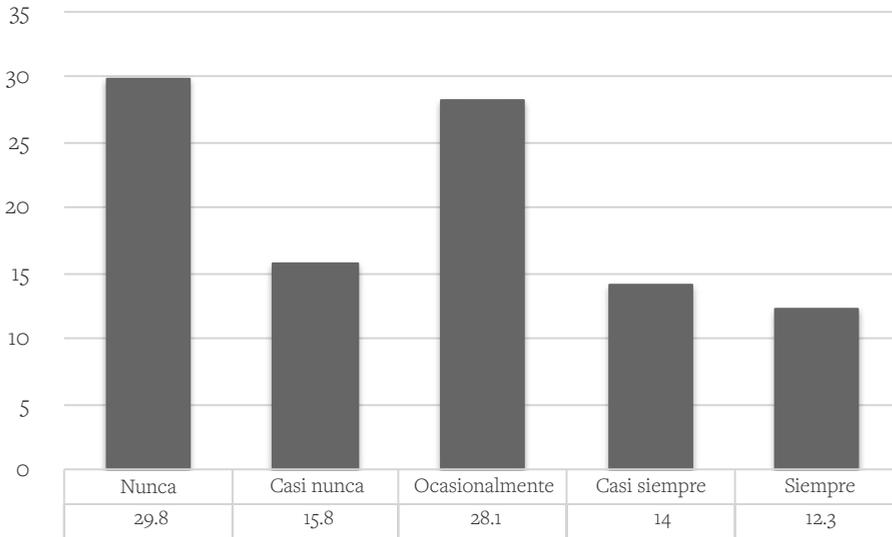


Nota. Elaboración propia basada en los resultados de la encuesta.

Finalmente, el análisis de la capacitación en el uso ético de ChatGPT entre los estudiantes de posgrado revela una variedad de niveles de preparación. Un 12.3% ha sido capacitado de manera consistente, demostrando una sólida formación en la ética de la escritura asistida por IA. Por otro lado, un 14% recibe capacitación *casi siempre*, indicando una exposición regular a estos temas. Sin embargo, el 28.1% recibe capacitación *ocasionalmente*, lo que señala una conciencia creciente pero no sistemática en la ética de ChatGPT. Es preocupante que un 29.8% *nunca* haya recibido capacitación en este aspecto, reflejando una falta de conciencia u oportunidades insuficientes. Además, un 15.8% *casi nunca* recibe capacitación. Se destaca, así, la necesidad de implementar programas de formación y concientización que aborden las consideraciones éticas y promuevan buenas prácticas en el uso de ChatGPT, garantizando la integridad académica (Figura 5).

Figura 5

Capacitación recibida sobre el uso ético de ChatGPT



Nota. Elaboración propia basada en los resultados de la encuesta.

Cabe resaltar que la presente investigación coincide, en cierto sentido, con lo expuesto por Vega *et al.* (2023), quienes han sostenido que en los contextos educativos deben implementarse políticas reguladoras que velen por la excelencia académica, concretamente en todo lo tocante a la escritura científica, donde las IA contribuyan y tengan un papel complementario, pero que, a la vez, no conlleve a que sean dichas herramientas las ejecutoras de un rol decisor en procesos e investigaciones sin la correcta supervisión por parte de especialistas e investigadores. De esta manera, la utilización de ChatGPT en los contextos educativos actuales es una ventaja; sin embargo, debe velarse porque este sea implementado correctamente sin infringir leyes, regulaciones y normas académicas que sancionen la falta de ética profesional.

Asimismo, se evidencian semejanzas con el estudio expuesto por Sarrazola-Alzate (2023), quien manifiesta que, cuando se realiza un examen minucioso y detallado sobre la información que brinda ChatGPT, los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico y, a la vez, efectúan todo un trabajo de retroalimentación que varía según los conocimientos ya adquiridos con anterioridad, todo ello debido al análisis de síntesis y filtración al que son sometidos dichos estudiantes por la herramienta. Por lo tanto, se considera el contexto académico como un espacio que contribuye al enriquecimiento intelectual de los estudiantes, en el cual se llevan a cabo debates, conferencias y charlas sobre cómo debe ser empleado ChatGPT para ayudar y complementar la redacción científica, haciendo énfasis en las ventajas que puede propiciar para ello, siempre y cuando se haga un correcto uso de los datos y no se caigan en malas prácticas, como el plagio.

Igualmente, la discusión originada en este artículo tiene similitudes con los resultados descritos por Vera (2023), quien menciona que, aunque ChatGPT brinda variados beneficios, es determinante tener en cuenta diversos aspectos, entre los cuales destacan preocupaciones éticas y desafíos asociados con el uso de esta IA en los contextos académicos. Por lo anterior, en las instituciones educativas actuales debe abogarse por el estudio del impacto de estas herramientas, contribuyendo así a que tanto estudiantes como profesores ganen en saberes sobre dichas herramientas evitando un mal uso de ellas.

En la actualidad, se le debe dar un seguimiento sistemático a la implementación de ChatGPT a la hora de generar manuscritos de alta calidad, tales como artículos científicos, ensayos y tesis, entre otros (Marche, 2022). De esta manera, debe prestarse especial atención cuando se incorpora el uso de la IA a la praxis, debido a que estas herramientas, aunque se auxilian de modelos de lenguaje avanzado, aún son propensas a cometer errores, lo cual puede llevar a la proporción de información falsa, errónea e inexacta. De allí que su uso siempre deba estar manifestado como un complemento y no como un decisor.

Resumiendo, con el surgimiento de ChatGPT en el año 2022, el mundo de las IA se revolucionó, lo que generó un gran número de interrogantes y, a la vez, disímiles oportunidades en el campo de la ciencia y la investigación. No obstante, aunque hoy en día la implementación de estas herramientas favorece y ayuda en diversas actividades en variados contextos, como pueden ser el investigativo y el cotidiano, entre muchos más, debe prestarse especial atención a cómo el ser humano hace uso de ellas.

En el caso específico que compete a la presente investigación, se evidencia que la implementación de estas herramientas, específicamente de ChatGPT, puede favorecer positivamente a los estudiantes en la redacción de artículos científicos y otros trabajos investigativos; sin embargo, deben dirigirse acciones en cuanto a la manera como este debe ser implementado, con el fin de no incurrir en malas prácticas y violaciones de éticas académicas. Asimismo, toda la información que sea capaz de brindar esta herramienta debe ser contrastada; de esta forma puede evitarse un conjunto de malas prácticas, entre las cuales destaca el plagio.

Conclusiones

Los resultados obtenidos y los aportes al conocimiento logrados en la investigación se enfocan en aspectos clave relacionados con el uso de ChatGPT en la mejora de habilidades de escritura académica y el uso ético de esta herramienta en la redacción de artículos científicos.

En primer lugar, los hallazgos de este estudio revelan que los estudiantes de posgrado adoptan diferentes patrones de uso de ChatGPT para mejorar sus habilidades de escritura académica. Algunos confían en esta herramienta como una fuente eficiente

y precisa para la corrección de errores ortográficos y gramaticales en sus textos, mientras que otros prefieren métodos tradicionales de corrección o asesoramiento de profesores y compañeros. Esta variabilidad en enfoques subraya la importancia de reconocer las preferencias individuales de los estudiantes al utilizar ChatGPT.

En segundo lugar, se destaca la necesidad imperante de implementar programas de capacitación ética sistemáticos y continuos para estudiantes de posgrado. Los resultados evidencian que solo un porcentaje minoritario de estudiantes ha recibido instrucción sobre el uso ético de ChatGPT en la redacción académica. Esto resalta la importancia de mejorar la conciencia ética entre los estudiantes y garantizar que estén debidamente preparados para abordar las implicaciones éticas del uso de esta herramienta.

En tercer lugar, se reconoce que, si bien algunos estudiantes tienen preocupaciones sobre la originalidad de sus trabajos al utilizar ChatGPT, la mayoría es consciente de la necesidad de supervisar y adaptar adecuadamente los textos generados por la herramienta para garantizar la originalidad de sus investigaciones. Esto sugiere que, con una supervisión adecuada, ChatGPT puede ser una herramienta útil sin comprometer la integridad académica.

En última instancia, se concluye que el uso de ChatGPT en la escritura académica puede ser beneficioso para los estudiantes de posgrado, pero su implementación debe ir acompañada de una comprensión ética sólida y de programas de capacitación adecuados. Estas conclusiones contribuyen a la comprensión de cómo los estudiantes utilizan esta tecnología en sus estudios y subrayan la importancia de equilibrar la eficiencia y la ética en el uso de herramientas de IA en la redacción académica.

Referencias

- Álvarez Vega, M., Quirós Mora, L. M. y Cortés Badilla, M. V. (2020). Inteligencia artificial y aprendizaje automático en medicina. *Revista Médica Sinergia*, 5(8), e557. <https://doi.org/10.31434/rms.v5i8.557>
- Arismendi Sarzuri, C. J. y Condori Quenta, J. C. (2022). *Categorización de procesos de estudio y aplicación de la inteligencia artificial en el sector empresarial de servicios de la ciudad de La Paz* [Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional Universidad Mayor de San Andrés. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/31720>
- Ayala Franco, E., López Martínez, R. E. y Menéndez Domínguez, V. H. (2021). Modelos predictivos de riesgo académico en carreras de computación con minería de datos educativos. *Revista de Educación a Distancia*, 21(6). <https://doi.org/10.6018/red.463561>
- Baltazar, C. (2023). Herramientas de IA aplicables a la Educación. *Technology Rain Journal*, 2(2), e15. <https://doi.org/10.55204/trj.v1i2.15>

- Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Pennanen-Arias, C. y Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 496-511. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39144>
- Belman-Lopez, C. E., Jiménez-García, J. A. y Hernández-González, S. (2020). Análisis exhaustivo de los principios de diseño en el contexto de Industria 4.0. *Revista Iberoamericana de Automática e Informática Industrial*, 17(4), 432-447. <https://doi.org/10.4995/riai.2020.12579>
- Brockman, G., Murati, M., Welinder, P. y OpenAI. (11 de junio de 2020). OpenAI API: We're releasing an API for accessing new AI models developed by OpenAI. *OpenAI*. <https://openai.com/blog/openai-api#PeterWelinder>
- Cachón Rodríguez, G., Gómez Martínez, R., Martínez Navalón, J. G. y Prado Roman, C. (2019). Inteligencia artificial para predecir la lealtad a la universidad. *Journal of Management and Business Education*, 2(1), 17-27. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0003>
- Canavilhas, J. (2022). Inteligencia artificial aplicada al periodismo: traducción automática y recomendación de contenidos en el proyecto "A European Perspective" (UER). *Revista Latina de Comunicación Social*, (80). <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1534>
- Carrillo Cruz, C. E., Herrera Barragan, V. A. y Cortes Serrato, J. N. (2023). Inteligencia Artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4604-4621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304
- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P. y Ben Saad, H. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>
- Díaz-Arce, D. (2023). Plagio a la Inteligencia Artificial en estudiantes de bachillerato: un problema real. *Revista Innova Educación*, 5(2), 108-116. <https://doi.org/10.35622/jrie.2023.02.007>
- Echeverri Torres, M. M. y Manjarrés-Betancur, R. (2020). Asistente virtual académico utilizando tecnologías cognitivas de procesamiento de lenguaje natural. *Revista Politécnica*, 16(31), 85-96. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a7>
- Escobar, M., Garbarini, M. y López D'Amato, S. (2019). Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE) Instituto Estudios Iniciales - Universidad Nacional Arturo Jauretche - República Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(19), 64-77.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- García Villarroel, J. J. (2021). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior. *Orbis Tertius UPAL*, 5(10), 31-52.
- Han, J., Kamber, M. y Pei, J. (2012). *Data Mining: Concepts and Techniques* (3ª ed.). Elsevier.

- Heaton, J. (2018). Ian Goodfellow, Yoshua Bengio, and Aaron Courville: Deep learning. *Genetic Programming and Evolvable Machines*, 19(1-2), 305-307. <https://doi.org/10.1007/s10710-017-9314-z>
- Isaza Jaramillo, A. E. (2021). Escritura académica: errores frecuentes en artículos postulantes para la Revista Senderos Pedagógicos. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 109-121. <https://doi.org/10.53995/rsp.v12i1.1024>
- Jimbo-Santana, P., Lanzarini, L. C., Jimbo-Santana, M. y Morales-Morales, M. (2023). Inteligencia artificial para analizar el rendimiento académico en instituciones de educación superior. Una revisión sistemática de la literatura. *Cátedra*, 6(2), 30-50. <https://doi.org/10.29166/catedra.v6i2.4408>
- Lopez, M. E. y Bustos, M. A. (2021). ¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía. *Cuadernos de Educación*, 19(19), 143-154.
- Lopezosa, C., Codina, L. y Ferran-Ferrer, N. (2023). *ChatGPT como apoyo a las systematic scoping reviews: integrando la inteligencia artificial con el framework SALSA*. Universitat de Barcelona.
- Marche, S. (6 de diciembre de 2022). The College Essay is Dead: Nobody is prepared for how AI will transform academia. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/>
- Meléndez, N., Briceño, M., Gibertoni, J. y Lucente, R. (2023). Minería de texto aplicado al análisis de sentimientos para la búsqueda de patrones de motivación en programa de actualización docente. *CIE Academic Journal*, 2(1), 32-40. <https://doi.org/10.47300/2953-3015-v2i1-03>
- Meyer, L., Sun, Y. y Martin, A. E. (2020). Synchronous, but not entrained: exogenous and endogenous cortical rhythms of speech and language processing. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(9), 1089-1099. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1693050>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A. y Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Osorio-Andrade, C. F., Arango Pastrana, C. A. y Rodríguez Orejuela, A. (2023). Evolución de la investigación científica sobre *electronic word of mouth* en la industria del turismo: un análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 39(166), 110-123. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2023.166.5415>
- Parra-Sánchez, J. S. (2022). Potencialidades de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Un Enfoque desde la Personalización. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(1), 19-27. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.296>
- Purves, R. S., Clough, P., Jones, C. B., Hall, M. H. y Murdock, V. (2018). *Geographic Information Retrieval: Progress and Challenges in Spatial Search of Text*. Now Foundations and Trends. <https://doi.org/10.1561/15000000034>
- Romero González, A. N. y Álvarez Álvarez, M. N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395-418.

- Salazar Torres, J. I. y Girón Cardenas, E. (2021). Análisis y aplicación de algoritmos de minería de datos. *Perspectivas*, 1(21), 71-88. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.6.21.2021.71-88>
- Sánchez, A., Estévez, E., Ruano Ruano, I., Gómez Ortega, J., Gámez García, J. (2022). Plataforma Código Abierto para Generar Gemelos Digitales. En *XLIII Jornadas de Automática: libro de actas* (pp. 941-948). <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498418.0941>
- Sarrazola-Alzate, A. (2023). Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase. *Revista EIA*, 20(40). <https://doi.org/10.24050/reia.v20i40.1708>
- Senthilkumar T, Arumugam, T., Pandurangan, H. y Panjaiyan, K. (2023). Adopción de la Inteligencia Artificial en la Atención Sanitaria: Una perspectiva enfermera. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3(esp. 1), 510. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023510>
- Solorio Pérez, C. D. (2021). Aproximaciones al rol de estudiante en un programa de posgrado virtual. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 15-31. <https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1019>
- de Souza e Silva, S., Martins Stavny, F. y Kalinke, M. A. (2022). La inteligencia artificial en el contexto de la educación: el análisis de sus avances a partir de perspectivas teórico-filosóficas y de procesos educativos. *Paradigma*, 43(2), 282-306. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p282-306.id1227>
- Ulloa Valenzuela, G. (2023). El desafío del uso de inteligencia artificial para la elaboración de la literatura científica: el caso de ChatGPT, un debate abierto. *Cuadernos Médico Sociales*, 63(1), 27-31. <https://doi.org/10.56116/cms.v63.n1.2023.1140>
- Universidad de la Costa. (2023). *Presentación oficial de la segunda prueba piloto de Grammarly en la Universidad de la Costa*. <https://hdl.handle.net/11323/9918>
- Utami, S. P. T., Andayani, Winarni, R. y Sumarwati. (2023). Utilization of artificial intelligence technology in an academic writing class: How do Indonesian students perceive? *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep450. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13419>
- Valdés-León, G., González Riffo, J. y Oyarzún Yáñez, R. (2022). Escribir en el doctorado: calidad textual, argumentación y concepciones sobre la escritura. *Human Review*, 13(2). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4028>
- Vega Jiménez, J., Borja Gomez, E. E. y Ramírez Álvarez, P. J. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial: ¿obstáculo o ventaja para la educación médica superior? *Educación Médica Superior*, 37(2), e3851.
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34.
- Vergel-Ortega, M., Nieto-Sánchez, Z. C. y Gómez-Vergel, C. S. (2021). Predictores de innovación en programas de ingeniería y postgrado utilizando estrategias basadas en plataformas digitales. *Revista UIS Ingenierías*, 20(1), 213-222. <https://doi.org/10.18273/revuin.v20n1-2021018>



Título: *El origen de una estrella.*
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 35 x 42 cm.
Año: 2010

DOMINGUEZ 2010 mi - c

Tratamiento metodológico de conceptos geométricos en entornos virtuales de aprendizaje¹

Methodological Treatment of Geometric Concepts in Virtual Learning Environments

Autores:

Meiyelis Cabrera Columbié²
<https://orcid.org/0000-0002-5683-953X>

Meivys Páez Paredes³
<https://orcid.org/0000-0001-5325-1004>

Carlos Luis Fernández Peña⁴
<https://orcid.org/0000-0001-6833-0055>

Recibido: 28/06/2023

Aprobado: 21/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1395>

Resumen

Los nuevos escenarios educativos se caracterizan por la utilización de las tecnologías y el auge de entornos virtuales de aprendizaje. El presente artículo es el resultado de una investigación cualitativa en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría en entornos virtuales en la carrera de Educación Matemática de la Universidad de Pinar del Río (Cuba). El empleo de métodos de investigación teórica arroja limitaciones en la formación y asimilación de conceptos geométricos

¹ Artículo de investigación.

² Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca” (UPR); licenciada en Educación especialidad Matemática-Física, UPR. Miembro del grupo de investigación Gestión de la formación de profesionales en entornos virtuales, UPR. Profesora de matemáticas, UPR. meiyelis.cabrera@upr.edu.cu

³ Doctora en Ciencias de la Educación, UPR; magíster en Ciencias de la Educación, mención Tecnología Educativa, UPR; ingeniera informática, UPR. Miembro del grupo de investigación Gestión de la formación de profesionales en entornos virtuales, UPR. Profesora de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, UPR. meivys@upr.edu.cu

⁴ Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Pinar del Río “Rafael María de Mendive”; magíster en Ciencias de la Educación Superior, UPR; licenciado en Matemáticas, Universidad Pedagógica de Pinar del Río “Rafael María de Mendive”. Miembro del grupo de investigación Gestión de la formación de profesionales en entornos virtuales, UPR. Profesor de matemáticas y coordinador de la Maestría en Educación, UPR. carloslfernandez@upr.edu.cu

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

espaciales por parte de los profesionales en formación. El objetivo principal es proponer acciones metodológicas para el tratamiento de conceptos con el propósito de dinamizar la enseñanza de la geometría. El estudio concluye que el empleo de entornos virtuales para el tratamiento de conceptos contribuye al desarrollo de la visualización y ubicación espacial; además, permite lograr una participación activa en la construcción del conocimiento que el profesional debe transmitir en ejercicio de su profesión.

Palabras clave: concepto, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje, geometría, educación a distancia.

Abstract

The new educational scenarios are characterized by the use of technologies and the boom of virtual learning environments. This article is the result of a qualitative research in the context of the teaching-learning process of

Geometry in virtual environments in the career of Mathematics Education at the University of Pinar del Río, Cuba. The use of research methods of the theoretical, empirical and statistical level showed limitations in the formation and assimilation of spatial geometric concepts by professionals in training. The main objective is to propose methodological actions for the treatment of concepts with the purpose of dynamizing the teaching of Geometry. The study concludes that the use of virtual environments for the treatment of concepts contributes to the development of visualization and spatial location, allows an active participation in the construction of the knowledge that the professional must transmit in the exercise of his profession.

Keywords: concept, teaching process, learning process, geometry, distance education.

Introducción

La sociedad y el ámbito educativo se encuentran bajo un avance tecnológico inigualable y sin precedentes en la historia de la humanidad. Ortega González *et al.* (2023) plantean que en ningún otro momento histórico quienes ejercen los roles de educadores y de estudiantes tuvieron a su alcance una variedad tan amplia de tecnologías como ahora. Esta dinámica es tal que cuesta mantener competencias vigentes ante su desarrollo.

En ese sentido, el desarrollo tecnológico, las nuevas tendencias para potenciar escenarios educativos virtuales y el progreso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han dado lugar a novedosas formas de enseñanza con la afiliación de recursos digitales en las clases. Betancur Zuluaga (2012) afirma que el principal reto está en integrar la tecnología al espacio educativo, adaptándolo a los cambios del mundo y a las exigencias de las nuevas generaciones.

En la enseñanza de la geometría como disciplina matemática, la tecnología permite el desarrollo de diferentes habilidades que posibilitan visualizar, analizar y establecer conjeturas a partir de la observación de fenómenos que pueden recrearse con los recursos tecnológicos, lo que potencia el razonamiento geométrico espacial

y la construcción de objetos desde sus propiedades básicas (Ramos y Cabrera, 2021). Ante este escenario, la geometría dinámica cobra protagonismo en la enseñanza de los contenidos disciplinares.

Sin embargo, no debe asumirse que las tecnologías pueden resolver por sí solas las dificultades tradicionales que se presentan en la enseñanza de la geometría espacial; dichas dificultades prevalecen debido al carácter abstracto de los contenidos geométricos. El problema siempre estará vinculado directamente a la dirección científica del proceso y no a lo puramente tecnológico.

Cala Peguero (2021) destaca que es crucial contar con docentes que estén debidamente capacitados, tanto en pedagogía como en tecnología, para poder adaptarse a los cambios necesarios, considerando incluso la brecha existente entre las habilidades tecnológicas de los estudiantes y de los docentes, la cual debe disminuirse a partir de un proceso de formación continua, planificado y progresivo. Por lo tanto, la educación virtual debe ser vista como la alternativa viable que llegó para quedarse en la educación superior.

El carácter integrador de la disciplina Geometría está dado porque “aporta significativamente al desarrollo de la lógica del pensamiento, en general, y de la imaginación espacial, como característica del pensamiento geométrico, en particular” (Cisneros *et al.*, 2016, p. 177).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría espacial en la formación de profesionales debe caracterizarse por la profundización en la conceptualización geométrico-espacial de los estudiantes y el desarrollo de sus procesos de representación y visualización geométrico-espacial, que les permitan la transferencia entre diferentes tipos de representaciones, de manera que se apropien de mecánicas para la resolución y formulación de problemas de corte geométrico que posibiliten la adecuada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido matemático en la enseñanza media, en particular, el relacionado con la línea directriz “Geometría” durante su práctica preprofesional y como profesionales de la educación matemática.

El futuro profesional debe ser capaz de asimilar y comprender los avances actuales de la didáctica de la geometría. Se asume lo planteado por Ramos y Cabrera (2021) cuando dicen que “debe estar preparado para desarrollar un trabajo intuitivo y experimental como base para la formación de conceptos y el establecimiento de relaciones unido a la resolución de problemas en la escuela” (pp. 49-50). Lo anterior presupone una formación atemperada a las transformaciones actuales en la enseñanza de la geometría.

Diferentes investigaciones llevadas a cabo por Fernández Rodríguez *et al.* (2017), Suárez Sotomonte *et al.* (2018), Alfonso y Repetto (2019), Sánchez y Prieto (2019), Manrique y López (2022), Moral-Sánchez *et al.* (2022) y Morales Chicana *et al.* (2023) han destacado las ventajas de emplear procesadores geométricos en la enseñanza de la geometría. Estos procesadores permiten abordar la geometría de manera dinámica e interactiva, por medio de la visualización de los conceptos matemáticos desde distintas perspectivas. Además, favorecen la retroalimentación y brindan al profesor más opciones de instrucción adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos.

En particular, el tratamiento de conceptos geométricos ha sido un tema investigado por Ortega y Pecharromás (2015), Gutiérrez Peña (2017), Vargas y Castro (2017), Rincón Santana *et al.* (2017), Riascos y Curbeira (2018), Carracedo Corona *et al.* (2021) y Flores Cuevas *et al.* (2021), quienes han abordado la temática desde el empleo de las tecnologías y, en particular, del asistente matemático de geometría dinámica GeoGebra (Cenas Chacón *et al.*, 2021), así como desde el establecimiento de acciones para desarrollar el pensamiento espacial, a partir de la capacidad de razonar para manipular objetos geométricos y establecer relaciones por medio de las representaciones mentales y materiales que brindan los objetos del entorno.

Sin embargo, los académicos continúan ávidos de nuevas formas de hacer, producto del acelerado desarrollo de las TIC y de la necesidad de que el profesional, en el proceso de formación, desarrolle el pensamiento geométrico y la capacidad de visualización que le permitan aprender y enseñar los contenidos de la geometría del espacio en entornos virtuales.

A partir de un estudio exploratorio realizado en la Licenciatura en Educación Matemática de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” (UPR), pudo constatar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría en entornos virtuales no ha dado los frutos esperados, lo que se manifiesta en la baja interacción entre docentes y estudiantes desde los espacios de virtualidad y en las limitaciones en el uso de las TIC en función de los contenidos geométricos, lo que convierte a la plataforma de teleformación Moodle en una biblioteca virtual y a los sistemas de gestión de geometría dinámica en un medio que no se explota en función del contenido geométrico espacial.

Estas cuestiones llevan a los profesionales en formación a presentar dificultades para la interpretación de situaciones geométricas y la transferencia y reconocimiento de diferentes tipos de representaciones geométrico-espaciales en entornos virtuales, además de limitaciones para la expresión de sistemas geométricos conceptuales a partir de múltiples sistemas simbólicos, entre otras dificultades que condicionan la apropiación activa y creadora de los contenidos geométricos espaciales.

Estas limitaciones contrastan con las normativas del modelo de profesional de Educación Matemática que debe prepararse para explicar los contenidos geométricos, según las exigencias del modelo educativo cubano. Para cumplir con dicho modelo debe lograrse, mediante la disciplina Geometría, una base científica para los conceptos geométricos que se enseñan en la asignatura de Matemática en la educación media (Cisneros *et al.*, 2016).

Empero, las propuestas normativas son insuficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría en entornos virtuales. Esta investigación se centra en el tratamiento de conceptos geométricos como referentes en el proceso de formación, es decir que se enfatiza en las dinámicas que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría teniendo como eje dos actores: los profesores y los estudiantes. En ese sentido, se define la pregunta de investigación: ¿cómo perfeccionar el tratamiento metodológico de los conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría espacial en entornos virtuales?

Con base en la situación descrita, el presente artículo tiene como objetivo principal proponer acciones metodológicas para el tratamiento de conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geométricos espaciales en entornos virtuales. A continuación se describe la metodología empleada en la investigación cualitativa, explicando la utilidad de los métodos teóricos utilizados en el proceso investigativo. En el apartado de los resultados y discusiones se presentan las propuestas de acciones metodológicas para el tratamiento de conceptos como parte de los resultados obtenidos. También se lleva a cabo una discusión sobre la utilidad de los entornos virtuales en el proceso que se investiga. Por último, se presentan las conclusiones que resumen los hallazgos investigativos.

Metodología

Se optó por el método dialéctico-materialista para la obtención de las acciones metodológicas y para el tratamiento de las dificultades de enseñanza-aprendizaje de los conceptos geométricos en entornos virtuales de aprendizaje. Este método permite la comprensión y el estudio del objeto como un proceso, así como la identificación de los principales componentes problemáticos y sus contradicciones.

El diseño partió de una revisión documental sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geométricos espaciales en entornos virtuales y, en particular, el tratamiento de los conceptos geométricos, así como las bases teórico-metodológicas generales para su desarrollo. Consecutivamente, se realizaron estudios destinados a conocer las limitaciones de los profesionales en formación, haciendo énfasis en la apropiación del contenido geométrico espacial, así como las limitaciones de los docentes en la dirección efectiva del proceso objeto de la investigación.

En ese sentido, se aplicaron métodos teóricos, como el histórico-lógico, para la sistematización de los referentes, bases y fundamentos teóricos relacionados con el tratamiento de conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geométricos espaciales en entornos virtuales; el método de análisis-síntesis para determinar las esencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos geométricos a partir de la descomposición en sus partes y cualidades para su posterior unificación, lo que posibilita el análisis teórico y el entendimiento de su estructura para su posterior modelación; el sistémico-estructural para la determinación de los componentes que articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geométricos espaciales en entornos virtuales, las interrelaciones dialécticas que en él se establecen y las etapas para las acciones metodológicas en el tratamiento de conceptos geométricos, y, finalmente, la modelación para realizar las abstracciones necesarias en la explicación del proceso en la carrera de Licenciatura en Educación Matemática.

Dichos métodos arrojan como resultado un listado de debilidades en docentes y estudiantes en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de los conceptos de la geometría espacial. Sin embargo, el espíritu crítico de los métodos se consume en

la presentación de propuestas basadas en los entornos virtuales de aprendizaje para mejorar dichas debilidades.

En consecuencia, el siguiente apartado parte de la exposición de las debilidades encontradas en las prácticas entre estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría, seguidas de la fundamentación teórica de las propuestas de mejoramiento a partir del uso de herramientas tecnológicas y de algunos referentes teóricos y pedagógicos. Se presenta la concreción de las propuestas en una serie de pasos numerados. Finalmente y de forma sintética, se expone cómo la aplicación de la propuesta ayudó a docentes y estudiantes a mejorar en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de conceptos geométricos.

Resultados y discusión

Durante el proceso investigativo, el análisis de los instrumentos aplicados y la integración de los resultados obtenidos permitieron identificar, en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, las siguientes debilidades:

- Se usan medios tradicionales en las actividades docentes de geometría del espacio desde el escenario presencial.
- Es baja la interacción en los entornos virtuales de aprendizaje diseñados para el tratamiento del contenido geométrico espacial.
- Hay limitaciones para emplear el *software* de geometría dinámica en función del contenido geométrico para el tratamiento de los conceptos.

En la asimilación del contenido geométrico espacial por los estudiantes, se hallaron las siguientes debilidades:

- Hay limitaciones para estructurar sistémicamente la base conceptual y procedimental de los contenidos geométricos espaciales.
- Se les dificulta resolver y formular problemas geométricos en el espacio tridimensional.
- Su capacidad de visualización y orientación espacial es baja.
- Hay deficiencias en la representación espacial.
- En los recursos que usan para estudiar, los diferentes entornos virtuales de aprendizaje existentes no constituyen una opción.

Para suprimir total o parcialmente las limitaciones didáctico-metodológicas que tienen los docentes en esta temática y las carencias cognitivas de los estudiantes que se forman en la carrera de Educación Matemática de la UPR, se proponen acciones metodológicas para el tratamiento de los conceptos geométricos espaciales, con el objetivo de usar de forma adecuada los entornos virtuales de aprendizaje en el proceso de enseñanza.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría en entornos virtuales de aprendizaje

Para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, en esta investigación se consideran como entornos virtuales, además de la plataforma de teleformación Moodle, las herramientas para la gestión del proceso que se vinculan directamente con los contenidos de la disciplina Geometría. Hay que destacar que, en tal contexto, cobran interés las herramientas que dinamizan y favorecen la visualización de objetos geométricos. En su conjunto, estas herramientas se denominan Software de Geometría Dinámica (SGD). Cabri, GeoGebra y Geómetra son los SGD más usados en las instituciones cubanas, los cuales se caracterizan por ser dinámicos, libres, interactivos y de fácil manejo e instalación en dispositivos móviles o computadoras. Los SGD, en cuanto al contenido geométrico, permiten la manipulación de grafos y realizar construcciones, cálculos y representación de objetos geométricos en los diferentes sistemas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geométricos espaciales que se trabajan en la asignatura Geometría II, con el empleo de herramientas tecnológicas desde la plataforma virtual Moodle, debe estructurarse en función de dar un tratamiento adecuado a las situaciones típicas que se presentan en la enseñanza tradicional de la matemática y que se vinculan directamente con la geometría del espacio. Según Ballester Pedroso *et al.* (1992), intervienen directamente el tratamiento de conceptos, los teoremas, las construcciones geométricas y la solución de ejercicios y problemas.

La utilización del Programa Heurístico General (PHG) es fundamental para la planificación y dirección efectiva de cada una de estas situaciones, facilitando un lugar especial a las herramientas tecnológicas en el proceso. Este programa sirve como una guía, tanto para el profesor como para el estudiante, que proporciona una base de orientación en el trabajo y permite abordar cada situación de manera adecuada. Siguiendo las etapas clave del PHG propuestas por Ballester Pedroso *et al.* (1992): orientación hacia el problema, trabajo en el problema, solución del problema y evaluación de la solución y la vía, se logra una mayor eficacia en el tratamiento de cada caso.

Las herramientas tecnológicas y los entornos virtuales de aprendizaje favorecen el tratamiento de los contenidos que se trabajan en la disciplina Geometría. El abordaje de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la geometría a partir de la implementación de cada fase del PHG se caracteriza por el dinamismo, la ubicación espacial y el desarrollo de la visualización a partir de la manipulación virtual de figuras y cuerpos.

A continuación se describe la estructuración metodológica de cada fase del PHG en función del tratamiento del contenido geométrico espacial, con empleo de herramientas que permiten gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Geometría II.

Fase 1: Orientación hacia el problema

La orientación hacia el problema es la fase que, dentro de la dirección del proceso de aprendizaje, se dedica a la comprensión del problema, momento para el aseguramiento de condiciones previas específicas, como motivar el estudio o sistematización del contenido (procedimientos, conceptos, teoremas y resolución de problemas), condicionando la orientación hacia el objetivo. Desde el entorno virtual, las herramientas de creación y difusión de contenido favorecen el acercamiento a los contenidos geométricos espaciales, la elaboración de recursos informáticos (presentaciones, ensayos, materiales audiovisuales, infografías, entre otros) y la disponibilidad de contenido existente con previa utilización de herramientas de búsqueda, filtrado y selección de contenido.

En esta etapa del proceso, es fundamental asegurar las condiciones adecuadas para la comprensión y asimilación de los conceptos de geometría del espacio. Para lograr esto, se emplearán los SGD, los cuales serán utilizados para la creación y exploración avanzada de objetos geométricos en el espacio.

Por medio de los SGD, será posible trasladar, ampliar, reducir y girar los objetos geométricos respecto a su centro o a puntos específicos. Así, se realizarán representaciones de situaciones de enseñanza que permitirán identificar las contradicciones inherentes al nuevo contenido que se pretende desarrollar.

Fase 2: Trabajo en el problema

En esta fase, las herramientas tecnológicas para la gestión del contenido geométrico espacial alcanzan su mayor expresión, logrando la búsqueda de la idea de solución de las situaciones planteadas y la reflexión sobre los medios utilizados.

Esta etapa está dirigida a la puesta en práctica de actividades previamente planificadas (independientes, colaborativas, sincrónicas y asincrónicas) en la plataforma Moodle, dando la posibilidad de interactuar en el entorno virtual, de modo que los contenidos geométricos espaciales de la asignatura Geometría II sean tratados a partir de conceptos, teoremas, resolución de problemas y construcciones geométricas.

Con los SGD se busca optimizar el uso de recursos materiales y de tiempo, en comparación con los métodos tradicionales que involucran papel y lápiz. Estos sistemas destacan por su capacidad para manipular los objetos utilizando el color, permitir la movilidad de la figura y realizar cálculos electrónicos en la pantalla del ordenador. Estas características enriquecen significativamente la capacidad de los estudiantes para buscar información de manera cognitiva.

Tratamiento de conceptos geométricos en entornos virtuales de aprendizaje

En el ámbito de la enseñanza de la matemática, la adquisición de un concepto puede llevarse a cabo en diferentes tiempos; algunos requieren un período largo, mientras que otros pueden ser asimilados rápidamente o incluso ser introducidos para reforzar un concepto más avanzado. Esta totalidad del proceso de desarrollo de conceptos se divide en tres etapas: la fase de consideraciones y ejercicios preliminares, la de formación del concepto y la de asimilación o consolidación del mismo (Ballester Pedroso *et al.*, 1992).

En la fase de orientación hacia el problema y el tratamiento de los conceptos geométrico-espaciales, se debe realizar un abordaje de los conocimientos que constituyen contenidos previos específicos relacionados con el concepto geométrico espacial (aseguramiento del nivel de partida), lograr motivar el trabajo (introducir, asimilar) con el concepto, para su definición, y precisar el objetivo a lograr, fijado en el contenido geométrico espacial (objeto, relación, operación). Durante el trabajo del problema, se alcanza el objetivo si se arriba a la construcción del concepto geométrico espacial o a la asimilación del mismo atendiendo al objetivo trazado y a estrategias seleccionadas para su cumplimiento.

El eje de la tercera fase del PHG para el tratamiento efectivo de los conceptos está en lograr establecer las características asociadas con los objetos geométricos, ya sean comunes o no comunes, y, posteriormente, discernir las características que realmente son necesarias y suficientes para la formulación de una definición o explicación del concepto, y así se da la puesta en práctica de las acciones de identificación, realización y aplicación del concepto de geometría espacial tratado. La fase de evaluación de la solución y la vía está dirigida a la realización de consideraciones retrospectivas y perspectivas, al análisis de los objetos que constituyen casos límites y especiales del concepto, a la determinación, dentro del contenido geométrico espacial, de la conveniencia de la definición y al lugar que ocupa dentro del sistema de conceptos asociados al contenido.

Acciones metodológicas para la formación de conceptos en entornos virtuales

1. Crear, construir y manipular cuerpos a través del uso del SGD basados en su definición genética.
2. Construir figuras y cuerpos que permiten revelar tanto el contenido como la extensión del concepto, con empleo del SGD.
3. Construir, utilizando el SGD, formas o estructuras que ejemplifiquen o no el concepto.
4. Establecer un conjunto de características, tanto necesarias como suficientes, en los representantes geométricos creados.

Acciones metodológicas para la fijación de un concepto en entornos virtuales

1. Analizar el conjunto de características comunes y no comunes del concepto geométrico.
2. Comprobar, mediante la construcción con el SGD, si figuras o cuerpos geométricos representan o no un concepto.
3. Construir y manipular, en el entorno virtual, figuras y cuerpos que forman parte de la extensión del concepto geométrico.
4. Construir y manipular, en el entorno virtual, figuras y cuerpos que tengan características esenciales en común.
5. Construir y manipular, en el entorno virtual, figuras y cuerpos cuyas extensiones sean disjuntas y no disjuntas.
6. Construir y manipular, en el entorno virtual, figuras y cuerpos que pertenezcan a la extensión de conceptos geométricos supra, subordinados y colaterales al dado.
7. Construir y manipular, en el entorno virtual, figuras y cuerpos que limiten el concepto geométrico.
8. Construir y manipular, en el entorno virtual, figuras y cuerpos que generalicen el concepto geométrico.
9. Construir y manipular, en el entorno virtual, figuras y cuerpos contraejemplos del concepto geométrico.
10. Analizar las consecuencias del concepto y su definición.

La propuesta se implementa en el primer año de la carrera de Matemática, en la asignatura Geometría II de la disciplina Geometría, donde se han evidenciado los avances en el rendimiento académico de los profesionales en formación. Dicho avance se refleja en resultados sistemáticos y parciales que difieren de etapas anteriores, en las que el número de aprobados no superaba el 50% de la matrícula. Estos avances se demuestran en la práctica a partir de los siguientes aspectos logrados en los estudiantes de Educación Matemática:

- Dominar la base de conceptos y procedimientos asociados a la geometría del espacio, logrando una adecuada estructuración sistémica de los contenidos.
- Resolver y formular ejercicios y problemas geométricos espaciales a partir del desarrollo visual y la ubicación espacial logrados.
- Lograr la apropiación de modos favorables de actuación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en entornos virtuales.
- Investigar temas asociados al uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Las acciones metodológicas propuestas están orientadas a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría del espacio desde el tratamiento

de conceptos geométricos en entornos virtuales en la carrera Educación Matemática de la UPR, potenciando el enfoque dinámico para tratar contenidos geométricos bajo el empleo de las nuevas tecnologías, desde la puesta en práctica de las fases del PHG en la virtualidad.

Por lo anterior, es tiempo de modificar los procesos de enseñanza tradicionales y transformar los escenarios de aprendizaje en espacios verdaderamente innovadores que lleven al descubrimiento. Las TIC ofrecen nuevas posibilidades de enseñar y aprender geometría. Al respecto, se comparten los criterios sobre la importancia del uso de las TIC, tanto para el alumno como para el docente, de Jiménez y Jiménez (2017), quienes aseguran que, con su uso, “ambos [desarrollan] competencias, por un lado, el alumno desarrolla su pensamiento matemático, mientras el docente, desarrolla las habilidades y destrezas para manejar las tecnologías e innovar en el proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 8).

De este modo, la propuesta facilita el fomento de las habilidades digitales, necesarias para los docentes. Estas habilidades incluyen tener una postura favorable hacia la incorporación de las TIC, comprender cómo utilizarlas en el contexto educativo y en su disciplina específica, emplearlas con habilidad en sus actividades, desarrollar la costumbre de integrarlas en la planificación del currículo y evaluar, de forma continua, su utilización.

Diversas son las investigaciones en el área de la geometría y, en particular, de la geometría espacial, pero la puesta en el centro del proceso de las herramientas tecnológicas, de modo que dinamicen el resto de los componentes y se conviertan en eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, es algo que ha sido estudiado por pocos. Se destacan, en la formación de profesores, los estudios de Coro Rodríguez (2019).

Sin embargo, la propuesta de la presente investigación lleva a aprovechar las potencialidades que tienen las tecnologías para el desarrollo de la visualización y la ubicación de la geometría espacial en el profesional en formación. El eje está en el tratamiento de los conceptos, de forma que se desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje integral que posibilite la fundamentación adecuada del profesional: aprender y enseñar geometría del espacio con empleo de entornos virtuales. Las acciones propuestas contribuyen a la racionalización del tiempo real en el proceso y favorecen la actividad independiente del estudiante, la motivación para el estudio de los contenidos abstractos de la ciencia matemática y la autoevaluación del aprendizaje.

Conclusiones

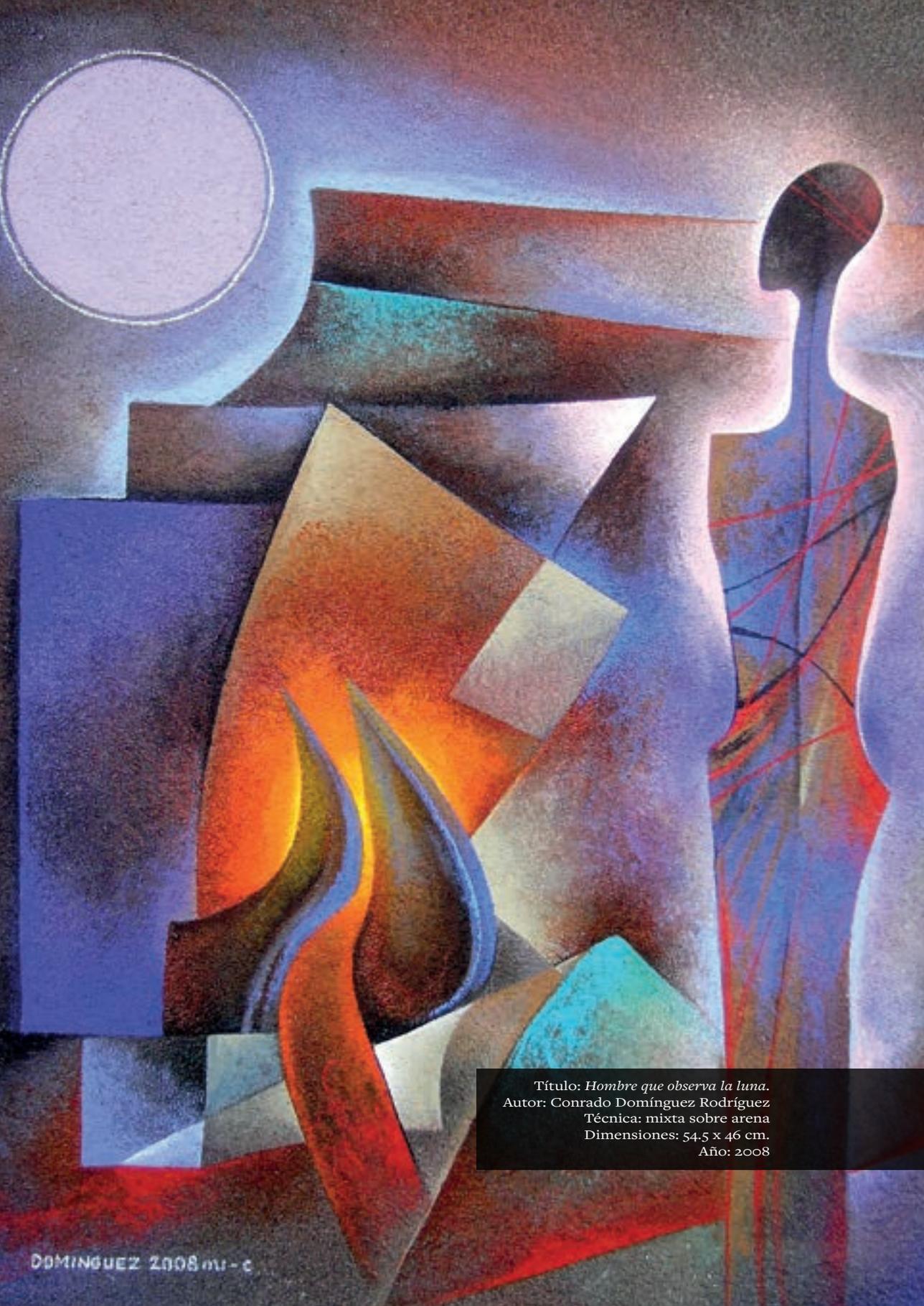
Los hallazgos de este estudio indican que el uso de entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de Geometría II, en función del tratamiento de los conceptos, brinda a los alumnos oportunidades para construir aprendizajes significativos, fomentar el trabajo en equipo, utilizar tecnologías educativas y aprender de manera continua, más allá del horario de clases.

Las acciones metodológicas propuestas para facilitar la asimilación y fijación de conceptos geométricos permitieron rediseñar el entorno virtual de aprendizaje para la asignatura Geometría II. Este enfoque brinda una oportunidad para introducir innovaciones en la enseñanza de las matemáticas, considerando de manera precisa los contenidos, recursos, actividades, ejercicios y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Estas elecciones deben adaptarse a las particularidades del contenido geométrico espacial, del contexto y de los profesionales en formación.

Referencias

- Alfonso, V. C. y Repetto, A. (6-8 de noviembre de 2019). *Enseñar y aprender geometría dinámica con TIC: ¿una novedad en la formación docente?* I Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, General San Martín, Argentina.
- Ballester Pedroso, S., Santana de Armas, H., Hernández Montes de Oca, S. C., Arango González, C., García García, M., Álvarez Gómez, A., Rodríguez, M., Batista, L. C., Villegas Jiménez, E., Almeida Carazo, B. y Torres Fernández, P. (1992). *Metodología de la enseñanza de la matemática*. Pueblo y Educación.
- Betancur Zuluaga, P. H. (2012). Tic en educación ¿problema-solución o posibilidad? *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(1), 39-49. <https://doi.org/10.53995/rsp.v3i3.24>
- Cala Peguero, T. Y. (2021). Tecnologías en Educación Superior: necesidad e impronta ante el COVID-19. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1).
- Carracedo Corona, Y., Rodríguez Sosa, J. B. y Díaz Fernández, C. G. (2021). El empleo de las TIC en la elaboración de conceptos matemáticos y sus definiciones. *Órbita Científica*, 27(115).
- Cenas Chacón, F. Y., Blaz Fernández, F. E., Gamboa Ferrer, L. R. y Castro Mendocilla, W. E. (2021). Geogebra: herramienta tecnológica para el aprendizaje significativo de las matemáticas en universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 382-390. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.181>
- Cisneros, D., González, J. F., Quero, O. N. y Carbonell, C. (2016). *Programa de la disciplina Geometría*. Plan de Estudio “E”. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Coro Rodríguez, F. (2019). *Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento geométrico-espacial en la formación del profesor de Matemática* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Fernández Rodríguez, H., Gamboa Graus, M. E. y Rodríguez Ortiz, M. (2017). Medios dinámicos para tratamiento didáctico de contenidos geométricos de fundamentos de la matemática escolar. *Didáctica y Educación*, 8(5), 305-329.
- Flores Cuevas, F., Vásquez Martínez, C. R. y González González, F. A. (2021). El uso de las TIC en la enseñanza de conceptos geométricos en la educación básica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e267. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1024>

- Gutiérrez Peña, L. M. (2017). *Modelo didáctico para la enseñanza - aprendizaje de conceptos de geometría utilizando la herramienta GeoGebra* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59062>
- Jiménez García, J. G. y Jiménez Izquierdo, S. (2017). GeoGebra, una propuesta para innovar el proceso enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).
- Manrique Betancourt, J. C. y López Pavón, L. A. (2022). Potencialidades lúdicas de las TIC para el aprendizaje de la geometría. *Varona*, (75).
- Moral-Sánchez, S. N., Sánchez-Compañía, M. T. y Sánchez-Cruzado, C. (2022). El modelo *Flipped Learning* enriquecido con plataformas educativas gamificadas para el aprendizaje de la geometría. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (65), 149-182. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93538>
- Morales Chicana, L., Zuta Velayarse, L. M., Solis Trujillo, B. P., Fernández Otoya, F. A. y García González, M. (2023). El uso del Software GeoGebra en el aprendizaje de las matemáticas: Una revisión sistemática. *Referencia Pedagógica*, 11(1), 2-13.
- Ortega González, D., Ortega Cabrera, F. y Acosta Álvarez, C. L. (2023). *Taxonomía de tendencias para aprender y enseñar en entornos virtuales*. Pueblo y Educación.
- Ortega del Rincón, T. y Pecharromán Gómez, C. (2015). Aprendizaje de conceptos geométricos a través de visualizaciones. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (7), 95-117. <https://doi.org/10.35763/aiem.vii7.84>
- Ramos Difurniao, C. y Cabrera Columbié, M. (2021). Empleo de medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría Espacial. *Joven Educador*, (38), 48-60.
- Riascos González, Y. y Curbeira Hernández, D. (2018). Acciones y operaciones para la formación de conceptos de la geometría plana. *Revista Conrado*, 14(65), 360-366.
- Rincón Santana, E., Montes de Oca Recio, N. y Mola Reyes, C. (2017). Estrategia para la comprensión de los objetos geométricos, en la carrera de Educación, mención Matemática. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(4), 179-198.
- Sánchez, I. C. y Prieto G., J. L. (2019). Procesos de objetivación alrededor de las ideas geométricas en la elaboración de simuladores con Geogebra. *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 14(1), 55-83. <https://doi.org/10.30827/pna.v14i1.8657>
- Suárez Sotomonte, P., Salamanca Bernal, A. C. y González, A. J. (2018). Estrategias mediadas por TIC para desarrollar el pensamiento espacial y los sistemas geométricos. *Voces y Realidades Educativas*, (1), 99-114.
- Vargas Hall, P. R. y Castro Hermidas, N. V. (2017). El software de geometría dinámica: Geogebra, una alternativa para favorecer el aprendizaje de la geometría en la formación del licenciado en Matemática. *Tecnología Educativa*, 2(1), 89-95.



Título: *Hombre que observa la luna.*
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 54.5 x 46 cm.
Año: 2008

Identidad en contextos de exclusión social. Inequidad y expresión estética en Barbacoas (Medellín, Colombia)¹

Identity in Contexts of Social Exclusion. Inequity and Aesthetic Expression in Barbacoas (Medellín, Colombia)

Autores:

Wilson Stiven Bohórquez Barrera²

<https://orcid.org/0000-0002-4377-5282>

Juan Alejandro López Carmona³

<https://orcid.org/0000-0003-0024-9036>

Recibido: 31/07/2023

Aprobado: 15/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1472>

Resumen

Este artículo de investigación da cuenta de los procesos de formación de identidad cultural y representación estética en Barbacoas, sector del centro de Medellín (Colombia). Este espacio se caracteriza por la convergencia de formas de exclusión que generan condiciones adversas para sus habitantes, como segregación sexual, económica, política y social. Se realiza un análisis de las condiciones de la expresión estética, para lo cual se emplea el método autoetnográfico a partir de la técnica de observación participante. También se llevan a cabo ejercicios artísticos colaborativos en contexto con los diversos actores que hacen parte de Barbacoas. Como resultado, se obtienen caracterizaciones detalladas sobre la formación identitaria y la expresión estética que permiten a los habitantes no solo sobrevivir y pervivir, sino también crear grupos sociales. A pesar de encontrarse al margen de la implementación de políticas públicas, estos grupos posibilitan que sus miembros construyan representaciones culturales heterogéneas y sistemas simbólicos significativos para sí mismos.

¹ Artículo de investigación resultado del proyecto *Prácticas de resistencia y valores identitarios. Realidades estéticas y sociales como factores de apropiación del territorio del sector Barbacoas, en el centro de Medellín*, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología al resultar ganador de la convocatoria Investigarte 2.0. El proyecto se llevó a cabo entre diciembre de 2020 y julio de 2023.

² Doctor en Historia del Arte y Musicología, Universidad de Salamanca; magíster en Estudios Avanzados en Historia del Arte, Universidad de Salamanca; licenciado en Educación: Artes Plásticas, Universidad de Antioquia (UdeA). Miembro del grupo de investigación Teoría, práctica e historia del arte en Colombia. Profesor Departamento de Artes Visuales, UdeA. stiven.bohorquez@udea.edu.co

³ Magíster en Diseño y Creación Interactiva, Universidad de Caldas (UdeCaldas); especialista en Artes Mediales, UdeCaldas, Universidad Nacional de Chile, Universidad de Córdoba; diseñador visual, UdeCaldas. Miembro del grupo de investigación Diseño, imagen y comunicación ICONO, Institución Universitaria Pascual Bravo (IUPB). Profesor, IUPB. juan.lopezc@pascualbravo.edu.co

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

Palabras clave: identidad, estética, resistencia, arte, artesanía, Medellín.

Abstract

This research article gives an account of the processes of cultural identity formation and aesthetic representation in Barbacoas, a sector in the center of Medellín (Colombia). This space is characterized by the convergence of forms of exclusion that generate adverse conditions for its inhabitants such as sexual, economic, political and social segregation. An analysis of the conditions of aesthetic expression is carried out, for which the autoethnographic method is used based on the participant

observation technique. Collaborative artistic exercises are also carried out in context with the various actors who are part of Barbacoas. As a result, detailed characterizations of identity formation and aesthetic expression are obtained that allow inhabitants not only to survive and survive, but also to create social groups. Despite being on the margins of the implementation of public policies, these groups enable their members to build heterogeneous cultural representations and symbolic systems that are meaningful to themselves.

Keywords: identity, aesthetics, resistance, art, craft, Medellín.

Introducción

Barbacoas, ubicada en el centro de Medellín, se presenta geográficamente como una singular bifurcación entre la avenida Oriental y la carrera Sucre, conformada por las calles 57 y 57A. Este sector ha sido apodado, en las últimas décadas, “la calle del calzoncillo”, peculiar nombre que se originó durante el proceso de formación de la zona entre los años 70 y 80. Este apodo se atribuye a su apariencia triangular (de una bermuda masculina) cuando se observa el espacio desde una perspectiva aérea. Sin embargo, otra teoría local sugiere que el nombre también tiene connotaciones sociales, específicamente vinculadas a la percepción del sector como una zona de tolerancia homosexual.

En este contexto, resulta fundamental abordar la problemática para comprender los valores estéticos emergentes en Barbacoas. Estos valores no solo posibilitan el reconocimiento y la continuidad de grupos culturales que surgen de la convergencia de factores de exclusión, sino que también expresan una resistencia activa ante dichos factores mediante la creación y la formación de identidades.

En principio, es necesario definir el alcance del término exclusión y entender sus implicaciones en un contexto como el de Barbacoas. Hurtado Herrera (2004) ofrece una perspectiva que permite comprender la paradoja generada por la convergencia de situaciones aparentemente incoherentes, pero que, en conjunto, crean un escenario donde la segregación adquiere características reconocibles en la contemporaneidad. Este escenario surge de la apertura económica de Colombia en los años 90, que influyó en un cambio de paradigma sobre el consumo en el país, llevando a que los proyectos de sociedad, en su mayoría, buscaran el estatus económico a partir del consumo (Ospina Toro, 2005). Sin embargo, este escenario

parece contradecir las declaraciones establecidas por la Constitución política de 1991, la cual, según Hurtado Herrera (2004), prioriza el desarrollo de las identidades con libertad.

Esta incoherencia se vincula al hecho de que los imaginarios individuales están condicionados por la aspiración de formar parte de los proyectos de sociedad. Como argumenta Ospina Toro (2005), esto es particularmente relevante para sociedades emergentes, como la colombiana, que, bajo la influencia de la apertura económica, se centran en la capacidad de acceder a bienes de consumo. De esta manera, la búsqueda de identidad se fundamenta en la posibilidad de compra, es decir, en ser reconocido como un agente con poder económico. Según Lotman (2013), uno de los códigos que garantizan la pertenencia a la semiósfera (el espacio de significación y cohesión) dominante en Colombia es, precisamente, la capacidad económica.

En este sentido, puede comprenderse el surgimiento de formas de exclusión arraigadas en el conflicto entre la capacidad y la incapacidad de satisfacer las necesidades creadas por el proyecto de sociedad dominante. De esta manera, se observa que existen formas de exclusión derivadas de la imposibilidad de mediación (Vergara Constela, 2013), que, en síntesis, funcionan como exclusión económica. Sin embargo, esta relación de exclusión no es estática, ya que la exclusión económica genera exclusión social y política, en la medida en que las deficiencias en la obtención de mediaciones se convierten en obstáculos para pertenecer a proyectos sociales contemporáneos (Ospina Toro, 2005; Lotman, 2013).

De tal manera, se entiende, por ejemplo, que un migrante indocumentado que habita en Barbacoas no pueda tener acceso a un empleo regular, debido a la falta de recursos económicos necesarios para cumplir con los trámites requeridos por la legislación nacional. Por lo tanto, se configura como una víctima de exclusión política y económica, que se vuelve social cuando el individuo se ve obligado a emplearse de manera informal o ilegal para buscar formas de subsistencia, al margen del proyecto de sociedad fundamentado en la búsqueda de estatus económico.

Otro ejemplo frecuente en Barbacoas es el de las mujeres transgénero, quienes suelen ser víctimas de diversas formas de exclusión, al vivir al margen de lo que el relato religioso hegemónico considera aceptable. La segregación que experimentan se basa en criterios sociales que resultan en su exclusión económica, llevándolas, en muchos casos, a recurrir a la prostitución en condiciones no reguladas para asegurar su supervivencia.

A partir de los ejemplos dados, puede comprenderse la complejidad de un escenario, manifestado en un territorio físico, donde la precariedad tiene múltiples caras: migrantes sin un estatus regularizado, disidentes en cuanto a su orientación sexual y personas transgénero, habitantes de calle, adictos a los estupefacientes, traficantes de drogas ilícitas, entre muchas otras. Todos ellos se encuentran homogeneizados por el hecho de estar excluidos de los relatos hegemónicos, en términos legales, religiosos y sociales.

Además de quedar excluidas de los relatos hegemónicos, las personas que enfrentan la precariedad también experimentan tensiones significativas entre sí.

Su habitar fronterizo las lleva, en muchos casos, a competir o a buscar imponerse unas sobre otras, imposición que suelen lograr aquellos que se cohesionan a partir de aspectos significativos o códigos comunes (Lotman, 2013). Dado lo anterior, se logra entender cómo existen grupos que se dedican al control territorial de los puntos de venta de estupefacientes, o cómo las mujeres transgénero suelen agruparse en grupos pequeños, a manera de familias, donde una de ellas, generalmente la mayor, asume el papel de madre e intenta proteger a las más jóvenes y vulnerables.

En tales situaciones, empiezan a ser visibles dos categorías fundamentales para la identidad cultural: la resistencia y la expresión estética. Estas se configuran y se influyen mutuamente en las acciones cotidianas, tanto a nivel individual como colectivo.

La resistencia se entiende a partir de las necesidades de supervivencia y pervivencia. Dado que la marginalidad generada por la exclusión dificulta el acceso a mediaciones, es necesario que surjan alternativas creativas para alcanzar metas dentro de los proyectos sociales o, incluso, para que emerjan desprevenidamente nuevos proyectos sociales y nuevas formas culturales (Isola y López, 2019). Esta resistencia se manifiesta en las mediaciones que permiten existir y permanecer en el territorio, las cuales pueden transformarse en técnicas o rituales que, en algunos casos, se transmiten y se hacen colectivas. Estas son formas de oposición a la exclusión expresada desde los relatos hegemónicos, las cuales, a la vez, se convierten en espacios de significación o semiósferas (Lotman, 2013), ya que tienen el potencial de generar cohesión grupal. Las resistencias surgen del ejercicio creativo, de la pulsión de sobrevivir, y tienen la capacidad de producir nuevas expresiones.

Es por lo anterior que existe una mirada desde la expresión estética, ya que la resistencia se expresa a partir de las acciones y estas, a su vez, requieren técnicas, instrumentos y rituales. Así, en el territorio surgen prácticas de transformación material y expresiones arraigadas en la cotidianidad y en la satisfacción de necesidades, es decir, en lo prosaico y situado (Mandoki, 2008), que, en ocasiones, tiene implicaciones en las expresiones corporales y gestuales (Gardner, 2001). De tal manera, la precariedad y la necesidad impulsan la búsqueda de soluciones aprovechando las potencialidades de las condiciones materiales presentes en el espacio, conocidas como los *affordances*, según Buchanan (2001), quien plantea que el ejercicio de diseño creativo se fundamenta, en muchos casos, en el aprovechamiento de características existentes en la materialidad o en la funcionalidad de las cosas presentes en un lugar.

De este modo, puede entenderse cómo un habitante de calle, afectado por la adicción al bazuco, construye su propia pipa para fumar utilizando desechos plásticos y metálicos encontrados en la calle. Cuando esta acción creativa, que aprovecha las propiedades de materiales descartados, se vuelve colectiva, las pipas de bazuco adquieren un significado simbólico arraigado en el territorio. Otros ejemplos se evidencian en los gestos utilizados por los miembros de grupos de microtráfico para comunicarse entre sí o en las prendas de vestir adaptadas por mujeres transgénero dedicadas al trabajo sexual, quienes suelen realizar ajustes para resaltar sus cuerpos y atraer clientes. Incluso se observa en las formas rituales que las mujeres transgénero

deben inventar para obtener la protección divina, ya que su exclusión de la Iglesia les impide acceder a ella. Estos ejemplos representan acciones creativas, cotidianas y de resistencia, que se apoyan en la expresión estética y surgen al aprovechar lo que el entorno proporciona para encontrar maneras de satisfacer necesidades, tanto de supervivencia como de pervivencia.

Ahora bien, es importante destacar que las prácticas de resistencia van más allá de la mera capacidad de sobrevivir y pervivir de los individuos o grupos. Cuando se trata de lo colectivo, estas formas de expresión adquieren una importancia fundamental en la construcción identitaria de los territorios. La relevancia radica en que el ejercicio de la creación y la expresión estética se basa en la utilización de objetos y condiciones materiales del territorio (Buchanan, 2001). Esto permite comprender cómo las acciones cotidianas que demuestran ser efectivas se convierten en una base técnica para otras. Por lo tanto, estas prácticas pueden replicarse y repetirse, convirtiéndose, por ejemplo, la pipa de bazuco en un objeto común no solo en su uso, sino también en su función y su materialidad.

Las prácticas adoptadas por colectivos facilitan la creación de semiósferas (Lotman, 2013) o grupos culturales con códigos comunes, expresados mediante prácticas estéticas distintivas. En cierta medida, esto posibilita la exclusión de otros a partir de criterios estéticos de pertenencia. Según Echeverría (2010), estos criterios de pertenencia se manifiestan como racionales dentro del grupo, pero resultan irracionales para aquellos que no pertenecen a él, y están estrechamente vinculados a las condiciones del espacio en el que surgen. Un ejemplo claro es la expresión corporal de las mujeres transgénero, destinada a establecer códigos de comunicación entre ellas, con sus grupos o familias y con sus potenciales clientes. Estos códigos son legibles y claros dentro de su semiósfera, pero pueden ser incomprensibles para otros.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta lo que Duque (2019) denomina la “matriz técnica de la naturaleza” (p. 21). Esta conceptualización aborda la relación de afectación indisoluble que existe entre los seres en el entorno, los instrumentos de mediación, las condiciones materiales, el ejercicio creativo y el imaginario mismo que se tiene de la naturaleza. No se trata de un punto de vista ecologista, sino más bien de la concepción de la realidad, que surge de las afectaciones estéticas experimentadas en un espacio caótico que genera su propio orden a partir de los eventos que allí suceden. La ecología de Barbacoas implica también una forma cultural diversa, atravesada por los objetos nacidos de la necesidad, los cuales se transforman en códigos y expresiones simbólicas identitarias.

Para cerrar este apartado, la investigación propuesta se destaca por su significativa relevancia, al abordar el olvidado sector de Barbacoas, dentro del contexto académico, en sus diferentes campos de acción. Esta comunidad marginada ha sido históricamente relegada a los márgenes de la sociedad, enfrentando exclusiones económicas, sociales y políticas. La relevancia de este estudio radica en su enfoque novedoso y profundo de la comprensión del espacio a partir de la construcción de hermenéuticas sensibles de sus habitantes nativos. La falta de análisis académicos previos que aborden este espacio de la ciudad resalta, aún más, la importancia de esta investigación.

El estudio se inscribe en la confluencia de la sociología, la estética y la antropología, pues se enfoca en la búsqueda de los valores estéticos y las prácticas de resistencia que emergen en un entorno marginado. Si bien otros estudios pueden haber explorado aspectos de exclusión social, este enfoque busca comprender cómo las experiencias cotidianas de los habitantes de Barbacoas se manifiestan a partir de construcciones artísticas relacionales y comunitarias, lo que lo distingue de otro tipo de valoraciones con búsquedas más estadísticas.

En este contexto, es importante mencionar que el objetivo general de este artículo es construir una interpretación hermenéutica sensible de Barbacoas a partir de la aprehensión contextualizada de sus habitantes nativos, abordando tres objetivos específicos: primero, comprender a la población desde las biografías de sus habitantes; segundo, rastrear historias de vida que representen, por sí mismas, la cotidianidad del sector, y tercero, materializar sensiblemente las experiencias cotidianas de diversos agentes implicados en el espacio mediante construcciones artísticas de carácter relacional y comunitario. Estos propósitos se vinculan estrechamente con la teoría al explorar cómo los valores estéticos y las prácticas de resistencia influyen en la construcción de identidades en un contexto marginado.

Las implicaciones teóricas de esta investigación pueden contribuir a la comprensión de cómo se forman identidades en contextos de exclusión social y cómo las prácticas de resistencia y los valores estéticos juegan un papel en este proceso. Desde un punto de vista práctico, los hallazgos podrán ayudar a orientar futuras intervenciones y políticas destinadas a abordar las necesidades de las comunidades marginadas en Medellín. Esto implica reconocer la importancia de sus voces y las prácticas culturales en la construcción de identidad y resistencia.

Metodología

El proyecto se sitúa en el paradigma hermenéutico de investigación, utilizando metodologías, técnicas e instrumentos con un claro enfoque cualitativo. Esto se debe a que las dinámicas en el espacio no pueden interpretarse bajo estándares generales de naturaleza positivista; es decir, los fenómenos acontecidos en Barbacoas son absolutamente heterogéneos y es precisamente en esta particular característica donde radica gran parte de su valor.

Para analizar las condiciones de la expresión estética, se utilizó el método autoetnográfico, reconociendo el nivel de implicación de los distintos investigadores en su acercamiento al espacio. Se busca un reconocimiento a partir de la meditación y reflexión de experiencias individuales vividas, tanto por los habitantes de Barbacoas y sus alrededores como por los visitantes foráneos, incluyendo tanto al ciudadano común como a los investigadores implicados en una relación temporal con el espacio; en otras palabras, entender el significado de lo que la gente piensa, siente y hace (Ellis, 2004, p. 68).

Si bien la objetividad absoluta no existe, un punto relevante en un proyecto de esta índole reside en la contraposición subyacente entre los encuentros con el espacio y la interpretación de los mismos desde una óptica investigativa y sensible. Dado que el estudio se enmarca en una búsqueda de investigación-creación, se destaca la consciencia de que “la cultura se revela mejor en lo que la gente *hace*” (Wolcott, 1993, p. 131). Este artículo aborda la autoetnografía considerando la posibilidad de que un sujeto escribiente se aborde a sí mismo y de que las experiencias de un etnógrafo hagan parte de la reflexión sobre sí mismo como investigador.

El método autoetnográfico involucró la observación participante a partir de salidas de campo⁴, aplicada a lo largo del proyecto, pero principalmente en el transcurso del año 2021. Adicionalmente, se llevaron a cabo ejercicios artísticos colaborativos en contexto, desarrollados con la población y diversos actores relacionados con el sector. Se trata, por tanto, de una investigación exploratoria que se construyó discursivamente a partir de la experiencia de conocer y aprehender sobre Barbaacoas.

Es fundamental aclarar que las prácticas realizadas desde esta perspectiva de construcción pulsional se llevaron a cabo mediante procesos de índole relacional y comunitaria. En otras palabras, se basaron en acciones interactivas, sociales y pedagógicas que involucraron directamente a diversas y variadas figuras representativas o autóctonas del espacio, desde artistas reconocidos hasta grupos juveniles del sector. De esta manera, se logró, entre diversas posibilidades reflexivas, influir y ser influenciados por Barbaacoas a partir de ideas estéticas capaces de tensionar cuerpos mediante el encuentro con realidades comunitarias. Como señala Bourriaud (2008), “la realización artística aparece hoy como un terreno rico en experimentaciones sociales, como un espacio parcialmente preservado de la uniformidad de los comportamientos” (p. 8).

Resultados y discusión

Al explorar un espacio tan heterogéneo como Barbaacoas, es posible encontrar diversas dinámicas que revelan una pulsión creadora como construcción de signos de comunidad y representación cultural. Estas acciones no necesariamente desembocan en caracterizaciones homogeneizantes de un grupo de individuos, sino que construyen símbolos de resistencia y pervivencia que provienen de una profundidad y una singularidad tan potentes que, al reflejarse, transforman lo individual en algo político, cuando las formas y expresiones construidas empiezan a ser parte de la sociedad.

En esta sección se presentarán, por un lado, los encuentros y características de diversas figuras y referentes de la producción sensible en el contexto, quienes han utilizado la producción artística como medio para expresar su realidad social. Por otro lado, se abordarán los resultados principales de la interpretación creativa que han surgido del proyecto de investigación.

⁴ Una particular característica de las salidas de campo fue que estuvieron acompañadas del estudio y recolección de materiales estéticos y estésicos que no se limitaban a la recopilación de datos de archivo visual, sino que, como aporte sensible, abarcaban lo sonoro al construir variables de carácter cinestésico.

Producción sensible desde la emergencia

La práctica creativa se asume como un camino originado en las dinámicas descritas en Barbacoas, donde la resistencia se plantea como una forma de pervivencia, y la experiencia estética y artística, como instrumento para satisfacer la pulsión creativa. Aunque esta práctica creativa no se asume desde una intencionalidad centrada en generar impacto colectivo, termina lográndolo a partir de la colectivización y el influjo mismo de las experiencias.

Es necesario puntualizar que la práctica artística, surgida en la afectación caótica del territorio, se manifiesta como una forma de oposición o supervivencia frente a agentes y relatos que pueden ser o no hegemónicos. Entre la multiplicidad de actores de esta ecología conflictiva y efervescente de Barbacoas, resaltan tres individuos que, desde su habitar en el espacio y su cuerpo como vector de las tensiones y estímulos del lugar, generan intervenciones artísticas que se convierten, a su vez, en rasgos identitarios reconocidos, no solo en Barbacoas, sino también en otros espacios de la ciudad. La descripción y el desarrollo del quehacer creativo de estos tres artistas, que se presentarán en los siguientes párrafos, son el resultado de la observación participante llevada a cabo durante el año 2021.

En primer lugar, está la Danny, una mujer transgénero que afirma haber vivido en Barbacoas desde muy joven. Se ha dedicado a ejercer oficios varios para satisfacer sus necesidades fundamentales, pero manifiesta no haberse dedicado a la prostitución. Ha sido víctima de diferentes formas de violencia y discriminación, dentro de las cuales puede contarse un secuestro y un intento de asesinato. Además, ha sufrido el rechazo de la Catedral Metropolitana de Medellín. Todas estas vivencias, entre otras, sirven como fuente de inspiración para su práctica artística, centrada en el *performance* callejero.

La Danny es conocida por apropiarse del espacio público, en ocasiones en el Parque Bolívar, frente a la Catedral Metropolitana, donde realiza *performances* valiéndose de una amplia expresión corporal y gestual para acentuar el significado de sus palabras. Durante sus actuaciones, utiliza una gran cantidad de objetos que ha recogido en su habitar en el territorio, como ropa, osos de peluche y carritos de supermercado. Su interacción altamente corporal con estos objetos le permite representar situaciones de su vida, asignándoles personalidad y convirtiéndolos en actores o agentes de su presentación.

En términos del desarrollo identitario, a partir de la resistencia estética, el ejercicio artístico de la Danny se caracteriza por reconstruir sus experiencias particulares desde las diferentes formas de exclusión. Por medio de su *performance*, logra transformar estas vivencias individuales en experiencias colectivas. Es decir, reconfigura campos cognitivos o mapas mentales intersubjetivos a partir de la representación; esto es, manifiesta su contradicción con los agentes que la han excluido y permite hacer visible su historia.

Figura 1

Fotografía de entrevista a la Danny



En segundo lugar, está Abraxas, una mujer transgénero de aproximadamente 70 años, quien también ha desarrollado su quehacer artístico en Barbacoas. A diferencia de la Danny, su relación espacial se ha dado a partir de tensiones y relatos diferentes, a pesar de compartir formas de exclusión social y estética con orígenes similares. Para Abraxas, el territorio de Barbacoas se convierte en un espacio de inspiración para su obra artística, que tiene entre sus particularidades la de estar albergada en una antigua casona del lugar, espacio que ha evolucionado con los años para convertirse en una casa museo *collage*. En este espacio, los techos, las paredes, los pisos, los pasillos, los muebles e incluso el amplio patio con sus árboles se encuentran intervenidos con toda clase de materiales encontrados, principalmente material gráfico proveniente de impresos como revistas, periódicos, calendarios, afiches y libros. En este lugar, Abraxas sintetiza toda su historia como artista y ser sensible a las condiciones materiales y culturales de Barbacoas; no en vano la casa de este artista se ha convertido en un punto de referencia indiscutible para el arte en la ciudad de Medellín.

Figura 2

Fotografía de Abraxas en su casa museo collage



Finalmente, está Jorge Zapata, artista pictórico de aproximadamente 70 años, que ya cuenta con un par de décadas de trabajo en el territorio, aunque no sea su lugar de residencia. Jorge es un habitante más de varios espacios: su quehacer artístico nació en La Perla, un inquilinato del sector que ya ha sido derribado. En sus inicios pintó en la casa museo *collage* de Abraxas. Su taller, antes de independizarse artísticamente, estaba en el Tropical, uno de los reconocidos hoteles de Barbacoas, hasta que se incendió en el 2016. En la actualidad, sigue pasando bastantes horas del día y de la noche en el reconstruido Tropical, dado que su nuevo espacio de trabajo se ubica al lado del hotel. Barbacoas sigue siendo su eje y epicentro de inspiración, puesto que sus constantes

recorridos le permiten reconocer ampliamente toda clase de expresiones identitarias y de resistencia. Estas dinámicas, observadas por este artista en el sector, junto con sus símbolos y signos, se convierten en la principal inspiración para sus obras, que van desde la pintura tradicional hasta la intervención de objetos encontrados.

Las representaciones de Jorge, en un lenguaje naïf, retratan situaciones de la cotidianidad de Barbacoas relacionadas con encuentros sexuales, a partir de transacciones económicas o no. Sus obras exploran rituales relacionados con el consumo de drogas ilícitas, las maneras de transformación material en búsqueda de la supervivencia y la trascendencia espiritual, entre muchas otras dinámicas. El arte de Jorge es, quizás, la expresión que más ha trascendido las fronteras físicas de Barbacoas, puesto que, por tratarse de piezas fácilmente desplazables y gracias a la consagrada figura del artista para el medio antioqueño y nacional, tiene la posibilidad de participar en múltiples colecciones y exhibiciones, tanto a nivel nacional como internacional.

Figura 3

Jorge Zapata en su taller



Danny, Abraxas y Jorge son ejemplos claros de la intrincada red de significados y experiencias estéticas que surgen en espacios donde las deficiencias ocasionadas por la exclusión social son el factor que impulsa la mayoría de las intenciones de los residentes de Barbacoas. Esta ecología caótica, en sus dinámicas complejas, propicia la expresión como un camino fundamental para la existencia.

Reflexiones artísticas de investigación-creación

En esta sección se presentan algunos ejercicios de creación artística en contexto realizados por miembros del equipo de investigación⁵. Estas acciones se enfocaron en la valoración de las expresiones estéticas y simbólicas de la resistencia para proponer obras colectivas comunitarias, tales como *La cuadro entonada*, *La carreta sonora* y el *performance Una cama. Mil y una vidas*.

La cuadro entonada: un mural en comunidad. El mural *La cuadro entonada*, en el sector de Barbacoas, se destaca por su contenido visual y por su valor iconológico e iconográfico. Además, es una producción artística de naturaleza procesual que se construye y se sostiene gracias a las relaciones interpersonales que se establecieron antes y durante el proyecto de investigación.

Durante el 2021 se desarrollaron diversos talleres creativos con los jóvenes del sector para pintar el mural. En estos espacios se buscó reflexionar sobre los diferentes modos y perspectivas de abordar el territorio de Barbacoas, desde las afectaciones directas del contexto, dada su participación como habitantes nativos del sector, hasta las posibles definiciones y nominaciones del lugar desde las miradas de personas que visitan el sector o son ajenas a él.

Estos encuentros dieron origen al grupo autodenominado La Nueva Generación Barbacoas, que materializó sus reflexiones sobre el sector en todo tipo de dibujos, pinturas, escritos, descripciones, poemas y demás posibilidades, tanto verbales como no verbales, de nominar o definir sus percepciones sobre Barbacoas. Un aspecto común de todas estas representaciones fue que no buscaron presentar cambios para “mejorar” las problemáticas y los prejuicios estandarizados del lugar; solo pretendieron autorrepresentarse fuera de todo juicio moral. Esta perspectiva responde a los modelos de arte relacional teorizados por Bourriaud (2008), quien sostiene que el arte no solo debe preparar o anunciar un mundo futuro, sino que también modela universos posibles.

La materialización final de las ideas estuvo liderada por el artista Omar Ruiz Hidalgo, con la colaboración de los jóvenes de Barbacoas y del equipo de investigadores del proyecto y el respaldo del consagrado artista antioqueño Jorge Alonso Zapata. Las creaciones sensibles de los participantes se integraron y se diseñó un boceto colectivo que, posteriormente, se plasmó en el mural durante varios fines de semana. Es importante destacar que gran parte de los habitantes del territorio se involucró en el proceso, incluso sin tener conocimiento del proyecto en curso.

Este tipo de obras culmina en la construcción de una perspectiva de pervivencia compartida por los residentes del sector, pero que resulta novedosa para aquellos que observan desde la distancia con ciertos prejuicios. En este mural, las personas hablan de sí mismas; no son definidas únicamente desde la interpretación aislada de quienes observan o analizan un fenómeno que no experimentan de primera mano.

⁵ El equipo del proyecto de investigación *Prácticas de resistencia y valores identitarios. Realidades estéticas y sociales como factores de apropiación del territorio del sector Barbacoas, en el centro de Medellín* está conformado de la siguiente manera: la investigadora principal es Coppelia Herrán Cuartas y los coinvestigadores son Juan Alejandro López Carmona, Wilson Stiven Bohórquez Barrera, Juan David Manco, Mario Javier Naranjo Otálvaro y Teresita del Niño Jesús Rivera Ceballos.

Figura 4

Mural La cuadra entonada



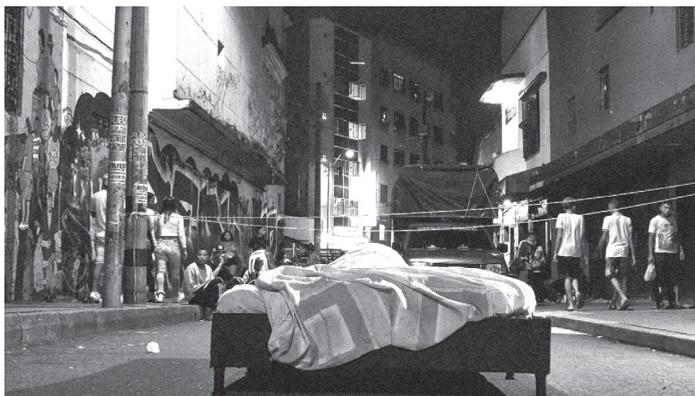
Una cama. Mil y una vidas. Barbaocoas es una de las más reconocidas y principales zonas de tolerancia dentro del municipio de Medellín. En este lugar sucede todo tipo de dinámicas enmarcadas en la marginación y su relación inseparable con las formas de resistencia, que son, precisamente, el foco principal de este proceso. *Una cama. Mil y una vidas* es un *performance* que tuvo como objetivo reflexionar sobre la realidad social y emocional que viven no solo la población de trabajadoras sexuales transgénero del sector de Barbaocoas, sino también los clientes asiduos de su servicio, quienes viven mediados y divididos por diferentes identidades. Lo que se buscó fue, por un lado, invitar a la reflexión respecto a los prejuicios morales que siguen estableciéndose en la cultura antioqueña alrededor de la disidencia sexual y, por el otro, señalar o cuestionar las dinámicas que cosifican a las mujeres transgénero como un mero objeto de consumo (Bohórquez Barrera *et al.*, 2023).

En la formalización de la obra existieron diversas características y variados materiales que fueron el sustento discursivo de la misma. Por un lado, la acción tenía valor *in situ*; es decir, la cama fue emplazada en la carrera 50 con la calle 55A de Medellín, un lugar rodeado por moteles y prostitución transgénero, lo que daba sentido conceptual y contextual al suceso. Por otro lado, fueron presentados como materiales diversos artículos y retomados por un valor que solo adquirirían en virtud de su vida misma como objetos, esto es, los usos que previamente habían tenido: un colchón de motel, una cama construida por habitantes del lugar y un conjunto de prendas de ropa donada por trabajadoras sexuales transgénero del sector. La suma de todos estos elementos constituyó la representación de variadas manifestaciones identitarias alrededor del trabajo sexual en contexto: mujeres y hombres que se asumieron en la otredad, personas obligadas a cargar con máscaras de supervivencia social e incluso quienes, en conflicto con su autopercepción, habitan el territorio desde la sombra.

La acción fue ejecutada el sábado 11 de junio de 2022. El artista Stiven Bohórquez, saliendo en ropa interior del interior de un inquilinato, caminó hacia la cama y, prenda por prenda, se cargó de todas las identidades contenidas en el vestuario previamente

expuesto sobre la misma. Tras vestirse, se acostó y se arropó con sábanas provenientes del motel, para quedarse inmóvil durante 4 horas ininterrumpidas. Luego, el artista procedió a quitarse nuevamente la ropa, prenda por prenda; caminó en ropa interior por las calles del centro de la ciudad y terminó perdiéndose dentro del inquilinato desde el cual había iniciado la acción.

Figura 5
Performance Una cama. Mil y una vidas



La carreta sonora. Las formas de representación y percepción identitarias de un lugar pueden ser potencialmente rastreables en todo tipo de estrategias construidas para resistir a los relatos hegemónicos en cualquier espacio del mundo. Al cuestionarse por estos medios de resistencia desde la óptica de músicos formados, los artistas Juan David Manco y Alejandra Cárdenas Jaramillo se cuestionaron acerca de la identidad sonora de un Barbaocoas donde tantos ruidos se mezclan en una composición potencialmente descriptiva del espacio.

Es así como nace la idea de *La carreta sonora*, un análisis situado de las maneras como los habitantes del sector construyen medios a partir de los cuales se apropian del espacio que habitan, en este caso, desde el sonido, es decir, el conjunto de sonoridades que, además de constituir la identidad del sector, pueden comprenderse también como ruidos que presentan dinámicas de lucha simbólica o construcción de signos dentro del ejercicio económico, cultural y social del territorio. Desde el pregonero de ventas informales de cualquier tipo, hasta las frases grabadas y preestablecidas de almacenes de cadena, remates, tiendas o supermercados, todos los sonidos sumados construyen la composición o composiciones que representan y describen las cualidades sociales y culturales de un lugar ya conocido por sus habitantes.

Con la reflexión del sonido como resguardo de la identidad y la resistencia del sector, los artistas establecieron una ruta y proceso metodológico que permitió la creación de un paisaje sonoro de Barbaocoas a partir de un dispositivo itinerante. Desde su construcción física, ya guardaba relación con los ensamblajes de madera utilizados en el espacio como carretas de venta ambulante: dos puertas, ruedas,

sombrilla y decorado con pinturas o grabados que hacían alusión a los símbolos de la cultura popular del mismo lugar.

La carreta sonora recorrió un camino preestablecido por los lugares icónicos del sector, mientras que su interior contenía equipos de amplificación y grabación de sonido que no solo proyectaban piezas sonoras construidas con audios recaudados previamente en salidas de campo, sino que también capturaban nuevas sonoridades en tiempo real de los diversos paisajes sonoros y de las variadas personas que interactuaron directamente con la carreta. Con base en el material resultante de esta acción, se produjeron, posteriormente, cinco piezas sonoras clasificadas en cinco tipologías o categorías de estudio: el rebusque, colectividades y comunidades, la cuadra entonada, el labure y expresiones estéticas⁶.

Figura 6

Recorrido con La carreta sonora



Conclusiones

Cuando se piensa en las condiciones materiales, los imaginarios sociales y la cultura misma de Barbacoas, no puede dejarse de lado la incidencia de la práctica creativa que activa las formas de oposición a los relatos hegemónicos y que permite reescribir las identidades, tanto de los individuos como de los territorios. Por lo anterior, se muestran, en coherencia con Lotman (2013) y Echeverría (2010), los efectos transformadores del cambio de la cultura desde la observación de las expresiones, los sustratos materiales y las referencias que los componen.

Por otra parte, el concepto de “no lugar” de Augé (1993), entendido como el espacio para el anonimato desde la homogenización que produce el control ejercido por los relatos dominantes, puede contrastarse con Barbacoas, pues es un “lugar” en toda su extensión conceptual, al tratarse de un territorio en disputa, en el que se yuxtaponen

⁶ Gran parte del material puede escucharse en el siguiente enlace: <https://on.soundcloud.com/F7HyZ>

diversos imaginarios y se generan diferentes formas de exclusión; de hecho, el ejercicio creativo emerge para sacar a sus habitantes de la precariedad y permitirles formas de expresión útiles para la supervivencia. Este ejercicio de investigación-acción también ayuda a la pervivencia que, para los tres casos, adquiere una trascendencia en las relaciones intersubjetivas, porque permite reescribir el imaginario que tienen personas ajenas al territorio, todo esto desde la práctica de la creación sensible.

Otra perspectiva para comprender las acciones creativas es la que propone Duque (2019), desde la “matriz técnica de la naturaleza”, según la cual las relaciones de significación en Barbaocoas adquieren una gran importancia en términos del cambio y de la generación de culturas, en la medida en que la experiencia colectiva de los habitantes se hace transferible a partir de las experiencias artísticas, cuestión que permite construir un puente, desde la estética, entre el ecosistema de Barbaocoas y los otros que no habitan el sector o no lo conocen. De tal manera, se reescriben los imaginarios y se genera otra deriva de realidad en la que empiezan a aparecer códigos comunes; es decir, se genera una semiósfera sobre el territorio estigmatizado y sus condiciones.

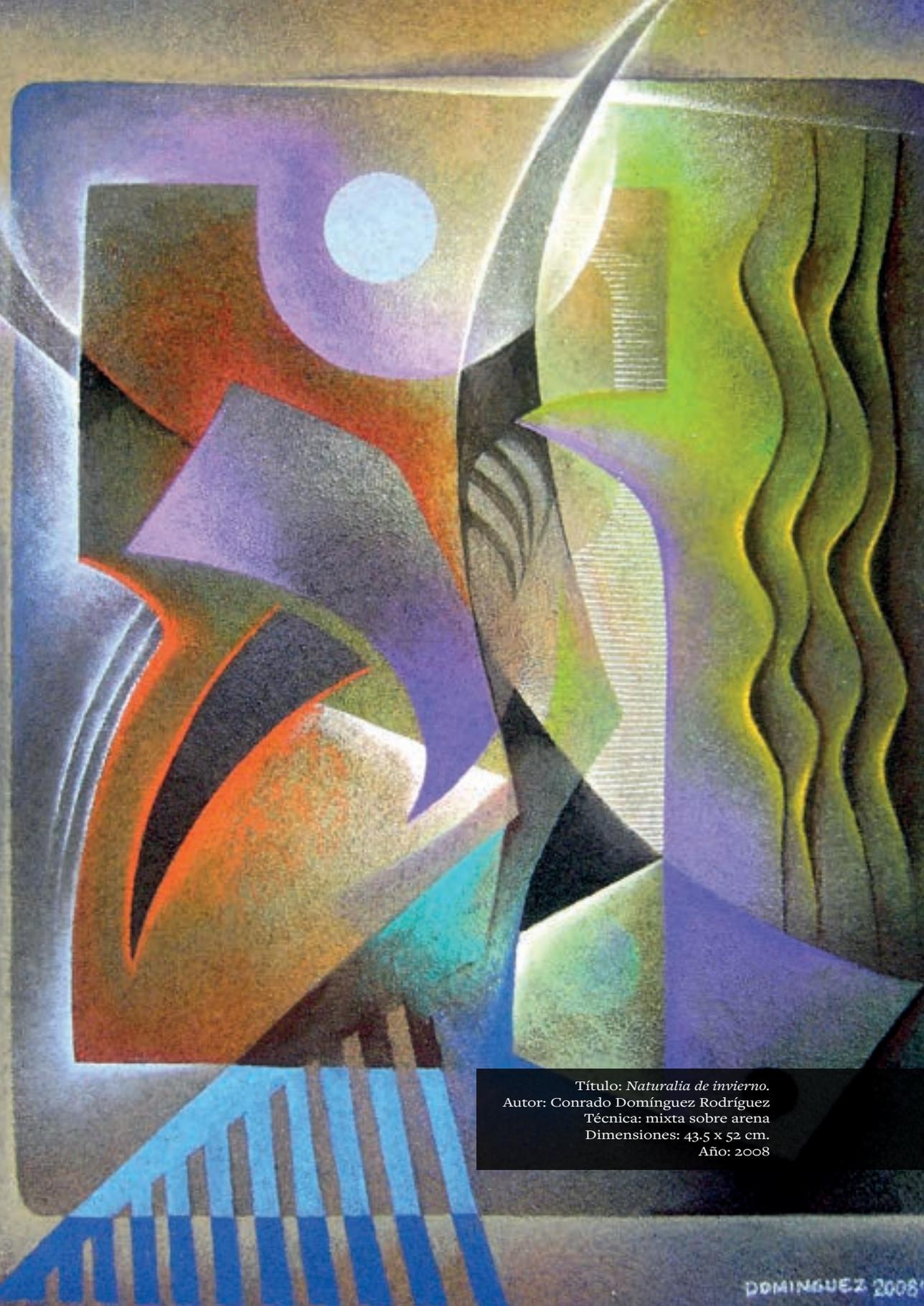
Una característica que emerge al analizar los procesos, medios y resultados de este proyecto es la relación de la ruta metodológica cualitativa establecida con el método autoetnográfico. La aplicación del método posibilitó la implicación directa de los investigadores en los diferentes procesos, generando un carácter integrativo, social, cultural, de resistencia y pervivencia de los resultados presentados. Tanto la observación participante como las salidas de campo fueron relevantes para acercarse a la cultura popular y evidenciar cómo la misma se revelaba en lo que las personas hacían, hacen y harán. Los procesos creativos, a su vez, generaron material tanto tangible como conceptual, que luego se plasmó en obras de arte, reflejando las creaciones y pulsiones estéticas del espacio. Por último, fueron los procesos de arte relacional y comunitario los que derivaron en la evidencia verbal y no verbal de la autopercepción y las posibilidades de representación de los habitantes nativos del sector, no como búsqueda de mundos mejores, sino como la muestra de los mundos posibles.

Finalmente, puede decirse que una visión lo suficientemente profunda puede generar un campo cognitivo que reconozca, de manera responsable, las prácticas culturales. Esto posibilita la elaboración de una clasificación detallada de las relaciones operativo-materiales y rituales que permiten la emergencia y la expresión, no solamente desde la determinación de instrumentos y técnicas, sino también desde la significación que tienen las materias primas en su origen.

En este sentido, tanto la construcción artesanal como los objetos encontrados y sus orígenes, así como las texturas, los colores, los olores, los símbolos y las complejas relaciones entre ellos, son elementos cruciales. Desde esta perspectiva, la creación basada o situada en el territorio se convierte en un ejercicio de composición que refleja las características de la vida misma. Un objeto, que inicialmente puede ser un simple mecanismo de distribución minorista, una prenda de vestir para trabajar o incluso un sistema de gestos para comunicarse eficazmente, termina siendo la materia prima que informa las prácticas sensibles.

Referencias

- Augé, M. (1993). *Los “no lugares”: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (Trad. M. Mizraji). Gedisa.
- Bohórquez Barrera, W. S., Cuenca Botero, A. C., Cárdenas Jaramillo, S. A. y Manco, J. D. (2023). El arte en Barbacoas. Una pulsión sensible desde la diferencia. En *Resistiendo y perviviendo en Barbacoas. Prácticas estéticas e identidades en el centro de Medellín* (pp. 120-147). Fondo Editorial Pascual Bravo. <https://doi.org/10.33131/9786289588811>
- Buchanan, R. (2001). Design Research and the New Learning. *Design Issues*, 17(4), 3-23. <https://doi.org/10.1162/07479360152681056>
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional* (2ª ed., Trad. C. Beceyro y S. Delgado). Adriana Hidalgo.
- Duque, F. (2019). *Filosofía de la técnica de la naturaleza* (3ª ed.). Abada.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura* (2ª ed.). Ítaca y Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. AltaMira Press.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed., Trad. S. Fernández Everest). Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado Herrera, D. R. (2004). Globalización y exclusión. De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia. *Última Década*, 12(20), 107-120.
- Isola, E. y López, A. (2019). La resistencia como forma de vida: elementos para la apropiación sociológica de un concepto. *Persona y Sociedad*, 33(1), 33-62. <https://doi.org/10.53689/pys.v33i1.254>
- Lotman, J. (2013). *The Unpredictable Workings of Culture*. Tallinn University Press.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Ospina Toro, W. (2005). Naturaleza contextual del Diseño. *Kepes*, 2(1), 15-30.
- Vergara Constela, C. (2013). Gentrificación y renovación urbana. Abordajes conceptuales y expresiones en América Latina. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 33(2), 219-234. https://doi.org/10.5209/rev_AGUC.2013.v33.n2.43006
- Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Trotta.



Título: *Naturalia de invierno*.
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 43,5 x 52 cm.
Año: 2008

Aprendizaje de habilidades socioemocionales en la escuela: percepción en estudiantes¹

Learning Socioemotional Skill at the School: Perception in Students

Autora:

Erika Ivonne Mestizo²
<https://orcid.org/0000-0002-8802-5928>

Recibido: 26/06/2023

Aprobado: 14/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1390>

Resumen

Las habilidades socioemocionales, esenciales para la integración de pensamientos, emociones y comportamientos, pueden ser enseñadas y fortalecidas en la escuela. El enfoque de la investigación es cuantitativo y el método es no experimental. Los resultados evidencian un adecuado aprendizaje de habilidades socioemocionales, resaltando que la empatía es la habilidad más destacada, mientras que el liderazgo y la autorregulación emergen como las menos desarrolladas. Se destaca que la percepción de los estudiantes se inclina más hacia el conocimiento teórico que hacia la aplicación práctica. Este hallazgo subraya la importancia de abordar la brecha entre la comprensión teórica y la implementación efectiva de habilidades socioemocionales en el contexto escolar.

Palabras clave: escuela, habilidades socioemocionales, estudiantes, educación, El Salvador.

¹ Artículo de investigación.

² Magíster en Política y Evaluación Educativa, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA); magíster en Liderazgo y Gestión Educativa, Universidad Marista de Guadalajara; licenciada en Psicología, UCA. Profesora, UCA. emestizo@uca.edu.sv

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

Abstract

Social-emotional skills, essential for the integration of thoughts, emotions and behaviors, can be taught and strengthened in school. The research approach is quantitative, the method is non-experimental. The results show adequate learning of socio-emotional skills, highlighting that empathy is the most outstanding skill, while leadership and self-regulation emerge as the

least developed. It is highlighted that the students' perception leans more towards theoretical knowledge than towards practical application. This finding underscores the importance of addressing the gap between theoretical understanding and effective implementation of social-emotional skills in the school context.

Keywords: school, social-emotional skills, students, education, El Salvador.

Introducción

En los últimos años ha habido un notable aumento en el interés por las habilidades asociadas al desarrollo personal, emocional y social de las personas (Berman *et al.*, 2018; Jones y Doolittle, 2017, como se citó en Bustamante *et al.*, 2021). A partir de la propuesta de Goleman (1995) sobre inteligencia emocional, el concepto se traslada al campo educativo y se vuelve susceptible de ser operativizado a partir de diversas estrategias para la enseñanza.

En el año 2020, debido a la pandemia por Covid-19, diversos organismos nacionales, como el Ministerio de Educación (Bustamante *et al.*, 2021), e internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO *et al.*, 2020), emitieron un llamado urgente a abordar la salud mental de los estudiantes. En respuesta a esta convocatoria, una institución del sector privado en El Salvador tomó la decisión de priorizar las habilidades emocionales, con el objetivo de mejorar tanto el proceso de aprendizaje como la convivencia en el entorno educativo.

Durante el regreso a las clases presenciales, en el 2022, las consejeras escolares instaron a los docentes a observar detenidamente a los estudiantes para evaluar su estado socioemocional y, a partir de esos hallazgos, ajustar los enfoques relacionados con las habilidades socioemocionales (HSE). Durante este proceso, los profesores, incluidos los coordinadores académicos, notaron la manifestación de conductas agresivas y violentas, especialmente en los niños. Asimismo, observaron una resistencia marcada al seguimiento de la estructura y dinámica escolar. En el caso de las niñas, es común que buscaran apoyo para gestionar sus conflictos personales y grupales.

Además de considerar las observaciones de los docentes, se optó por hacer un sondeo con los estudiantes para saber qué tanto habían aprendido sobre HSE durante los años de escolarización, incluyendo el período de confinamiento. Este sondeo fue la primera iniciativa de evaluación de las habilidades blandas en la institución, ya que, hasta entonces, no se contemplaba ninguna evaluación formal más allá de las valoraciones de los docentes. Los resultados sirvieron para identificar qué tanto

habían aprendido los estudiantes sobre HSE y establecer estrategias de enseñanza para abordar los comportamientos disruptivos observados por los docentes.

Tomando como base esta problematización, se evidencian, a partir de los antecedentes teóricos sobre HSE, la importancia y los beneficios de su enseñanza en el ámbito escolar.

La escuela actualmente es uno de los escenarios básicos para la socialización de las personas; ya no solo forma en determinados contenidos, sino también en el ejercicio de ciertos procedimientos y técnicas; es el marco donde se aprende el complejo mundo de las relaciones interpersonales, donde se construye buena parte de las relaciones afectivas, donde se adquieren valores y opiniones. (Huertas y Montero, 2001, como se citó en Aristulle y Paoloni-Steute, 2019, p. 6)

De acuerdo con Durlak *et al.* (2011), los programas de educación socioemocional en la escuela mejoran la conducta, el rendimiento académico y las HSE de los estudiantes. Los autores concluyen que la educación socioemocional es importante para el bienestar y el éxito de los estudiantes y para el favorecimiento del clima escolar.

Para docentes y directivos es fundamental el aprendizaje de los estudiantes, pero, para ello, deben identificar las variables asociadas al rendimiento escolar. En este sentido,

las características socioemocionales se relacionan con el rendimiento de los estudiantes. En particular, la ansiedad ante las pruebas se relaciona negativa y significativamente con los resultados en todas las disciplinas estudiadas, la motivación por logro se relaciona positivamente con el desempeño solo en lectura y la autoeficacia en ciencias se relaciona positivamente con el desempeño en dicha materia. (Abufhele Milad, 2021, p. I)

No se observa un efecto diferenciado por género, a pesar de que “la literatura se ha enfocado en explicar [una] brecha [en rendimiento académico] a partir de diferencias de género existentes en características socioemocionales” (Zimmerman, 2000; Hannon, 2012; Bharadwaj *et al.*, 2015; Spencer *et al.*, 2016, como se citó en Abufhele Milad, 2021, p. 1). Abufhele Milad (2021) menciona que “las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad ante las pruebas, menores niveles de motivación por logro y de autoeficacia en ciencias” (p. I).

Por otro lado, algunas de las constantes durante y pospandemia fueron el ausentismo escolar y los conflictos entre pares, además de las quejas de los padres de familia por dichos conflictos. También se ha identificado que “las intervenciones de HSE se asocian a una mayor asistencia escolar, mayor involucramiento en el aula, y una mayor resolución de conflictos entre pares” (Milicic *et al.*, 2013, como se citó en Hernández Zavala *et al.*, 2018, p. 91).

Finalmente, la pertinencia de este estudio se alinea con el fortalecimiento de contenidos y habilidades a implementar con los estudiantes. La investigación de la UNESCO (2022) introdujo un instrumento diseñado para analizar HSE en estudiantes de sexto grado, proporcionando información cada vez más completa y enriquecedora sobre su desarrollo integral. Además de un análisis descriptivo detallado de las

habilidades evaluadas, como empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar, se exploran asociaciones con factores individuales y familiares de los estudiantes, docentes, salas de clases y escuelas.

Este enfoque permite comprender cómo diversas variables se vinculan con cada una de las tres habilidades analizadas. En el caso de El Salvador, los resultados revelaron un nivel promedio de empatía, con puntuaciones más altas en las mujeres que en los hombres. Los docentes, por su parte, manifestaron un interés marcado por el bienestar de sus estudiantes. Por último, los hallazgos del instrumento indicaron que, a menor grado de empatía, se observa una mayor disrupción en el aula.

En resumen, la literatura indica que

los efectos a largo plazo del desarrollo temprano de HSE también han sido medidos y estudiados. Johnson y Wiener (2017), además de reportar efectos a corto plazo, encontraron efectos de las HSE en el desempeño académico a largo plazo: menores tasas de abandono escolar, reducción de la cantidad de años repetidos, un incremento en la tasa de graduados del colegio, mejor preparación para la universidad, así como mayor acceso y finalización de programas de educación superior. (Bustamante *et al.*, 2021, pp. 10-11)

Existen diversos marcos de referencia y taxonomías en HSE y cada etiqueta es usada en la perspectiva teórica desde la cual se presenta. Para el presente estudio, se retoma uno de los más utilizados: el sistema CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional).

De cualquier manera, las HSE o dominios de aprendizaje social y emocional provienen del concepto de inteligencia emocional, el cual se refiere a

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Sánchez y Díez, 2019, p. 58)

Más allá de las diferencias entre los términos utilizados por estos y otros referentes, las HSE son maleables, pueden ser enseñadas y fortalecidas en las escuelas para que los estudiantes aumenten su capacidad de integrar los pensamientos, las emociones y los comportamientos de maneras que conduzcan a una escuela positiva con buenos resultados (Jones y Doolittle, 2017).

En cuanto a cómo aprender sobre HSE en la escuela, Jones y Doolittle (2017) indican que es posible de tres maneras: (a) enseñando a través de los contenidos en el currículo; (b) incidiendo en el clima del aula, a partir de la práctica y la interacción con los estudiantes, y (c) cambiando las reglas de la escuela.

A partir de las observaciones de los docentes y de las reflexiones del equipo de consejeras en todos los niveles educativos, además de la revisión de estudios previos sobre HSE, surgió el siguiente interrogante: ¿cuál es la percepción que tienen los estudiantes acerca de su propio aprendizaje de HSE? Adicionalmente, se planteó si

existen diferencias en estas percepciones según el género y el nivel educativo que cursan. Por tanto, se optó por realizar un estudio exploratorio para identificar el nivel de percepción de aprendizaje de HSE.

Así pues, el objetivo de este artículo es definir los niveles de percepción de aprendizaje de HSE de los estudiantes de una institución educativa del sector privado, ubicada en el centro de la capital de El Salvador. Para ello se tomaron en consideración los siguientes objetivos específicos: (a) identificar las HSE que los estudiantes perciben con mayor y menor nivel de aprendizaje; (b) comparar los niveles de percepción de aprendizaje de HSE de los estudiantes según el grado escolar al que pertenecen, y (c) comparar los niveles de percepción de aprendizaje de HSE de los estudiantes según su género.

En definitiva, conocer la percepción de los estudiantes acerca de su aprendizaje sobre HSE desde un estudio exploratorio cobra importancia, tanto para tratar de categorizar y medir el aprendizaje, el cual es aún un tema con pocas evidencias (Rubiales *et al.*, 2018), como para avanzar en el debate teórico sobre cómo se aprenden dichas habilidades en el contexto escolar y el aporte que dejan, tanto en la institución como en los estudiantes. El instrumento de evaluación y el nuevo conocimiento podrán generalizarse en contextos similares a la población analizada.

Metodología

El abordaje parte de un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal exploratorio, el cual se da en contextos donde ya ocurrieron los fenómenos (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). El estudio se realizó durante el año 2022, cuando las clases tenían una modalidad semipresencial, en una institución educativa del sector privado, ubicada en el centro de la capital de El Salvador. Esta institución cuenta con casi 100 años de tradición en excelencia académica. En sus inicios admitía solo a niños. Actualmente, la población estudiantil es de aproximadamente 2,000 estudiantes, niños y niñas, en turnos matutino y vespertino.

El muestreo fue no probabilístico, es decir que los participantes fueron seleccionados por las características de la investigación (Hernández Sampieri *et al.*, 2006), procurando la representatividad de toda la cobertura brindada por la institución, que va desde preescolar hasta educación media. Sin embargo, en este artículo no aparecen los resultados de bachillerato, porque no fue posible obtener toda la información solicitada.

En total, los participantes fueron 357 personas (Tabla 1), representantes de cada ciclo escolar, desde preparatoria hasta octavo grado, cuyas edades oscilaban entre 9 y 14 años. Entre los participantes se contó con 103 padres de familia en el nivel preescolar, debido a que los preescolares aún no alcanzan las competencias lectoras para resolver un cuestionario sin el apoyo personalizado de la docente.

Tabla 1

Participantes del estudio

	Preescolar	3° grado	6° grado	8° grado	Total
Niñas	-	29	34	42	105
Niños	-	42	38	69	149
Total	103	71	72	111	357

Nota. Elaboración propia.

El instrumento fue concebido a partir de una escala tipo Likert, que consiste en una serie de ítems formulados como afirmaciones o juicios, solicitando la respuesta de los participantes (Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Dichas mediciones se adaptaron para cada nivel educativo: preescolar, tercer grado, sexto grado y octavo grado, utilizando la escala para obtener el nivel de percepción de aprendizaje de HSE por parte de los participantes. La redacción de los ítems se llevó a cabo considerando cuatro variables, alineadas con la taxonomía de HSE de CASEL y la estructura curricular de la institución (Tabla 2).

Tabla 2

Dimensiones exploradas en la escala de percepción de aprendizaje de HSE

Dimensión	Habilidad
Autoconciencia	1. Identificación de emociones
	2. Autoconfianza
	3. Autoeficacia
	4. Autopercepción
Autorregulación	5. Control de impulsos
	6. Manejo de estrés
	7. Enfoque de logro
	8. Automotivación

Dimensión	Habilidad
Empatía	9. Tomar en cuenta la perspectiva de otros
	10. Mostrar preocupación por los sentimientos de otros
	11. Demostrar compasión
	12. Identificar normas sociales
Habilidad para relacionarse	13. Comunicación asertiva
	14. Resolución de conflictos
	15. Liderazgo

Nota. Adaptado de CASEL (2022).

Las opciones de respuesta se organizaron del 1 al 5:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Neutral
4. En acuerdo
5. Total acuerdo.

Para establecer los niveles, se construyeron baremos utilizando el criterio de intervalos, de acuerdo con las puntuaciones más altas y más bajas del instrumento (Tabla 3).

Tabla 3
Baremos

Nivel de HSE	Preescolar	3° grado	6° y 8° grado
Ausencia de HSE	10-18	63-75	15-26
Baja HSE	19-26	51-62	27-38
Mediana HSE	27-34	39-50	39-50
Adecuada HSE	35-42	27-38	51-62
Alta HSE	43-50	15-26	63-75

Nota. Elaboración propia.

Los instrumentos se validaron por medio de dos técnicas: juicio de expertos y una prueba piloto. El juicio de expertos consiste “en solicitar a una serie de personas [...] un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013, p. 14). Las expertas fueron las consejeras escolares de la institución.

Posteriormente se realizó una prueba piloto con un grupo aproximado de 15 estudiantes por grado. De esta manera, la confiabilidad del instrumento se obtuvo a partir del Alfa de Cronbach, dando por resultado una alta confiabilidad, entre 0.82 y 0.89 en los grados explorados. Una vez revisados los instrumentos, se solicitó a cada grado seleccionado responder el instrumento final, mediante un formulario de Office 360. Para el procesamiento de los datos se utilizaron matrices en Excel.

Los niveles de percepción se obtuvieron mediante los porcentajes de respuestas y de estos datos se obtuvo la comparación descriptiva de niveles de HSE por grado. La comparación de resultados por género se realizó a partir de la t de Student para muestras independientes. Para favorecer un análisis más expedito de las HSE seleccionadas por los participantes, se contabilizaron los ítems más y menos sobresalientes.

Resultados y discusión

Los objetivos del estudio fueron alcanzados, en la medida en que se determinaron los niveles de percepción de aprendizaje de HSE en los estudiantes, se describieron las habilidades con mayor nivel de aprendizaje y se realizaron comparaciones entre los grupos participantes, incluyendo las comparaciones por género.

Adecuada percepción de aprendizaje en HSE

Con un Alfa de Cronbach de 0.87, el 48.60% de los participantes de preescolar indicó que sus hijos o hijas demuestran “alta” HSE, de acuerdo con las dimensiones exploradas. El 43.92% observó “adecuada” HSE. Un porcentaje inferior a 3 indicó puntuaciones de “medianas” a “ausencia” de HSE. El 26.16% de los padres de niños indicó “alta” HSE, versus el 19.62% de padres de las niñas. Las diferencias también se observaron para la “adecuada” HSE. La media de respuestas de todo el grupo fue de 41.44, equivalente a una “adecuada” HSE.

En tercer grado, con una confiabilidad de 0.66, los porcentajes estuvieron divididos en dos categorías. El 53.52% dice percibirse con “alta” HSE, mientras que el resto, es decir, el 46.47%, se percibe con “adecuada” HSE. La diferencia más marcada se observó en la “adecuada” HSE, siendo el 29.57% de los niños el que se percibe con dicho aprendizaje, mientras que solo el 11.21% de las niñas lo percibe.

Con una confiabilidad de 0.88 en sexto grado, el 51.38% indicó tener una percepción “adecuada” de HSE, mientras que el 18.05% se definió con “alta” percepción de HSE. El 22.22% se percibió con un nivel mediano de HSE y un 4.16% se

percibió con “baja” HSE; incluso, otro 4.16% indicó “ausencia” de esta. El 12.5% de los niños se percibió con “alta” HSE, mientras que solo el 5.55% de las niñas se percibió en este nivel. Las diferencias también se identificaron en la “adecuada” HSE, siendo el 27.77% de los niños y el 23.61% de las niñas los que se ubican en este nivel. Otro dato llamativo es que el 4.16% de las niñas indicó “baja” HSE, mientras que el 0% no puntuó en este nivel. Aun cuando hubo un 1.38% de los niños que indicó “ausencia” de HSE, el dato es superior para las niñas, con un 2.77%. Las puntuaciones medias fueron de 56, equivalente a “adecuada” HSE.

En octavo grado se obtuvo una confiabilidad de 0.86. El 22.52% se percibió con “alta” HSE. El 50.45% expresó un nivel “adecuado” de HSE. El 21.62% dijo tener una “mediana” HSE y el 5.40% expresó “baja” HSE.

El 63.87% de los participantes se definió con “adecuada” HSE. El 13.54% obtuvo una percepción “alta” de HSE. El 30.63% de los niños se percibió con “adecuada” HSE, mientras que solo el 19.81% de las niñas se ubicó en este nivel. También en el nivel de “alta” HSE se observaron diferencias, pues el 17.11% de los niños indicó estar en este nivel, en comparación con el 5.40% de las niñas. La media del grupo fue de 55, lo cual indica “adecuada” HSE.

La percepción de los estudiantes respecto a su aprendizaje en HSE es favorable, pues todos los grados explorados se ubican entre los niveles de “adecuada” y “alta” HSE. El panorama es alentador si se le compara con los resultados de una investigación nacional sobre el currículo, puesto que sus autores evidenciaron que

los programas de estudio vigentes de educación parvularia y básica [presentaban] ausencia de algunos contenidos relacionados con las habilidades señaladas por la Unesco [...] para afrontar la realidad salvadoreña, [sobre todo] en los dominios social y emocional, ciencia y tecnología, cultura y arte. (Merino y Mestizo, 2017, p. 4)

Como lo dice Vargas Melgarejo (1994), la percepción “tiene ubicación espacial y temporal, [pues] depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones” (p. 50). Los estudiantes se percibieron, pospandemia, con un adecuado nivel de HSE.

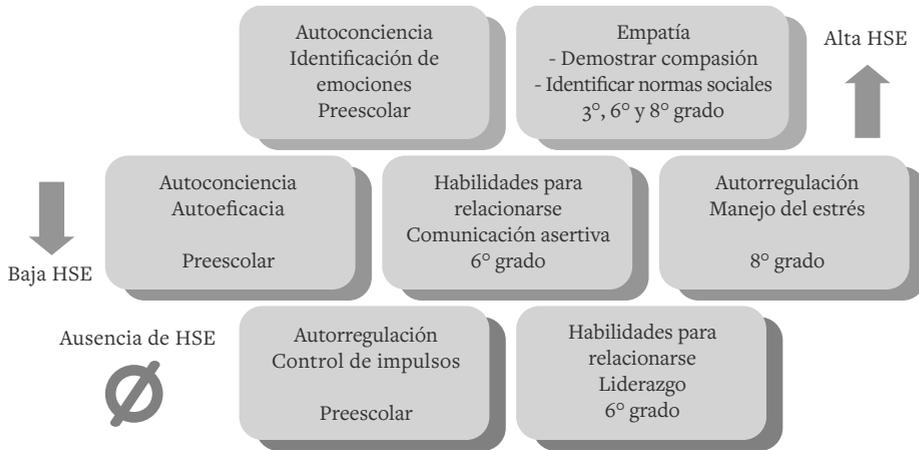
Si bien es cierto que el estudio de la UNESCO (2022) dice que la escuela juega un papel importante en las experiencias de los estudiantes, no constituye toda la fuente de aprendizaje y es solo complementaria a otros factores culturales y de socialización familiar. Las habilidades exploradas en el estudio han sido abordadas desde las experiencias e interacciones con la comunidad educativa. En ese sentido, Jones y Doolittle (2017) explican que las HSE pueden ser enseñadas y fortalecidas en las escuelas desde el currículo y en las interacciones con los estudiantes.

Autoconciencia y empatía, las HSE más aprendidas

Las habilidades más sobresalientes se identificaron a partir del conteo de elecciones de cada ítem, entre los niveles de “alta”, “baja” y “ausencia” de HSE (Figura 1).

Figura 1

HSE más sobresalientes



Nota. La figura muestra las HSE que los participantes indicaron con mayor y menor nivel de aprendizaje, incluyendo la opción de ausencia de HSE. Fuente: elaboración propia.

Las HSE con mayores porcentajes de selección fueron las de la dimensión de *empatía*. De acuerdo con Krznaric (2014), Decety (2011) y López *et al.* (2014),

la empatía es la capacidad para reconocer la perspectiva de otro, tanto en un sentido cognitivo (comprender el punto de vista de otros, aunque sea diferente del propio) como emocional. Implica la habilidad para identificar las emociones que están experimentando otros, interpretar sus intenciones y propósitos y también incluye la capacidad para actuar o responder considerando el punto de vista y las emociones del otro. (como se citó en UNESCO, 2021, p. 13)

Aunque la dimensión *empatía* fue la mejor valorada en aprendizaje, los ítems de mayor elección fueron diferentes por grados. En tercer grado la habilidad específica fue “demostrar compasión” (Figura 1). “La empatía se relaciona positivamente con el razonamiento moral orientado hacia la necesidad, siendo este último definido como la toma de decisiones sobre la ayuda hacia las demás personas” (Tur *et al.*, 2016, como se citó en Treviño Villarreal *et al.*, 2019, p. 36).

En cambio, en sexto grado el ítem de mayor valoración fue el de las normas sociales (Tabla 2; Figura 1). Al analizar el ítem, se concluye que es de tipo cognoscitivo y no comportamental, pues la empatía “incluye la capacidad para actuar o responder considerando el punto de vista y las emociones del otro” (Krznaric, 2014; Decety, 2011; López *et al.*, 2014, como se citó en UNESCO, 2021, p. 13). Es decir que los participantes indican conocimiento de normas sociales, pero no indicaron la práctica de las mismas.

La *asertividad* pertenece a la dimensión llamada “habilidad para relacionarse” y es, precisamente, la que indicaron los participantes como la menos aprendida. De acuerdo con la taxonomía de CASEL (2022), este tipo de habilidad se refiere a la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo y movilizarse

en entornos colectivos. Todo esto implica la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, crear relaciones positivas, mostrar liderazgo y defender los derechos.

En esta misma dimensión, hubo estudiantes que indicaron “ausencia” de HSE para el *liderazgo*. El resultado es coherente con la revisión del currículo salvadoreño en el año 2017, cuyos resultados indicaron la ausencia de contenidos en el currículo para el desarrollo del “liderazgo, la participación cívica, la opinión de sí mismo y la capacidad de resiliencia” (Merino y Mestizo, 2017, p. 4). Es decir que, en relación con estas habilidades, la institución analizada se encuentra en similares condiciones a las de las instituciones del sector oficial.

Los resultados positivos de tercer grado pudieron obedecer al fenómeno de discapacidad. Los estudiantes respondieron de acuerdo con lo que debe ser esperado y no con su percepción más auténtica, sin desestimar que en esta etapa, según el currículo, están aprendiendo la habilidad social de la empatía.

Los padres de los estudiantes de preescolar señalaron que la “identificación de emociones” es la habilidad más sobresaliente, clasificada en la dimensión de *autoconciencia*, la cual hace referencia a la habilidad para reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento. Es la habilidad para evaluar las propias fortalezas y limitaciones, con un sentido de confianza fundado, optimismo y mentalidad de crecimiento (CASEL, 2022). Para este grupo y de acuerdo con lo señalado por la malla curricular de la institución analizada, el aprendizaje clave es identificar el nombre de las emociones. Sin embargo, esta misma dimensión tiene el resultado más bajo, con la habilidad de *autoeficacia*, cuyo ítem es “muestra una actitud positiva cuando se encuentra ante retos desconocidos, como aprender alguna cosa nueva o difícil”, y con la habilidad de *control de impulsos*. Los niños y niñas han aprendido a nombrar las emociones, pero aún no logran gestionar adecuadamente recursos de afrontamiento.

Según García Rodríguez *et al.* (2019), en el ámbito preescolar la calidad del apego entre docentes y estudiantes resulta fundamental. Establecen que una relación afectiva, sensible y cálida entre el profesor y los alumnos contribuye significativamente a la protección y seguridad emocional de los niños, impactando positivamente en sus logros de aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales, la regulación de conductas y el ajuste emocional. Los autores corroboran que este enfoque recíproco no solo mitiga el acoso y la agresividad interpersonal, sino que también promueve la construcción de un clima de aula fundamentado en la creación de lazos de amistad saludables. En este contexto de cuidado, la escuela emerge como uno de los entornos más significativos durante esta etapa de la vida.

En octavo grado, los resultados más bajos son para la habilidad del *manejo del estrés* y se indicó la dificultad para gestionar con mayor éxito la habilidad de *autorregulación*. Desde el ámbito educativo, este tipo de habilidad se define como

la capacidad para regular de forma efectiva las propias emociones, pensamientos y comportamientos en una experiencia de aprendizaje, y perseverar hacia el logro deseado (Pintrich, 2000). Incluye la capacidad de motivarse a uno mismo, de manejar el estrés, de postergar gratificaciones y trabajar de forma

focalizada para alcanzar metas académicas (National Research Council, 2012; Transforming Education, 2016). (UNESCO, 2022, p. 12)

Las emociones están inmersas en el ambiente escolar e intervienen en la forma en la que el alumnado aprende, de ahí que se ha señalado que experimentar emociones positivas pudiera ayudarles a solucionar problemas, desarrollar actividades y favorecer la autorregulación. (Valencia, 2015, como se citó en Treviño Villarreal *et al.*, 2019, p. 33)

Este sería un buen predictor del rendimiento académico.

En este sentido, una de las oportunidades de intervención de los docentes y, en general, de la comunidad educativa será la generación de estrategias para la consecución de metas, donde se contemple la regulación del estrés.

Diferencias por género

El género se identificó a partir de la selección “niño” o “niña”. En sexto grado se identificaron diferencias significativas en la percepción de aprendizaje de HSE, siendo los niños quienes mostraron una percepción más alta en el nivel de “adecuada” HSE. Este resultado es discrepante con las observaciones de los docentes y las motivaciones para este estudio, pues los niños manifiestan mayores problemas conductuales que las niñas, pero son las niñas quienes más solicitan los apoyos de la consejería escolar.

En los demás grupos no se identificaron diferencias, al igual que en otros estudios con adolescentes acerca de la efectividad de programas en HSE (Rubiales *et al.*, 2018), aun cuando la literatura identifica diferencias de género existentes en características socioemocionales (Zimmerman, 2000; Hannon, 2012; Bharadwaj *et al.*, 2015; Spencer *et al.*, 2016, como se citó en Abufhele Milad, 2021).

Pese a no encontrar diferencias por género en el estudio, las estadísticas descriptivas revisadas por Abufhele Milad (2021) “muestran que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad ante las pruebas, menores niveles de motivación por logro y de autoeficacia en ciencias” (p. 1). Es decir que sería importante analizar a detalle las habilidades en el desempeño de una tarea específica, como, por ejemplo, la habilidad de liderazgo en un grupo de estudio, deportivo o en los juegos.

Las niñas podrían estar percibiendo que tienen espacios de participación diferentes a los de los niños para desarrollarse de manera integral. Un desafío de la institución debe ser analizar la manera en que se aborda la participación inclusiva y el enfoque de derechos y de género, para identificar si hay condiciones de la institución que limitan a las niñas. El análisis debe incluir el componente histórico, pues inicialmente fue una institución solo para niños. Del Rey y Ortega (2021) explican que las instituciones deben ser “entornos agradables, afectivos e inclusivos para la construcción de una convivencia sana y emocionalmente armónica” (como se citó en Cabanillas Tello *et al.*, 2021, p. 3). Todas estas intenciones se dan desde los planes educativos y con la participación de los docentes, quienes deben asociar las competencias cognitivas y la inteligencia emocional.

Conclusiones

Los estudiantes de la muestra consideran tener HSE adecuadas, centrándose, principalmente, en su conocimiento teórico, más que en su aplicación práctica. Pueden identificar emociones, comprenden la importancia de convivir respetuosamente y conocen los límites institucionales para mantener un clima libre de violencia; sin embargo, enfrentan dificultades para traducir este conocimiento en la práctica de habilidades percibidas como aprendidas.

Al explorar el conocimiento en HSE, la empatía se destaca como la habilidad más sobresaliente, especialmente en la actitud compasiva hacia los demás. A pesar de esto, se observa un bajo dominio en la regulación de emociones, incluyendo la gestión del estrés y la expresión asertiva de ideas. Este hallazgo concuerda con las evaluaciones de los docentes sobre conductas disruptivas, sugiriendo que los conflictos surgen cuando la comunicación asertiva y el control emocional son deficientes.

La habilidad de liderazgo se percibe como ausente en el entorno escolar, posiblemente debido a los desafíos asociados con el reciente retorno a la escuela, donde se prioriza la adaptación a la dinámica y a la convivencia escolar antes que el aprendizaje de contenidos académicos.

La autopercepción de las niñas en sexto grado, con un menor nivel de aprendizaje en HSE, plantea una arista de investigación intrigante, que podría estar vinculada a factores culturales institucionales y que merece una exploración más profunda.

En cuanto a la enseñanza de HSE en las escuelas, se sugiere que las acciones se enfoquen en la práctica activa de estas habilidades, incluyéndolas de manera integral en el Proyecto Educativo Institucional. Este enfoque implica cambios significativos en la cultura institucional para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes, promoviendo un clima escolar saludable y facilitando su reintegración positiva al entorno escolar en la nueva era pospandemia.

Una de las limitantes del estudio fue la ausencia de las variables asociadas al estilo de enseñanza de los docentes, por lo cual este se convierte en otro tema-agenda para avanzar en esta línea de investigación.

Referencias

- Abufhele Milad, I. A. (2021). *Habilidades socioemocionales y brecha de género en educación: El caso de Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/181503>
- Aristulle, P. C. y Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>

- Bustamante, A., Bruskewitz, N., Arenas, E. y Ospina, J. J. (2021). *Marco de habilidades socioemocionales para la Educación Básica y Media de El Salvador*. Banco Interamericano de Desarrollo y Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador.
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Pérez, R. J., Palacios Alva, C. Y. y Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1(1). <https://doi.org/10.32457/scr.viii.609>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2022) *Social and Emotional Learning Exchange*. <https://casel.org/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- García Rodríguez, L., Iriarte Redín, C. y Reparaz Abaitua, C. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 119-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Zavala, M., Trejo Tinoco, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 3(9), 88-97.
- Jones, S. M. y Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Merino, R. y Mestizo, E. (2017). ¿Currículo estrecho o currículo amplio? Desafíos de alcance y pertinencia para la educación salvadoreña. *Epítome Educativo*, (2).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes salvadoreños de 6º grado, El Salvador*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380410>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Banco Mundial y Programa Mundial de Alimentos. (2020). *Marco para la reapertura de las escuelas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348_spa

- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P. y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Sánchez, R. M. y Díez González, M. C. (2019). Las habilidades socio-emocionales y su influencia en la percepción y el rendimiento académico en ciencias de la naturaleza. *Advances in Building Education*, 3(1), 56-71. <https://doi.org/10.20868/abe.2019.1.3884>
- Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A. y Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53.



Título: *Los amantes*.
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: grabado a seis planchas
Dimensiones: 72 x 52 cm.
Año: 1991

Relaciones entre el puntaje del examen de Estado de la educación media y las variables del entorno rural en Medellín (Colombia)¹

Relationships Between the Score of the State Examination of Secondary Education and the Variables of the Rural Environment in Medellín (Colombia)

Autor:

Carlos Alberto Córdoba Córdoba²
<https://orcid.org/0000-0002-3484-2025>

Recibido: 30/08/2022

Aprobado: 08/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1540>

Resumen

Este artículo de investigación correlaciona el puntaje del examen de Estado de la educación media, Saber 11° 2021-2, de estudiantes rurales de Medellín (Colombia) y variables tales como género, situación económica, posesión de computador, internet en casa y nivel educativo de los padres. Con el propósito de formular una propuesta, se analizaron los registros de estudiantes de 13 instituciones educativas. Se empleó el análisis cuantitativo de datos secundarios como método de investigación y la ficha de registro como instrumento. Se encontró que las variables están asociadas al puntaje en la prueba Saber 11. Se concluye la necesidad de adaptar el modelo educativo rural de Medellín a partir de líneas de acción que consideren dichas variables.

Palabras clave: zona rural, educación rural, rendimiento escolar, educación media, Medellín.

¹ Artículo de investigación.

² Candidato a doctor en Educación y Estudios Sociales, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria; magíster en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana; especialista en Didáctica de las Ciencias, Universidad Pontificia Bolivariana; licenciado en Matemáticas y Física, Universidad de Antioquia. Docente, municipio de Medellín. crlsru81@gmail.com

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

Abstract

This research article correlates the score of the state secondary education exam, Saber 11°, of rural students from Medellín (Colombia), and variables such as gender, economic situation, computer ownership, Internet at home and educational level of the parents. In order to formulate a proposal, student records from 13 educational institutions were analyzed. Quantitative analysis of secondary data

was used as a research method, with the support of a registration form as an instrument. It was found that the variables are associated with the score on the Saber 11 test. The need to adapt the rural educational model of Medellín is concluded based on lines of action that consider these variables.

Keywords: rural area, rural education, school performance, secondary education, Medellín.

Introducción

Contrario a lo que podría pensarse, Medellín es, en su mayoría, rural. Según la clasificación del suelo de la ciudad, el 69.88% de su superficie es rural (Acuerdo 48 de 2014). Esta extensión, circunscrita por los corregimientos de Palmitas, San Cristóbal, Altavista, San Antonio de Prado y Santa Elena, constituye un entorno que probablemente incida en la generación de aprendizajes escolares. Allí convergen características tales como el contacto directo que tiene el estudiantado con el entorno natural, la proximidad a las actividades productivas y socioculturales de las comunidades en las que están insertas y la factibilidad de poner en marcha mecanismos que potencien la participación comunal —particularmente la de los padres de familia— en el desarrollo de las actividades escolares (Boix y Bustos, 2014; Concha Zelada, 2021; Ortega y Cárcamo, 2018; Ortega Paredes *et al.*, 2020).

Los procesos de enseñanza que propenden por la generación de aprendizajes escolares en la ruralidad son objeto de ejecución, seguimiento y evaluación por los profesionales docentes, según los modelos pedagógicos flexibles de las instituciones educativas rurales (IER) y, a su vez, dichos aprendizajes se constituyen en insumo de medición nacional, a propósito de la participación del estudiantado en el examen de Estado de la educación media, Saber 11. Dicha prueba es aplicada en forma estandarizada por el Estado, a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), con el propósito de obtener medidas fiables sobre un ámbito de conocimiento y aportar en la toma de decisiones oportunas sobre política pública o calidad educativa (Sánchez-Vera y Prendes-Espinosa, 2015).

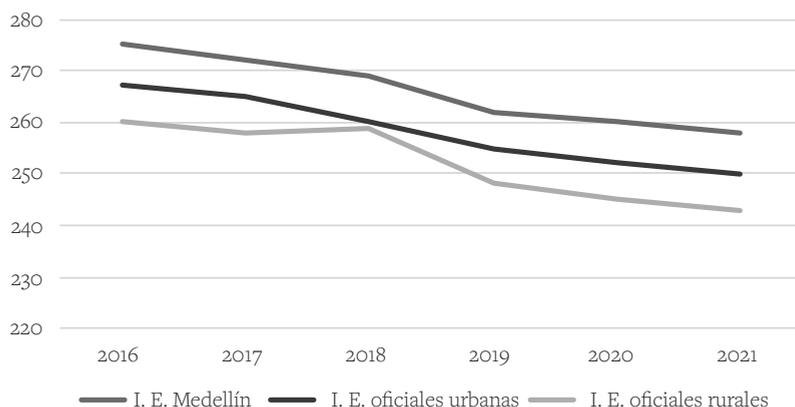
La prueba Saber 11 busca comprobar el nivel de desarrollo de las competencias del estudiantado colombiano *ad portas* de finalizar el grado undécimo (Decreto 869 de 2010), indagando acerca de los aprendizajes en lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés, y emite, entre otros resultados, un puntaje global resultante de extraer el promedio ponderado de los resultados obtenidos en cada una de las áreas evaluadas, el cual se encuentra en un rango entre 0 y 500 puntos.

El desempeño de estudiantes rurales en la prueba Saber 11 es bajo (Jiménez-Martínez *et al.*, 2021; Fundación Proantioquia, 2017; Viana y Pinto, 2018). En Medellín,

desde el año 2016, el puntaje global promedio de las IER resulta inferior al alcanzado por todas las instituciones educativas del municipio y también al de las urbanas (Figura 1). Además, se percibe una tendencia a la baja de dicho puntaje, lo que lo ha llevado a encontrarse por debajo de la media teórica, representada por 250 puntos. Esto permite establecer que en la ruralidad de Medellín no se ha logrado configurar procesos formativos que redunden en el desarrollo sistemático de las competencias genéricas evaluadas por el Icfes en las distintas áreas del conocimiento.

Figura 1

Comparativos puntajes globales de instituciones educativas de Medellín en pruebas Saber 11



Nota. Elaboración propia.

Con relación al desempeño en pruebas estandarizadas, en Colombia se estima que la varianza en los resultados obtenidos por el estudiantado depende solo entre el 1% y el 2% de su nivel cognitivo, luego de controlar el nivel socioeconómico (Ministerio de Educación Nacional, 2015), lo que permite intuir que la explicación de la variabilidad históricamente negativa de los resultados en el logro de los estudiantes de las IER en las pruebas Saber 11 tiene sus causas en un conjunto de factores de entorno que presentan influencia en el ecosistema educativo (Arévalo *et al.*, 2022).

En la literatura, variables como el género del estudiante (Abadía y Bernal, 2016; Cerda *et al.*, 2018; Rodríguez Rosero *et al.*, 2021), su condición socioeconómica (Timarán-Pereira *et al.*, 2020), el relacionamiento con dispositivos tecnológicos (Míguez, 2023; Rodríguez Rosero *et al.*, 2021; Timarán-Pereira *et al.*, 2020) y el nivel educativo de los padres (Rodríguez Rosero *et al.*, 2021; Häkkinen *et al.*, 2003; Wößmann, 2003) se determinan como factores asociados al desempeño en este tipo de pruebas. Además, se establecen implicaciones de riesgo que tiene la obtención, por parte del estudiantado, de resultados bajos en aquellas pruebas utilizadas para medir la calidad de los establecimientos educativos, como la falta de premios, becas e incentivos económicos (Ravela, 2006), tal como acontece con la prueba Saber 11.

Teniendo en cuenta lo anterior y comprendiendo la necesidad de alcanzar mayores niveles de calidad educativa, a partir del reconocimiento de las circunstancias en que el estudiantado rural de Medellín desarrolla acciones en pro de la construcción de aprendizajes escolares, se hace relevante determinar si las variaciones en los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 tienen su explicación en factores asociados al desempeño descritos en la literatura.

Por ello, este artículo de investigación pretende dar respuesta a si, en el entorno rural de Medellín, la variabilidad en el puntaje de estudiantes en el examen de Estado de la educación media, Saber 11, está asociada a variables como el género del estudiantado, su situación económica, la posesión de computador, internet en casa y el nivel educativo de los padres. Los resultados obtenidos de la investigación y su discusión se analizan a partir de estas cinco variables. Por último, se expone una conclusión respecto a la pertinencia de contemplar las variables en la formulación de una propuesta educativa rural para Medellín.

Metodología

Esta investigación asume un enfoque cuantitativo, posibilitando el establecimiento de regularidades y generalidades que expliquen lo que acontece en un contexto determinado (Monje Álvarez, 2011), lo anterior en aras de alcanzar la precisión, rigor y objetividad requeridos para generar una caracterización de variables como género del estudiantado rural de Medellín, situación económica, posesión de computador, internet en casa y nivel educativo de los padres. Esto, aunado al uso de variables medibles, comparables y resistentes al uso de procedimientos estadísticos, permite establecer la influencia de características propias del contexto rural en la consecución de niveles particulares de aceptabilidad de la oferta educativa impartida en la ruralidad de Medellín, con base en los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 durante el segundo semestre de 2021.

En cuanto a su alcance, esta investigación es de tipo correlacional, pues pretende dilucidar cómo se comporta un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras relacionadas (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). La información referida al género, situación económica, posesión de computador, internet en casa y nivel educativo de padres se obtuvo de la base de datos denominada Rgstro-CLFCCN-V1-0, liberada por el Icfes.

Como instrumento de recolección de datos se emplea la ficha de registro, estructurada de tal forma que permita asentar la información y desarrollar, de manera sistemática, la descripción de la realidad plasmada en los documentos por observar (Babativa Novoa, 2017). El instrumento de recolección se genera a partir de una vista de registros de la base de datos Rgstro-CLFCCN-V1-0, a través del programa Excel, que cumplen con la condición de tener a Medellín como ciudad del establecimiento educativo en que se encuentra matriculado el estudiante al momento del registro en la prueba Saber 11 2021-2 y al entorno rural como área de ubicación de dicho

establecimiento, determinando así que el criterio de selección de la muestra sea acorde al objetivo general de esta investigación.

La lista de registros creada contiene 8 IER de la ciudad de Medellín, pero en ella se detectan 3 que, a pesar de estar asentadas en los corregimientos de la ciudad, son catalogadas por la Secretaría de Educación de Medellín como instituciones educativas urbanas, ya que se encuentran en sus cabeceras. Además, en la lista de registros filtrada se encuentran estudiantes pertenecientes a 2 instituciones educativas de la ciudad en las que, si bien están alojadas en comunas eminentemente urbanas, las comunidades educativas se autoconciben como rurales, debido a que habitan zonas campestres y boscosas de la ciudad, colindantes con el corregimiento de Santa Elena. Debido a que los registros de los estudiantes de estas 5 instituciones educativas contienen información que podría ayudar a entender lo que acontece en el límite urbano-rural de la ciudad, se conservan en la muestra. Así las cosas, la muestra de la investigación está conformada por 13 instituciones educativas, 8 de ellas rurales y 5 urbanas (Tabla 1).

Tabla 1

Instituciones educativas que conforman la muestra

Corregimiento/comuna	Nombre	Tipo
San Cristóbal	San Cristóbal	Oficial urbana
	José Horacio Betancur	Oficial rural
	Loma Hermosa	Oficial rural
	Carlos A. Calderón	Oficial rural
San Antonio de Prado	Corvide	Oficial urbana
	Fe y Alegría el Limonar	Oficial urbana
	El Limonar	Oficial rural
	San José Obrero	Oficial rural
Santa Elena	Santa Elena	Oficial rural
Comuna 9 - Buenos Aires	Manuel José Cayzedo	Oficial urbana
Comuna 14 - Poblado	Euskadi	No oficial urbana
San Sebastián de Palmitas	Héctor Rogelio Montoya	Oficial rural
Altavista	Marina Orth	Oficial rural

Nota. Elaboración propia.

La investigación contempla el desarrollo de tres fases. La primera, denominada “reducción de datos”, vincula acciones dirigidas a la recolección, filtro y clasificación de la información requerida para el desarrollo de la investigación. En el marco de esta fase, se determina si los puntajes globales del estudiantado de las IER que conforman la muestra cumplen con criterios de normalidad, por lo que se realiza la prueba de Jarque Bera, la cual sigue una distribución chi-cuadrada con dos grados de libertad (González y Nieto, 2008). Bajo estas condiciones, se obtiene 5.99

como valor crítico y 0.99 como resultado de la prueba (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [MinTIC], 2021). Siendo el primer valor superior al segundo, se acepta como cierta la hipótesis nula de normalidad, por lo cual se establece que la muestra coincide con una distribución normal, todo con un nivel de significancia de 5%.

La segunda fase, nombrada “reorganización, visualización y transformación de la información”, contempla acciones relacionadas con el manejo de registros con datos faltantes, filtro de valores atípicos y codificación de escala de variables (Tabla 2). Luego de esta fase, la lista definitiva a emplear en la investigación contiene 602 registros.

Tabla 2

Codificación de escala de variables de análisis

Variable	Escala original	Escala definitiva
Género	Femenino	1
	Masculino	0
Familia situación económica	Peor	1
	Igual	2
	Mejor	3
Familia computador	Sí	1
	No	0
Familia internet	Sí	1
	No	0
	Ninguno	0
Nivel educativo de padre y madre	Primaria incompleta	1
	Primaria completa	2
	Secundaria incompleta	3
	Secundaria completa	4
	Técnica o tecnológica incompleta	5
	Técnica o tecnológica completa	6
	Educación profesional incompleta	7
	Educación profesional completa	8
	Posgrado	9

Nota. Elaboración propia.

La tercera fase, denominada “procesamiento de la información”, contempla el tratamiento estadístico de la lista de registros resultante por medio del software Statistical Package for Social (SPSS). En esta fase, para caracterizar las correlaciones entre el puntaje del estudiantado que habita la ruralidad de Medellín en la prueba Saber 11 2021-2 y su género, situación económica, posesión de computador, internet en casa y nivel educativo de padres, se emplea el coeficiente de correlación muestral de Pearson, definido de la siguiente manera:

$$r_{xy} = \frac{\sum(X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{[\sum(X - \bar{X})^2 \sum(Y - \bar{Y})^2]^{\frac{1}{2}}}$$

En pro de establecer la magnitud de asociación entre variables, teniendo como referencia el valor absoluto del coeficiente de Pearson (r) entre ellas, se emplea la escala de Cohen y Cohen (1983):

- Correlación nula, si $0 \leq r < 0.10$
- Correlación débil, si $0.10 \leq r < 0.30$
- Correlación moderada, si $0.30 \leq r < 0.50$
- Correlación fuerte, si $0.50 \leq r < 1.00$

Resultados y discusión

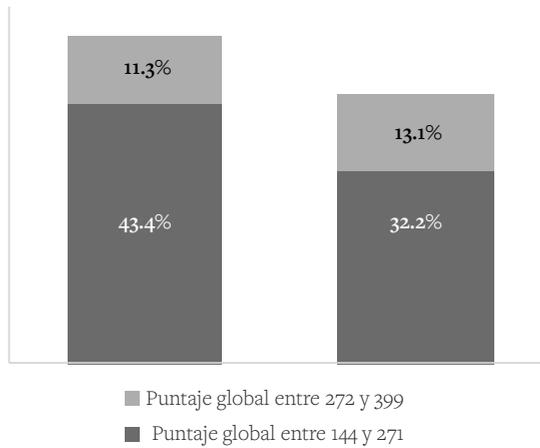
La determinación de las correlaciones toma como referencia la escala de Cohen (1988), asumiendo una significancia estadística de 0.05. A continuación se realiza la caracterización de cada una de las correlaciones detectadas entre el puntaje global del estudiantado de instituciones educativas alojadas en el límite urbano-rural de Medellín y variables de su contexto.

Género de los estudiantes

El coeficiente de Pearson entre el puntaje en la prueba Saber 11 2021-2 y el género del estudiantado es de -0.082 . El hecho de que se presente una correlación negativa entre estas variables, aunado a las particularidades de la variable “género” descritas en la Tabla 2, indica que un estudiante hombre, solo por esta singularidad, obtiene, en términos generales, un puntaje mayor que el de una estudiante mujer. Esto es descrito en la Figura 2, en la que se vinculan las variables “puntaje global” y “género”, tomando como referencia la media aritmética de los puntajes globales obtenidos.

Figura 2

Relación entre puntaje global y género



Nota. Elaboración propia.

Se evidencia que, por cada cuatro mujeres del entorno rural de Medellín que obtuvieron un puntaje entre 144 y 271 puntos, hay una estudiante del mismo género cuyo resultado se encuentra entre 272 y 399. En el caso del estudiantado masculino, esta proporción se encuentra cercana a la relación de dos a uno (MinTIC, 2021). Además de esto, puede establecerse que la correlación entre el género del estudiantado y el puntaje global obtenido en la prueba Saber 11 2021-2 es débil, aunque significativa, a un nivel del 5%.

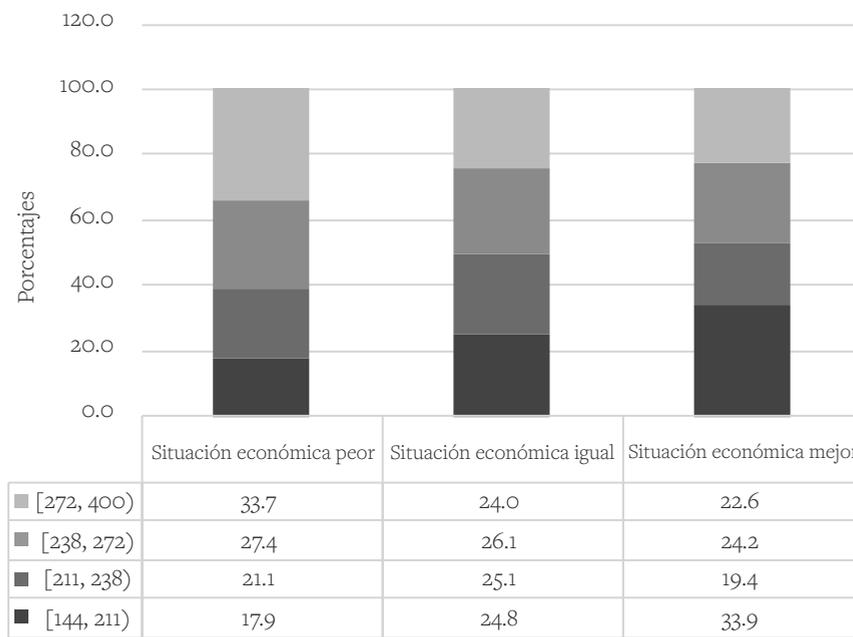
En la historia del contexto rural, se asume el proyecto de vida femenino exclusivamente en el ámbito de las labores domésticas o de crianza de hijos (Camayo-Tolentino *et al.*, 2022; Guzmán Rincón *et al.*, 2022; Martínez-Campillo *et al.*, 2021; Wu *et al.*, 2019). En aras de que esta conducta no se replique en la sociedad actual y teniendo en cuenta que el género del estudiantado está relacionado con el desempeño en la prueba Saber 11, resulta necesario que la Secretaría de Educación y de Equidad de Género de Medellín implemente estrategias tendientes a cerrar la brecha educativa vinculada al género en las IER de la ciudad, reflejada en una variación de 7.40 unidades entre el puntaje promedio de hombres y el de mujeres en la prueba Saber 11 2021-2 (MinTIC, 2021).

Situación económica de la familia

En cuanto a la variable descriptora de la situación económica de la familia del estudiantado que realiza la prueba Saber 11 2021-2, se utilizan los tres cuartiles del conjunto de datos del puntaje global para analizar la relación entre ambas variables, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Relación entre puntaje global y situación económica



Nota. Elaboración propia.

Se observa que la proporción de estudiantes cuya situación económica es peor resulta mayor en el intervalo limitado por el tercer cuartil (272) y el máximo puntaje global obtenido por los estudiantes que habitan el límite urbano-rural de la ciudad. También se observa que la menor frecuencia relativa de los estudiantes pertenecientes a este segmento del estudiantado está delimitada por el puntaje global más bajo (144) y el primer cuartil (211). Con aquellos estudiantes cuya situación económica resulta ser mejor sucede lo contrario, pues es justamente en este último intervalo donde se encuentra la mayor fracción de esta franja de la población. En cuanto a los estudiantes cuya situación económica permaneció igual, se percibe una distribución homogénea entre los cuatro intervalos configurados por los cuartiles.

Esto apoya la existencia de una asociación entre el puntaje global y la situación económica, lo cual es sustentado por el resultado del coeficiente de Pearson entre ambas variables: -0.105 . El hecho de que la correlación sea negativa indica que los estudiantes matriculados en instituciones educativas pertenecientes al límite urbano-rural de Medellín obtuvieron puntajes más altos en la medida en que su situación económica resultaba ser más precaria, y viceversa. La correlación entre la situación económica de las familias que habitan el límite urbano-rural de la ciudad y el puntaje global obtenido por el estudiante en la prueba Saber 11 2021-2 es significativa al 5% y su fuerza es débil.

Respecto de la correlación negativa existente entre el puntaje en la prueba Saber 11 2021-2 del estudiantado que habita el límite urbano-rural de Medellín y su situación económica, se establece que tal característica se encuentra en contravía de resultados derivados de diversos estudios (García y Hill, 2010; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2011a; 2011b), los cuales han determinado mejores desempeños en pruebas objetivas de estudiantes que poseen circunstancias socioeconómicas menos desafiantes.

Los resultados obtenidos se acercan a hallazgos de investigaciones (Amaral y Quadros, 2022; Serio y Herrera, 2021) que declaran la inexistencia de relaciones directas entre el mejoramiento de condiciones monetarias de las familias y el desempeño educativo de estudiantes, medido a partir de pruebas estandarizadas. Esto puede obedecer a factores relativos al estudiantado de zonas cercanas al límite urbano-rural de Medellín, entre los que se incluyen sus aspiraciones académicas, y a la vinculación de estos con factores de la escuela, como el énfasis en aspectos académicos o disciplinarios, las creencias de los docentes respecto al desempeño del estudiantado y los recursos educativos empleados para la enseñanza, entre otros (Erberber *et al.*, 2015).

Poseción de computador

Esta variable, que establece la posesión de un equipo de cómputo en el hogar del estudiantado matriculado en alguna institución educativa que hace parte de la muestra de esta investigación, se relaciona con el puntaje global del estudiante en la prueba Saber 11 2021-2 con un coeficiente de Pearson de 0.111, por lo que la fuerza de la asociación entre ellas es considerada débil y es significativa al 5%. Aquellos estudiantes que poseen computador en casa puntuaron, en promedio, 17.1 unidades más que aquellos que carecen de él.

Como elemento descriptivo del comportamiento de esta variable en el contexto de intersección entre los entornos rurales y urbanos de la ciudad, se encuentra que uno de cada tres estudiantes que habita los territorios en cuestión no cuenta con un equipo de cómputo en el hogar (MinTIC, 2021), lo que le imposibilita acceder a los beneficios que brinda este tipo de elementos, en relación con la construcción de nuevos aprendizajes que complementen aquellos que se derivan del acto educativo al interior de la escuela.

Con base en estos resultados, se establece que la generación de una nueva propuesta educativa rural para Medellín debe contemplar acciones vinculadas con la dotación de infraestructura tecnológica, dispuesta para el desarrollo de actividades académicas en casa, y la optimización de los procesos de comunicación entre la escuela y las familias, incluyendo equipos de cómputo e internet (de Pablos Pons *et al.*, 2010; García-Pinilla *et al.*, 2023).

Esta relación entre las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el hogar del estudiantado y los aprendizajes escolares esperados ya ha

sido develada por diversos estudios (Code *et al.*, 2020; Tecca Huamán *et al.*, 2022; Matamala Riquelme, 2016), en los que se ha determinado que, en la perspectiva del estudiantado, el uso de tecnologías con fines educativos en casa ayuda a los alumnos a ser más efectivos en el alcance de objetivos académicos, permitiéndoles generar productos o lograr metas de forma más rápida y eficiente, constituyéndose así en parte esencial de la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades.

Disponibilidad de internet en el hogar

Respecto a la variable denominada “familia internet”, la cual establece la posesión de cualquier tipología de este servicio en el hogar del estudiantado que habita en el límite urbano-rural de la ciudad, se observa que se relaciona con el puntaje obtenido en la Prueba Saber 11 2021-2 con un coeficiente de Pearson de 0.179 (MinTIC, 2021). Se verifica que la fuerza de la correlación entre estas variables es débil, aunque significativa a un nivel de 5%. Atendiendo al hecho de que el coeficiente de Pearson es positivo y a la concepción de la variable en cuestión, en términos generales, los estudiantes que cuentan con internet en casa obtienen mejores puntajes en la prueba Saber 11 2021-2 que aquellos que carecen de él.

Un análisis del comportamiento de los registros generados por el estudiantado que habita el borde urbano-rural de Medellín, tomando como referencia el puntaje en la prueba Saber 11 2021-2, permite establecer que existe una diferencia de 13.7 unidades, asumiendo como elemento diferenciador la posibilidad de acceder a internet desde casa (MinTIC, 2021). Un dato que refleja la relación entre la posesión de internet en el hogar y la obtención de mejores puntajes en la prueba Saber 11 2021-2 radica en que, entre los 100 mayores puntajes obtenidos por el estudiantado que habita el límite urbano-rural de la ciudad, solo se encuentran ocho estudiantes que carecen de este servicio en casa (MinTIC, 2021).

Nivel educativo del padre y la madre

En cuanto a la fuerza de las correlaciones detectadas, aquellas que poseen mayor magnitud son, en su orden, los niveles educativos del padre y de la madre del estudiantado, con coeficientes de Pearson de 0.185 y 0.181, respectivamente (MinTIC, 2021). La fuerza de las correlaciones entre el puntaje global del estudiantado perteneciente a las instituciones educativas que hace parte de la muestra de esta investigación y el nivel educativo de los padres es, en ambos casos, débil, aunque significativa a un nivel de 5%. Ambas correlaciones son positivas, por lo que reflejan que los puntajes del estudiantado rural de Medellín se incrementan en la medida en que los padres de familia acceden a ciclos propedéuticos superiores.

Sin embargo, esta no es la tendencia en el contexto rural de Medellín, pues, al realizar un análisis detallado de los registros dispuestos en la base de datos Rgstro-CLFCCN-V1-0, se observa que, por ejemplo, solo el 1.1% de los padres y el 0.83% de las madres del estudiantado que pertenece a instituciones educativas alojadas en el límite urbano-rural de la ciudad accedieron a programas de posgrado (MinTIC, 2021).

Las dificultades evidenciadas respecto al desarrollo de procesos de formación de madres y padres del estudiantado rural de la ciudad coinciden con diversos hallazgos de investigaciones que reflejan escollos por superar en cuanto a sus posibilidades de desarrollar un acompañamiento progresivo de las actividades escolares y su relación con el proceso formativo de sus acudidos (Camayo-Tolentino *et al.*, 2022; Cárdenas-Tapia *et al.*, 2022; Guzmán Rincón *et al.*, 2021). Por ello, se espera que una propuesta educativa rural para Medellín conciba procesos de escolarización y capacitación dirigidos a padres de familia. Estos procesos deben trascender su concepción como espacios de formación exclusivamente diseñados para potenciar las acciones de acompañamiento escolar del estudiantado, de tal suerte que logren configurarse en una oportunidad para los padres de concebir y desarrollar un proyecto de vida vinculado al campo, convirtiéndose en émulos para sus acudidos, en aras de alcanzar el dinamismo rural que requiere la ciudad.

Conclusiones

Esta investigación, cuyo objetivo era caracterizar correlaciones entre el puntaje de estudiantes de zonas rurales de Medellín en la prueba Saber 11 2021-2 y su género, situación económica, posesión de computador, internet en casa y nivel educativo de los padres, en aras de determinar si debe propiciarse la formulación de una propuesta educativa rural para Medellín, permitió establecer que existe correlación entre las variables objeto de estudio. Aunque las correlaciones son débiles, no puede entenderse que su influjo sea desdeñable, ya que cada una de ellas es significativa al nivel del 5%. Esto apoya la existencia de la influencia del contexto del estudiantado rural en la construcción de aprendizajes escolares. Además, el hecho de que las correlaciones determinadas sean débiles establece la necesidad de ahondar en las características del ámbito rural de Medellín, para identificar otras variables contextuales que presenten una mayor incidencia en la determinación del puntaje en pruebas objetivas externas.

Sin embargo, si bien los resultados derivados de esta investigación constituyen un avance en la identificación de características contextuales del entorno rural, que deben integrar una nueva propuesta educativa para la ruralidad de Medellín, también deben asumirse con mesura, pues la presencia de correlaciones entre variables, como acontece en el marco de esta investigación, no implica una relación de causalidad directa entre ellas. Por ello no puede concluirse que la obtención de un determinado puntaje en la prueba Saber 11 sea consecuencia de las variables analizadas en este estudio. En algunas ocasiones, las asociaciones entre dos variables se deben a la influencia ejercida sobre ellas por una tercera categoría.

Debido a lo anterior, resulta fundamental establecer nuevos estudios que tengan como foco indicadores relacionados con las variables establecidas en esta investigación, por ejemplo, la cantidad de establecimientos educativos rurales que cuentan con proyectos de familia diseñados, el número de puntos de acceso a internet dispuestos para desarrollar acciones educativas al interior de la escuela rural, la cantidad de estudiantes atendidos en jornada única o complementaria en zonas

rurales y la proporción de sedes educativas asentadas en la ruralidad de la ciudad que implementan estrategias de intervención diferencial, configuradas en modelos educativos flexibles, para atender la diversidad propia de su estudiantado (Acuerdo 2 de 2020). Los indicadores mencionados pueden ayudar a explicar las correlaciones detectadas en esta investigación y, además, aportarían en la valoración de los efectos escolares de variables del contexto rural relacionados con el rendimiento de los estudiantes que lo habitan.

Respecto a la brecha educativa entre el contexto rural de Medellín y su contraparte urbana, evidenciada a partir de los resultados históricos en la prueba Saber 11, se hace urgente la consolidación de acciones propositivas emanadas desde los gobiernos local y nacional, bajo la noción de que la calidad de los dispositivos educativos establecidos, así como los resultados de aprendizaje derivados de su implementación, pueden presentar relación con los procesos de construcción social al interior de las comunidades asentadas en la ruralidad de Medellín.

En el ámbito metodológico, se concluye la utilidad que posee el desarrollo de estudios de naturaleza cuantitativa, tendientes al análisis de lo que acontece en el campo educativo, particularmente en entornos rurales, pues posibilitan una concepción generalizable de la escuela rural, el establecimiento de una postura neutral por parte del investigador respecto a lo que acontece en ella y la configuración de respuestas cuantificables y objetivas a problemáticas surgidas en entornos particularmente diversos, como los rurales.

Como elementos de análisis para el desarrollo de futuras investigaciones, se establece la posibilidad de determinar si variables como el tipo de hogar en el que residen los estudiantes rurales, la posesión de una habitación propia o compartida y las características de la alimentación a la que tienen acceso se encuentran relacionadas con el rendimiento en las pruebas Saber 11.

Referencias

- Abadía, L. K. y Bernal, G. (2016). Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: evidencia pruebas Saber 11. *Vniversitas Económica*, 16(9).
- Acuerdo 2 de 2020 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo de Medellín - Medellín Futuro 2020-2023. 31 de mayo de 2020.
- Acuerdo 48 de 2014 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se adopta la revisión y ajuste de largo plazo del Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio de Medellín y se dictan otras disposiciones complementarias. 17 de diciembre de 2014.
- Amaral Martins, B. y Quadros Rückert, F. (2022). O Programa Bolsa Família e a condicionalidade educacional: uma análise do desempenho escolar de estudantes em situação de pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270101. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270101>

- Arévalo, A., Giménez, V. y Prior, D. (2022). Análisis de eficiencia en educación: una aplicación del método StoNED. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (92), 45-91. <https://doi.org/10.13043/DYS.92.2>
- Babativa Novoa, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Boix Tomàs, R. y Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.002>
- Camayo-Tolentino, E. V., Minaya-Del-Valle, R. A. y Ruiz-Ruiz, M. F. (2022). Formación ciudadana democrática intercultural de niñas en contextos rurales peruanos. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270061. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270061>
- Cárdenas-Tapia, J., Pesántez-Avilés, F. y Torres-Toukoumidis, A. (2022). Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 26(74), 95-115. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226>
- Cerda, G., Pérez, C., Aguilar, M. y Aragón, E. (2018). Algunos factores asociados al desempeño académico en matemáticas y sus proyecciones en la formación docente. *Educação e Pesquisa*, 44, e155233. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706155233>
- Code, J., Ralph, R. y Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5-6), 419-431. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. y Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Concha Zelada, F. A. (2021). *Influencia del capital cultural de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de establecimientos municipales de la comuna de Coelemu* [Tesis de grado, Universidad del Bio-Bío]. Repositorio Digital Sistema de Bibliotecas Universidad del Bio-Bío. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3604>
- Decreto 869 de 2010 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER 11º. 17 de marzo de 2010. D.O. No. 47655.
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S. y Kroeger, T. (2015). Alumnos socioeconómicamente desfavorecidos que tienen éxito académico: Examen transnacional de la resiliencia académica. *IEA, Policy Brief Series*, (5).
- Fundación Proantioquia. (2017). *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: Seis líneas para dinamización educativa regional en la educación básica y media*. <https://www.proantioquia.org.co/educacion-para-el-siglo-xxi>

- García-Pinilla, J.-I., Rodríguez-Jiménez, O. R. y Olarte-Dussan, F. A. (2023). Apropiación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas: Un análisis cualitativo desde el Modelo de Apropiación de la Tecnología (MAT). *Perfiles Educativos*, 45(179), 37-54. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.179.59798>
- García, S. y Hill, J. (2010). Impact of conditional cash transfers on children's school achievement: evidence from Colombia. *Journal of Development Effectiveness*, 2(1), 117-137. <https://doi.org/10.1080/19439341003628681>
- González Borja, J. y Nieto Sánchez, F. H. (2008). Distribución de la estadística de Jarque y Bera para la prueba de normalidad en una serie temporal estacionaria con datos faltantes. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 2(4), 99-114.
- Guzmán Rincón, A., Barragán Moreno, S., Cala-Vitery, F. y Segovia-García, N. (2022). Deserción en la Educación Superior Rural: Análisis de Causas desde el Pensamiento Sistémico. *Qualitative Research in Education*, 11(2), 118-150. <https://doi.org/10.17583/qre.10048>
- Guzmán Rincón, A., Barragán, S. y Cala Vitery, F. (2021). Rurality and Dropout in Virtual Higher Education Programmes in Colombia. *Sustainability*, 13(9), 4953. <https://doi.org/10.3390/su13094953>
- Häkkinen, I., Kirjavainen, T. y Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22(3), 329-335. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00060-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00060-2)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez-Martínez, M., Nieto-Súa, D. L. y Manrique Abril, F. (2021). Atención y memoria en estudiantes de básica primaria de instituciones públicas rurales de Boyacá, Colombia. *Diversitas*, 17(2). <https://doi.org/10.15332/22563067.7107>
- Martínez-Campillo, A., Sierra-Fernández, M. P. y Fernández-Santos, Y. (2021). Contribución académica de un proyecto de aprendizaje-servicio soportado en las TIC para fomentar el emprendimiento rural femenino. *Bordón*, 73(4), 85-100. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89544>
- Matamala Riquelme, C. (2016). Uso de las TIC en el hogar: Entre el entretenimiento y el aprendizaje informal. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 293-311. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400016>
- Míguez, D. (2023). ¿Por qué varía el desempeño entre estudiantes de baja condición social? Factores escolares y domésticos asociados al logro en seis países sudamericanos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(7). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7092>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II (PER II): Informe Técnico de resultados de ejecución en el Departamento de FLORENCIA*. <https://docplayer.es/110610708-Proyecto-de-educacion-para-el-sector-rural-fase-ii-per-ii-informe-tecnico-de-resultados-de-ejecucion-en-el-departamento-de-florenzia.html>

- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (s.f.). *Pruebas ICFES. Comparativo clasificación de planteles – Pruebas Saber 110*. Datos Abiertos. <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/Pruebas-ICFES/hk5x-635y/data>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011a). ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? *PISA in Focus*, (5). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4293>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011b). *Resultados del Informe PISA 2009: Superación del entorno social: Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje* (Vol. 2). Santillana Educación. <https://doi.org/10.1787/9789264177512-es>
- Ortega Arias, M. D. y Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Ortega Paredes, D., Ramirez-Padilla, H. y Fernandez-Moreira, E. (2020). Estudiantes de medicina enseñan microbiología a comunidades rurales a través del aprendizaje colaborativo. *Revista de Educación en Biología*, 23(1), 8-20. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v23.n1.23903>
- de Pablos Pons, J., Colás Bravo, P. y González Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, (352), 23-51.
- Ravela, P. (2006). ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina? En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (pp. 181-248). Preal.
- Rodríguez Rosero, D. D., Ordoñez Ortega, R. E. y Hidalgo Villota, M. E. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en el Departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, (94), 87-126. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>
- Sánchez-Vera, M. M. y Prendes-Espinosa, M. P. (2015). Más allá de las pruebas objetivas y la evaluación por pares: alternativas de evaluación en los MOOC. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 119-131. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2262>
- Serio, M. y Herrera, M. (2021). Impacto del programa Asignación Universal por Hijo en los resultados educativos y las tareas de los estudiantes en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(1), <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5195>
- Tacca Huamán, D. R., Tirado Castro, L. J. y Cuarez Cordero, R. (2022). La educación virtual durante la pandemia desde la perspectiva de los profesores peruanos de secundaria en escuelas rurales. *Apuntes*, 49(92), 215-242. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1744>

- Timarán-Pereira, R., Hidalgo-Troya, A. y Caicedo-Zambrano, J. (2020). Patrones de desempeño académico de los estudiantes de educación media en la Prueba de ciencias naturales del Saber 11 con árboles de decisión. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E32), 190-201.
- Viana Barceló, R. A. y Pinto Prieto, H. M. (2018). Eficiencia de los estudiantes urbanos y rurales de Santander: “Saber 11” 2016. *Suma de Negocios*, 9(20), 111-119. <http://dx.doi.org/10.14349/sumneg/2018.V9.N20.A5>
- Wößmann, L. (2003). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117-170. <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00045>
- Wu, J., Li, Y. y Zhang, D. (2019). Identifying women’s entrepreneurial barriers and empowering female entrepreneurship worldwide: a fuzzy-set QCA approach. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(3), 905-928. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00570-z>



Título: *Naturalia solar*.
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 48 x 61 cm.
Año: 2010

Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena¹

Words that Hurt. Subjective Experiences of Racism in an Indigenous School

Autoras:

Carina Viviana Kaplan²
<https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

Elisa Martina de los Ángeles Sulca³
<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

Recibido: 06/07/2023

Aprobado: 10/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1426>

Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre las expresiones del microrracismo en el ámbito de una escuela secundaria albergue rural en Argentina. Por medio de entrevistas en profundidad realizadas a 16 jóvenes indígenas, se indagó sobre las formas de nominación en la sociabilidad escolar. Se identificó que las marcas corporales y la condición indígena y rural son cualidades racializadas que conllevan experiencias de dolor.

¹ Artículo de reflexión producto del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), programa financiado mediante una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

² Postdoctora en Educación, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); magíster en Ciencias Sociales y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Miembro del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora titular ordinaria, cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora titular regular, cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. kaplancarina@gmail.com

³ Doctora en Ciencias de la Educación, UNLP; becaria posdoctoral del CONICET, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades; licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta (UNSa). Miembro del programa de investigación Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora UNSa. elysulca@gmail.com

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

Adjetivaciones tales como “negro”, “cara de india”, “bajado del cerro” operan de manera naturalizada en el trato cotidiano entre pares. Estas formas de clasificación social se reproducen en el ámbito escolar, estructurando relaciones de poder donde aquellos estudiantes que detentan una posición y una creencia de superioridad humillan e inferiorizan a otros por considerarlos de menor valía. Las manifestaciones del microrracismo constituyen un mecanismo eficaz en la producción de subjetividades negadas.

Palabras clave: racismo, violencia, convivencia, diversidad cultural, escuela secundaria.

Abstract:

This article presents an analysis of the expressions of microracism in the context of a rural hostel secondary school in Argentina. Through in-depth

interviews with 16 indigenous young people, the forms of nomination in school sociability were investigated. It was identified that body marks, indigenous and rural condition are racialized qualities that entail experiences of pain. Adjectives such as “black”, “Indian face”, “come down from the hill” operate in a naturalized way in everyday dealings between peers. These forms of social classification are reproduced in the school environment, structuring power relations where those students who hold a position and a belief of superiority humiliate and inferiorize others by considering them of lesser value. The manifestations of microracism constitute an effective mechanism in the production of denied subjectivities.

Keywords: racism, violence, coexistence, cultural diversity, secondary school.

Introducción

El abordaje del racismo en la escuela supone considerar los modos de sociabilidad entre estudiantes y las tipificaciones y adjetivaciones que utilizan en el trato cotidiano, las cuales, en muchos casos, adquieren una connotación negativa y tienen efectos desubjetivantes. Las expresiones del racismo, según Wieviorka (2009), se basan en la cultura, el cuerpo, la condición étnica y el origen social y contribuyen a sostener y reforzar una matriz de desigualdad. Identificar las formas de racismo en la vida escolar aporta a comprender cómo ciertos esquemas clasificatorios operan como mecanismos de autoclasificación y autoexclusión (Kaplan, 2022). Los sistemas de distinción y jerarquización social constituyen una dimensión simbólica de la desigualdad que incide en la construcción de autoimágenes deterioradas (Goffman, 1993). La falta de orgullo propio, la pérdida de confianza en sí mismo y de autorrespeto son algunos de los efectos subjetivos de este fenómeno.

En este marco surge el interrogante de cómo opera la matriz racista en el ámbito escolar. Los estudios socioeducativos sostienen que el racismo se expresa por medio del currículo, en cuanto legitimación de un saber en detrimento de otros (Kaplan y Sulca, 2022; Velasco y Baronnet, 2016), mediante prácticas y discursos de inferiorización en el trato cotidiano (Sulca, 2020; Placencia, 2008; Pazos, 2016; Aguayo y Piña, 2016) y por medio de los veredictos que los docentes elaboran sobre el rendimiento académico de sus estudiantes (Kaplan, 2008; 2016; Bourdieu y de Saint

Martin, 1998). Fonseca (2014) sostiene que la escuela “puede constituirse tanto en espacio racializado como en agente racializador” (p. 28) a través de sus prácticas y discursos. De allí la importancia de focalizar el análisis en las adjetivaciones y tipificaciones basadas en atributos corporales y culturales, en cuanto expresiones microrracistas que se entraman en la vida escolar (Kaplan y di Napoli, 2017).

Este artículo se enfoca en las cualidades racializadas de los estudiantes en la sociodinámica de una escuela secundaria albergue rural en Argentina. El estudio socioeducativo, de tipo cualitativo, se basa en un corpus de 16 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes pertenecientes al pueblo indígena Tastil de la provincia de Salta en Argentina. En primera instancia, se desarrollan discusiones teóricas en torno al fenómeno del racismo y su relación con la desigualdad social. En segundo lugar, se socializan los resultados de la investigación y el análisis elaborado desde una perspectiva de la sociología de la educación crítica. Finalmente, se presentan reflexiones finales en torno a las expresiones de los microrracismos en la escuela y los efectos en las subjetividades estudiantiles.

Metodología

Se recuperan los aportes de Elias y Scotson (2016) para argumentar que las relaciones sociales que implican grandes desigualdades pueden ser comprendidas de manera más vívida a partir de un estudio empírico a pequeña escala, focalizado en una configuración concreta, como puede ser la escuela, la familia, la iglesia, el club, entre otras. “Una investigación bastante intensa [de un] microcosmos [ilumina] algunos problemas que suelen encontrarse en una escala mucho mayor en la sociedad en general” (Elias y Scotson, 2016, p. 23).

Por lo anterior, el análisis es elaborado con base en los resultados de un estudio de caso con un enfoque cualitativo (Álvarez y San Fabián, 2012), cuyo propósito fue comprender las experiencias escolares de jóvenes indígenas de una escuela secundaria¹ albergue rural situada en la provincia de Salta, al norte de Argentina. Allí se escolarizan 136 jóvenes de 13 a 18 años, provenientes de 23 comunidades rurales, 13 de las cuales pertenecen al pueblo indígena Tastil. Al tratarse de un espacio rural con baja densidad poblacional, caracterizado por las grandes distancias entre las comunidades, la institución educativa cuenta con albergue para los estudiantes (Serra, 2021), donde algunos permanecen durante la semana y otros por tiempo más prolongado, lo que depende de la distancia que los separa de sus hogares. Quienes residen en comunidades ubicadas a la vera de la ruta y disponen de medios de transporte para trasladarse regresan cada fin de semana, mientras que quienes viven en comunidades que no cuentan con caminos para el acceso ni medios de traslado retornan a sus hogares en el receso de invierno y en las vacaciones de verano.

¹ La educación secundaria en Argentina es obligatoria desde el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Este nivel abarca las edades entre 12/13 y 17/18 años y tiene una duración de 5 o 6 años, según lo establecido por cada provincia. En Salta la duración es de 5 años.

La institución cuenta con 12 docentes, 2 preceptores, una secretaria y un directivo. Las actividades extracurriculares, tales como talleres, horas de estudio, salidas fuera de la escuela y fines de semana, están a cargo de 2 coordinadores de albergue. Dispone de oficinas de dirección, administración y preceptoria, sala de docentes, sala de informática, biblioteca, laboratorios, áreas comunes (patio, cocinas, sanitarios, lavadero y salón de usos múltiples), seis aulas con capacidad para 35 estudiantes, aproximadamente, cinco habitaciones para estudiantes varones, cinco para estudiantes mujeres, dos para docentes y personal administrativo y una para el directivo. Fuera del predio escolar se encuentran las canchas de fútbol, vóley, básquet y hándbol y los talleres de carpintería, telar y cerámica.

La muestra estuvo constituida por 16 estudiantes provenientes de la comunidad Las Cuevas, pueblo Tastil. Los criterios de selección no probabilística (Hernández Sampieri *et al.*, 2016) se relacionan con los propósitos de la investigación (Álvarez y San Fabián, 2012), consistentes en comprender los vínculos en la convivencia escolar desde la perspectiva de estudiantes indígenas. Para el relevamiento de los datos se hicieron entrevistas en profundidad, en función de una guía semiestructurada (Marradi *et al.*, 2018). Las dimensiones de indagación fueron “convivencia”, “vínculos generacionales”, “discriminación”, “violencias” y “experiencias emocionales”.

En términos de Essed (1991), documentar las experiencias de la vida real constituyen una rica fuente de información y permiten una comprensión profunda del racismo cotidiano, a la cual no se puede acceder de otra manera. Por su parte, Elias y Scotson (2016) sostienen que la perspectiva de los entrevistados es analizada “con vistas a comprender su formación y su carácter relacional, y esas palabras no se toman como algo ajeno a la dinámica de la figuración en la que se insertan” (p. 17). Ello significa que “las respuestas individuales [deben ser analizadas como] parte integral de las creencias y actitudes compartidas y fundamentadas en varias formas de presión y control social” (p. 77). Entonces, los puntos de vista construidos por los sujetos cobran sentido en un contexto de relaciones y tensiones complejas.

Sobre el racismo

“El racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización” (Wieviorka, 2009, p. 13). Es una relación de dominación que opera en el macronivel de grupos e instituciones, contribuyendo a la producción y reproducción de la desigualdad social, así como en el micronivel de la convivencia diaria (van Dijk, 2007), lo que Essed (1991) denomina *racismo cotidiano*. Para su abordaje, es preciso considerar ambos niveles en mutua interdependencia. Deben reconocerse tanto las macropropiedades (estructurales-culturales) del racismo como las microinjusticias que perpetúan el sistema; no solo debe tomarse en cuenta el impacto que sobre la actuación humana ejercen las ideas y prácticas arraigadas, sino también reconocer que el sistema se construye sin cesar a través de la vida cotidiana (Essed, 1991, p. 131).

Wieviorka (1994) argumenta que el racismo se sostiene a través de la conjugación de la diferencia y la desigualdad. “La diferencia puede imputarse a un grupo minoritario, vulnerable y siempre susceptible de ser aminorado” (p. 42). Con base en la diferenciación jerarquizante que establece un orden de superioridad e inferioridad, se ejercen prácticas de discriminación, humillación, estigmatización, explotación y exclusión. Estas formas de violencia racista pueden operar de manera relativamente instrumental, por medio de la inferiorización, para preservar el orden social y racial, pero también a partir de un grupo racista constituido por blancos pobres que se vuelven contra otros inferiorizados, atribuyéndoles la causa de sus desgracias (Wieviorka, 2009, p. 96) y excluyéndolos de las oportunidades laborales y educativas.

Desde una mirada de largo plazo, Wieviorka (2009) describe dos lógicas bajo las cuales opera el racismo: una clásica, científica y universalista y otra de carácter simbólico y cultural. La distinción entre estas lógicas tiene como fin comprender los argumentos que lo sustentan en cada momento histórico; sin embargo, están “necesariamente copresentes en cualquier experiencia significativa del racismo” (p. 48).

Hacia fines del siglo XVIII y hasta finales del XIX se difundió, por medio de la ciencia biologicista, la idea de la existencia de las razas que asocia atributos naturales con atributos culturales. A partir de la categoría de “naturaleza humana” se argumenta que la inteligencia, las aptitudes y los comportamientos humanos están determinados genéticamente. “En su invocación a la naturaleza, el cuerpo se convierte en un elemento central del racismo. Los rasgos corporales expresan la visibilidad de la diferencia, la afirmación de lo defectuoso y la portación de un estigma” (Kaplan y di Napoli, 2017, p. 162). El color de la piel, la textura y el color del cabello, la forma de la nariz y otras características fenotípicas tienen correlato con las habilidades intelectuales y las cualidades morales. Estas representaciones protorracistas explican las diferencias físicas, culturales e intelectuales de los afrodescendientes, de los pueblos indígenas y de otras minorías en términos jerárquicos de inferioridad (Wieviorka, 2009). Esta lógica del racismo

es claramente una ideología en la que se afirma la superioridad cultural indiscutible de la raza blanca, ya que la civilización está asociada a los blancos y a sus atributos físicos, mientras que la barbarie o lo salvaje lo está a las otras razas. (Wieviorka, 2009, p. 30)

La colonización y el imperialismo, así como la nación y el nacionalismo europeo, contribuyeron al sustento del racismo clásico (Wieviorka, 2007; Aguayo y Piña, 2016). En la ciencia moderna buscó demostrar la superioridad de la raza blanca sobre las demás (van Dijk, 2007). El objetivo era legitimar la idea del progreso social, económico y político impulsado por los grupos dominantes, cuya bandera era universalizar la integración a la modernidad de todos los grupos sociales mediante una lógica diferencialista de distanciamiento y destrucción (Wieviorka, 2007).

Desde fines del siglo XIX hasta la actualidad ha operado una lógica simbólica y cultural del racismo que evoca las diversidades culturales como la lengua, la religión, las costumbres y la identidad indígena, entre otras, para distinguir a los grupos humanos. Puede hablarse de un neorracismo “que parece descartar el principio de

la jerarquía biológica en beneficio del de la diversidad cultural” (Wieviorka, 2009, p. 44). El rechazo a las diferencias culturales encuentra su argumento en la amenaza que los otros representan para la homogeneidad de la clase dominante y su proyecto nacionalista moderno, ante lo cual se apela a una lógica de cierre, de distanciamiento, pero también de disolución de las culturas inferiorizadas y de asimilación de una cultura enaltecida-superior:

Por una parte, el racismo diferencialista brota cuando las lógicas de cierre prevalecen y quienes encarnan el cierre consideran que la alteridad es una amenaza, rápidamente naturalizada y, entonces, transformada en raza. Y por otra parte, cuando las diferencias culturales se disuelven, quienes quieren acelerar esta disolución en nombre de valores universales preconizan, en los casos extremos, un asimilacionismo que deviene una especie de racismo: afirmar a un grupo que su identidad debe desaparecer, disolverse, es descalificarla, negarla, despreciarla. (Wieviorka, 2003, pp. 25-26)

La construcción de un “otro” estigmatizado, la formación de alteridades (Segato, 2007) o lo que Elias (2003) explica como un proceso de sometimiento al ostracismo para establecer “cierto distanciamiento y desapego de los dos grupos” (p. 225) permite justificar la imposición de la cultura hegemónica moderna. La distinción racial conlleva una discriminación racial, pues el “otro” es considerado como un extraño, peligroso e inferior, por lo que queda “inhabilitado para una plena aceptación social” (Goffman, 1993, p. 7).

La distinción entre un nosotros-civilizado-superior y un ellos-incivilizado-inferior no es más que una ficción racial (Trujillo y Tijoux, 2016) que operó históricamente en América Latina y sobre la que se legitimaron procesos de exterminio, invisibilización y subordinación de los pueblos indígenas y de otras minorías que no respondían al modelo de sujeto blanco-europeo, pues “la civilización está asociada a los blancos y a sus atributos físicos, mientras que la barbarie o lo salvaje lo está a las otras razas” (Wieviorka, 2009, p. 30).

Elias (2003) sostiene que los grupos dominantes construyen una fantasía colectiva de grandeza y de superioridad que les permite imponer como legítimos su cultura, sus valores, sus normas y sus modos de vida al resto de los grupos. El autor manifiesta, para el caso de Occidente, que la formación de una unidad nacional se basa en compartir y reforzar un sistema de valores, de creencias, una lengua que se diferencian de otras pero que a la vez busca instaurarse como modelo social. Entre las estrategias empleadas en el proceso de civilización occidental, se destaca la formación de la sensibilidad. Sentimientos como el pudor, la vergüenza, el miedo y el desagrado operan como mecanismos de control social y contribuyen a moldear los comportamientos. La capacidad de regular las manifestaciones instintivas y emocionales se convierte en una forma dominante mediante la cual se emiten juicios sobre ciertos modales señalados como incivilizados y se legitiman aquellos considerados civilizados.

En los contextos sociales contemporáneos, el racismo conjuga procesos de esencialización y biologización de lo social, de diferenciación e inferiorización

(Kaplan, 2022). Entre las diversas formas que adopta, se encuentran el prejuicio, la segregación, la discriminación y la violencia (Greive Vega, 2022; Aveyra *et al.*, 2022; Wieviorka, 2009).

El prejuicio es una forma elemental de racismo que se basa en una imagen estereotipada y sustentada en una generalización inflexible que funciona como escala de valoración social (Londoño, 2014). Elias y Scotson (2016) señalan que es un conjunto de creencias distorsionadas, tergiversadas e irreales compartidas por un grupo establecido-incluido sobre otro marginado-excluido, que les permite justificar la superioridad propia y la inferioridad del antagónico. El rumor y el chisme son estrategias de circulación y afianzamiento de tales creencias (Wieviorka, 2009; Elias y Scotson, 2016).

[Las] creencias distorsionadas, [las] estrategias de chisme profundamente emocionales y [las] percepciones de formaciones sociales más poderosas [socavan la identidad de] formaciones menos poderosas con las que viven en algún tipo de interdependencia. Rara vez se discuten y apenas se conciben como “prejuicios” las tergiversaciones correspondientes y las percepciones irreales presentes en las imágenes que grupos relativamente impotentes tienen a su vez de los grupos establecidos [...], aunque sus creencias pueden empezar a clasificarse como “prejuicios” cuando se encuentran en el proceso de ascender. (Elias y Scotson, 2016, p. 247)

Los procesos de inferiorización y estigmatización que devienen de los prejuicios raciales no se dan sino en el marco de luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997). Pueden ser “una lucha silenciosa escondida en la cooperación rutinaria entre dos grupos, dentro de un marco de desigualdades instituidas, [o] batallas declaradas por cambios en el marco institucional que materializa estos diferenciales de poder y las desigualdades” (Elias y Scotson, 2016, p. 53).

La segregación es un proceso de separación y diferenciación entre individuos y grupos según criterios raciales. La distancia que establece un grupo dominante de otro subalternizado puede ser material, como la prohibición de ingresar a ciertos espacios o salir de los que tienen reservados, el acceso a determinados puestos de trabajo o a bienes culturales y económicos (Greive Veiga, 2022; Restrepo, 2008; Wieviorka, 2009), pero también simbólica, donde el sentimiento de superioridad humana funciona como un muro afectivo que los separa de quienes son calificados como inferiores (Kaplan, 2022; Elias, 2003). Vale aclarar que la naturaleza de los recursos de poder no es solo material, sino de carácter subjetivo, como los sentimientos de superioridad de un grupo establecido y de inferioridad de un grupo marginado (Elias y Scotson, 2016).

Entonces, ¿cómo se construyen y sostienen las creencias de superioridad humana cuando entre individuos y grupos no existen diferencias de nacionalidad, étnicas, religiosas o de otro tipo? La introyección de jerarquías raciales por parte de los miembros de un grupo opera, en el marco de un sistema de dominación, como herramienta para distinguirse, distanciarse y estigmatizar a otros. Bourdieu (1997) elabora la noción de *habitus* para explicar que las categorías sociales de percepción son interiorizadas en forma de una disposición casi natural.

“Las condiciones sociales cuyo producto es el habitus [...] tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así, contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social” (Bourdieu, 2011, p. 37). La eficacia simbólica de la interiorización y naturalización del orden social consiste en reproducir principios de diferenciación, de clasificación, de visión y de división social.

La discriminación racial articula un acto de diferenciación negativa y un ejercicio de exclusión (Restrepo, 2010). La diferenciación implica la clasificación de las personas y los grupos basándose en un conjunto de creencias negativas sobre el origen social, la apariencia física, la religión y la pertenencia étnica. Sobre esas representaciones se estructuran prácticas de exclusión mediante acciones concretas u omisiones como el rechazo, la negación y la invisibilización en un sentido social (Honneth, 1997).

El racismo es siempre una violencia en la medida en que limita u obstruye las posibilidades de realización personal y colectiva y atenta contra la dignidad humana. La violencia racista puede ser física y simbólica; expresada en el odio, el desprecio, la humillación, la estigmatización y la inferiorización, que afectan la integridad moral de una persona o grupo, así como en maltrato corporal, que daña la integridad física de un sujeto.

Wieviorka (2009) diferencia entre la violencia racista de carácter instrumental, relativamente controlada y organizada, que proviene de los grupos dominantes con el propósito de mantener a los otros a cierta distancia, rechazarlos o incluso destruirlos (p. 97) para garantizar su dominación, y la violencia expresiva, relativamente espontánea, que proviene de grupos racistas que también son inferiorizados y rechazados puesto que “pertenecen a grupos racizados” (p. 97). Al respecto, Pazos (2016) afirma que “el racismo resulta así socialmente legitimado, puesto que formaría parte de una cultura hegemónica, de la que participan los de arriba y los de abajo” (p. 35).

El racismo y sus diversas manifestaciones comprenden relaciones de poder en las que un grupo posee ciertas condiciones para hacerse valer como superior y estigmatizar a los otros. “Con un sentido amplio y extendido, [el] *racismo* [...] se refiere a la gama de rasgos y manifestaciones discriminatorias [...] centradas real o imaginariamente en el cuerpo, en el lugar de origen, en la cultura o en otra variable social” (Margulis, 1999, p. 46). Así, los atributos racializados cobran sentido en su situacionalidad e historicidades concretas (Restrepo, 2010).

Siguiendo a Essed (1991), el racismo tiene una dimensión macro y una dimensión micro, que deben ser comprendidas en mutua interdependencia. Desde un punto de vista macro, el racismo es un sistema de desigualdades estructurales y un proceso histórico, ambos creados y recreados a través de prácticas rutinarias; desde un punto de vista micro, determinadas prácticas pueden ser evaluadas en términos de racismo, solo cuando son consistentes con las macroestructuras de la desigualdad racial, sean sus consecuencias intencionales o involuntarias (Essed, 1991, p. 39).

Al respecto, Elias y Scotson (2016) sostienen que el entendimiento de ciertas características estructurales puede ser posible a partir de estudios microsociológicos intensivos que no pierdan de vista su interdependencia con

el macrocosmos social. Focalizar en la sociodinámica de la vida escolar puede posibilitar la identificación de las expresiones del microrracismo y de los efectos en las subjetividades de los estudiantes.

Atributos racializados y nominaciones estigmatizantes en la cotidianidad escolar

Entre los hallazgos se encontró que ciertas marcas corporales y la condición indígena y rural funcionan como atributos racializados que se manifiestan a partir del lenguaje del insulto, de las burlas y de las discriminaciones. La asignación de etiquetas descalificadoras se da en el marco de relaciones de poder en las que algunos estudiantes o grupos se autoperceben superiores y otros son considerados de menor valía social.

En relación con el cuerpo, nominaciones tales como “negro”, “alquitrán” “gorda”, “cuadrada”, “sin forma” son recurrentes en el trato cotidiano. En esta cualificación de las características corporales se encarna el racismo, en cuanto a que se tiende a ponderar una serie de aspectos corporales sobre otros. Así lo manifiestan los entrevistados:

Siempre las burlas o los apodos son por el cuerpo o porque uno es más morocho que otro, o más petizo que otro, o por el pelo; por todo, en realidad. A un compañero le dicen “gordo”, “pelota” y otras cosas más, porque es el más gordito [...] en realidad, lo dicen en broma, pero hace sentir mal. (Estudiante mujer, 2º año de cursado, 13 años de edad)

Los atributos corporales son comparados con ideas hegemónicas sobre el cuerpo que conllevan procesos de discriminación. Los estudiantes sostienen que ser “petizo”, “gordo” o “morocho” es motivo de burla.

No me gusta que me digan “negro”, porque yo soy morocho y ya sé eso, pero todo el tiempo me llaman así. El otro día me dijeron un apodo que no me gustó. Yo creo que no tenemos que decirnos esas cosas, porque lastiman y, aunque sea una broma, es malo [...]. Ellos también son morochos, no tanto como yo, pero igual, dicen cualquier cosa para molestar.

¿Qué apodos te dicen?

Me da vergüenza repetir, pero lo más tranqui fue “llamero”², eso porque soy morocho, un poco más que ellos, capaz...

¿Qué es lo que te genera vergüenza?

Lo que dicen esos chicos; pero bueno, trato de no llevarles el apunte para no tener problemas. (Estudiante varón, 2º año de cursado, 13 años de edad)

La vergüenza es motivada cuando ciertos atributos corporales son estigmatizados en público, es decir, cuando se resalta, en términos negativos, el color de piel y, además, se pone en comparación con un animal como la llama.

² De este modo se nomina a una persona que cuida llamas.

¿Te sentiste humillada alguna vez?

Algunas veces, cuando se burlan. Una vez me dijeron un apodo que no me gustó, porque era malo, y los otros se reían.

¿Qué apodos te decían?

“Alquitrán”.

¿Qué haces cuando te dicen ese apodo?

Nada, me callo para que se callen. (Estudiante mujer, 2° año de cursado, 13 años de edad)

Que te digan “negro”, por ejemplo, no es malo, porque es con cariño; ahora, si te dicen “negro de m...”, ahí sí; además, si la forma en que te dicen es mala, eso te genera otra cosa, ahí le pones un límite, le paras la mano.

¿De qué modo se pone un límite?

Le hablas bien en serio, mirando a los ojos, y le decís que con eso no se meta [...] o, bueno, una pelea... (Estudiante varón, 2° año de cursado, 13 años de edad)

La desidentificación a partir de cualidades corporales estigmatizadas configura un “racismo del cuerpo” (Kaplan y Szapu, 2020), que consiste en clasificar, jerarquizar y etiquetar atributos corporales connotados como negativos. Quienes son portadores de una imagen no legitimada socialmente son inferiorizados, humillados y excluidos. “El racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos se creen superiores y subsumen a otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal” (Kaplan y Szapu, 2020, p. 11).

Esconder el cuerpo por medio de la vestimenta, sentir vergüenza por el color de piel, silenciarse ante las burlas, tal como testimonian los estudiantes, constituyen los efectos subjetivos de este tipo de racismo. Dos entrevistadas relatan lo siguiente:

Llega un momento que las burla, los apodos por el cuerpo o por ser de las cuevas, del pueblo Tastil, dan bronca, rabia, vergüenza; también porque te dicen todo el tiempo lo que tenés de malo, de feo [...] casi nunca o nunca algo que sea lindo, algo positivo. (Estudiante mujer, 2° año de cursado, 13 años de edad)

Da vergüenza que todo el tiempo digan “enana”, “chata” o cosas peores. Yo creo que no se dan cuenta que no está bien, porque nadie les dice, nadie les para...

¿Les dijiste alguna vez que esos sobrenombres te molestan?

Sí, pero no les importa; dicen que es broma y en eso queda. (Estudiante mujer, 1° año de cursado, 12 años de edad)

Los estereotipos y etiquetajes racistas producen “dolor social” (Kaplan y Szapu, 2020). Bronca, rabia, vergüenza, tal como señala la joven, son sentimientos experimentados ante el desprecio y la falta de reconocimiento.

La asignación de etiquetas como las de “cueveño” o “tastileño” se refieren a la comunidad rural de la que provienen (Las Cuevas) y al pueblo indígena al que se adscriben (Tastil). Al tratarse de una discriminación racial que se rige por

el origen territorial, se apela al nombre del lugar de residencia para desidentificar y desindividualizar a los sujetos al circunscribirlos en una categoría general que es despectiva y racista (Placencia, 2008; Pazos, 2016).

Las adjetivaciones peyorativas de “cueveño” y “tastileño” están acompañadas de miradas despreciativas que concitan sentimientos de vergüenza. Así lo expresan los estudiantes:

¿Alguna vez sentiste vergüenza por pertenecer a un pueblo indígena?

A veces sí, cuando te dicen “pareces indio”, “sos como indio”, eso sí es hiriente, porque lo hace con mala intención, para ofender, para discriminar, pero solo algunos compañeros que dicen que son criollos, porque no todos se reconocen del pueblo Tastil [...] entonces nos dicen “tastileños”, “cueveños”, para molestar, porque saben que hacen sentir mal [...] pero no es solo por el modo en que lo dicen, sino en cómo miran, como rebajando, ¿se entiende? (Estudiante mujer, 3° año de cursado, 14 años de edad)

Y porque este colegio es rural y todos venimos de escuelas primarias rurales y, bueno, en las escuelas rurales siempre se enseña menos o más fácil porque creen que no podemos aprender. Nos llaman “chicos del cerro”.

¿Te gusta que te llamen así?

No, porque creen que somos así nomás, pobrecitos, que no vamos a poder aprender rápido. (Estudiante varón, 3° año de cursado, 14 años de edad)

El territorio marginado opera como una marca distintiva. Etiquetas como “chicos del cerro”, “campesinos”, “rurales” están asociadas a esa “mancha espacial” (Wacquant *et al.*, 2014, p. 233) que se extiende a las caracterizaciones de los jóvenes que son adjetivados como “callados”, “vergonzosos”, “introvertidos”, “tímidos”.

Una estudiante relata lo siguiente sobre cómo siente que es percibida por sus docentes:

siempre nos dicen que venimos de medio de los cerros y te ven así, como que no sabemos nada [...] yo siento que es como que tienen lástima por venir de medio de los cerros, que no sabes nada, y por eso te enseñan así, poco [...] te cuidan [...]

Decías que te tienen lástima por venir de los cerros. ¿Cómo sería eso?

Digo [...] yo siento eso; es como que somos pobrecitos, no de pobres, sino [se queda pensando unos minutos] de que no sabemos, no podemos, que nos cuesta más [...] de eso, ¿entendés? (Estudiante mujer, 4° año de cursado, 16 años de edad)

Wacquant *et al.* (2014) se refieren a la “estigmatización territorial” para explicar cómo el desprestigio de un lugar marginado (barrios, villas de la periferia urbana, guetos o, en este caso, una comunidad rural) va acompañado de una degradación simbólica de quienes lo habitan. El lugar de residencia marginado opera como una marca negativa; las representaciones y valoraciones que se construyen en torno al mismo están cargadas “de profundas valencias emocionales” (Wacquant *et al.*, 2014, p. 224). El miedo, el odio o la desconfianza hacia quienes residen en lugares

subalternizados y empobrecidos tienden a reforzar y perpetuar el estigma territorial (Wieviorka, 2009). Estos juicios negativos se internalizan como *autoestigma* (Franco Ortiz *et al.*, 2009), en cuanto a que quienes son objeto de una discriminación racial construyen una autopercepción devaluada.

Los prejuicios racistas sobre el lugar de residencia de los jóvenes y su vinculación con las supuestas características intrínsecas de ellos contribuyen a la construcción de imágenes y autoimágenes que se relacionan con el estigma impuesto. La “sobrepotección” y el “bajo nivel de enseñanza”, según relatan los entrevistados, pueden estar basados en las representaciones que los docentes tienen de las capacidades intelectuales de sus estudiantes.

A partir de las categorías *percepción y apreciación*, “los profesores construyen la imagen de sus alumnos, de su desempeño, de su valor” (Kaplan, 2008, p. 33). Tales categorías constituyen una “ficción social” sobre el éxito y el fracaso que derivan en las taxonomías escolares (Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Kaplan, 2008). Son esquemas de percepción, de apreciación y de acción que estructuran límites simbólicos. “Los atributos, en el sentido de predicados, de adjetivaciones, se convierten en atribuciones que se interiorizan finalmente como propias de una ‘personalidad’ o ‘mentalidad’” de los sujetos (Kaplan, 2008, p. 243). Los juicios escolares son juicios sociales, en cuanto a que “los juicios profesoriales adoptan implícitamente los rasgos de la identidad social de los alumnos en tanto marcas de origen, transmutando el capital cultural en una evaluación y predicción sobre los desempeños escolares” (Kaplan, 2008, p. 134).

El racismo se manifiesta mediante acciones condescendientes y paternalistas (Wieviorka, 2009; Bautista Pérez, 2022), es decir, mediante actos y gestos que, bajo un aparente carácter solidario, coadyuvan a reforzar representaciones estigmatizantes sobre ciertos individuos y grupos. “Nos tienen lástima”, “nos cuidan mucho”, “nos tratan como pobrecitos”, relatan los entrevistados con relación al trato que perciben de sus docentes y otros actores en la escuela.

Históricamente, la condición indígena es estigmatizada (Aguayo y Piña, 2016). La asociación de ciertos aspectos del rostro y de características del comportamiento a lo indígena constituye un “racismo indígena” (Álvarez Leguizamón, 2017; Kaplan y Sulca, 2022). Los jóvenes manifiestan haberse sentido humillados ante expresiones verbales como “cara de indio”, por la tonalidad de su piel, o haber recibido llamados de atención por “hablar como indio”, ante el uso de palabras de origen quechua o cacán (esta última es la lengua originaria del pueblo Tastil). Si bien el pueblo Tastil no mantiene su lengua originaria, como consecuencia del proceso de castellanización, algunas palabras aprendidas en el contexto familiar y comunitario forman parte del repertorio comunicativo de los jóvenes.

Cuando empiezan a mirarte mucho o por ahí dicen “indios” con una intención mala, te hace sentir de menos; me da vergüenza, no es lindo [...] pero cuando hace alguna broma, por ejemplo, dicen “qué indio que sos” o “pareces un indio” y lo dicen jugando, y no pasa nada [...] o cuando jugamos bruto, también dicen “qué indio sos”. (Estudiante mujer, 3° año de cursado, 14 años de edad)

El entrecruzamiento de las cualidades corporales negativizadas con lo geográfico constituye un signo geocorporizado que se convierte en objeto de un desprecio racial (Pazos, 2016, p. 41). En el lenguaje cotidiano, es habitual el uso de la categoría “indio” para señalar atributos corporales y ciertas formas de comportarse o de hablar consideradas “inapropiadas”. Estos decires peyorativos y ofensivos son percibidos como insultos cuando se sobrepasa el límite subjetivo y se “hace sentir de menos” a quien es objeto de burla. Por el contrario, cuando las “bromas” son parte de un juego y no hieren, “no pasa nada”, sostienen los entrevistados.

Las nominaciones y adjetivaciones despreciativas utilizadas en el trato cotidiano operan como actos de clasificación y valoración social que legitiman los saberes escolares y deslegitiman ciertos modos de ser aprendidos en el contexto familiar y comunitario, a la vez que generan un efecto de descrédito social (Goffman, 1993). Así lo testimonia un joven:

Aquí en el colegio hay que hablar distinto, hay que vestirse distinto o hay que respetar los horarios para levantarse, desayunar, comer, dormir, ir a clases. Aquí te ordenan la vida. Es tan distinto, es todo nuevo, es aprender todo de nuevo...

¿Qué significa “hablar de manera distinta”?

Sí, hay palabras que no te entienden los profesores o se dicen mal y te corrigen, y eso a veces da vergüenza.

¿Cuáles palabras, por ejemplo?

No sé [risas], palabras que hablamos en la casa. No me acuerdo ninguna en este momento.

¿Genera vergüenza que te corrijan palabras?

Bueno, sí, un poco, porque si vos decís mal una palabra y te corrigen delante de todos, los otros se ríen y empiezan: “¡eh, habla bien!” o se ríen [...] pero todos hablamos así. Pero como los profesores te corrigen, los otros [se refiere a los compañeros] también. Ellos hablan igual, pero bueno... (Estudiante varón, 3° año de cursado, 14 años de edad)

“Aprender todo de nuevo”, sentir vergüenza por el modo de hablar conlleva un proceso de *desclasamiento* que va en detrimento de la propia identidad familiar (Álvarez-Urúa, 1997). Desarraigarse, distanciarse y avergonzarse de sus formas de ser, de hablar, de sus creencias, son efectos que devienen de un sistema de diferenciaciones y de juicios clasificatorios. Al respecto, Bourdieu (1997) sostiene que los criterios de distinción basados en el cuerpo, en los gustos o en la cultura simbolizan las disposiciones y las posiciones sociales de los sujetos. Sostener ese sistema es sostener un principio de división de clases.

El análisis de los testimonios estudiantiles permite comprender cómo se articulan las expresiones del racismo. Las tipificaciones basadas en las marcas corporales, en la condición étnica y en la estigmatización territorial develan el sentido más profundo de las creencias implícitas sobre los estudiantes indígenas, creencias que, al ser interiorizadas de modo inconsciente por ellos, operan como *autoestigmas* (Franco Ortiz *et al.*, 2009).

Conclusiones

El racismo supo encontrar en los cambios contemporáneos los mecanismos por los cuales desplegarse, a veces en formas clásicas, pero también en formas renovadas y poco perceptibles (Restrepo, 2010; van Dijk, 2007; Wieviorka, 2007). Los testimonios estudiantiles permiten interpretar una matriz simbólica amparada en un sentido de la *doxa* dominante (Bourdieu y Eagleton, 2000). Los prejuicios, los discursos discriminatorios y las etiquetas racistas que operan en las interacciones entre estudiantes son el resultado de procesos de interiorización de un sistema de clasificación social que estructuran las formas de percepción.

Los atributos corporales funcionan como metáforas sociales que instituyen procesos de inferiorización y exclusión (Kaplan, 2016). Portar un color de piel morena o negra o un cuerpo que no se ajusta a los parámetros hegemónicos de belleza se convierte en un estigma que se manifiesta y se refuerza en la sociabilidad escolar y que es interiorizado como dolor social (Kaplan y Szapu, 2020).

Las marcas de la condición indígena, como la lengua, las creencias y los saberes, son negativizadas en la escuela. La exposición pública y las burlas en torno a ellas son formas de desacreditar la cultura indígena y legitimar la cultura escolar (Sulca, 2020).

La estigmatización territorial se visibiliza en etiquetas tales como “chicos del cerro”, “campesinos”, “tastileños”, “cueveños”, que tienen una connotación peyorativa para los estudiantes, quienes señalan que se sienten tratados como “pobrecitos” o “incapaces” por “venir de medio de los cerros”. Los efectos de estas representaciones inciden en las prácticas pedagógicas. Los entrevistados señalan que les “enseñan menos” o “la hacen más fácil para aprobar” porque existe la creencia de que “no van a poder” o de que “les cuesta mucho aprender”. Estas representaciones contribuyen a crear y reforzar límites simbólicos (Bourdieu y de Saint Martin, 1998).

Las experiencias del racismo estructuran procesos socioafectivos de inferiorización (Kaplan y Sulca, 2022). Los jóvenes se sienten “rebajados”, “tratados como si fueran menos”, que “no dan para mucho”. Estos veredictos configuran un “cálculo simbólico” que predice posibilidades y límites en las trayectorias socioeducativas de los estudiantes indígenas.

Para finalizar, cabe destacar que la convivencia en la escuela está atravesada por experiencias de desprecio, de humillación y de luchas por el reconocimiento. Los estudiantes señalan que, ante las burlas, los insultos o ciertas etiquetas, intentan “poner límites” mediante el diálogo o los enfrentamientos físicos.

Referencias

- Aguayo Rousell, H. B. y Piña Osorio, J. M. (2016). Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. *Sinéctica*, (46).
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).

- Álvarez Leguizamón, S. (2017). *Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder*. Prohistoria.
- Álvarez-Uría, F. (1997). Escuela y subjetividad. *Educación y Ciudad*, (3), 48-67.
- Aveleyra, R., Aliata, S. y Benítez, J. (2022). Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina. *Pueblos Indígenas y Educación*, (68), 23-40.
- Bautista Pérez, J. (2022). Estrategias de resistencia cotidianas: Profesionistas Indígenas ante el racismo anti-Indígena en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40(esp.), 57-86. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40.2083>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (Trad. T. Kauf). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (Trad. A. B. Gutiérrez). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000). Doxa y vida ordinaria. *New Left Review*, (0), 219-231.
- Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19), 4-18.
- van Dijk, T. A. (2007). Discurso racista. En J. J. Igarua Perosanz y C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (pp. 9-16). Universidad de Salamanca.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104), 219-251.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios* (Trad. V. Altamirano). Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Fonseca, C. I. (2014). Racismo en la escuela cartagenera. *Palobra*, (14), 28-43. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-47>
- Franco Ortiz, M., Reinat Pumarejo, M., Lloréns, H. y Godreau, I. P. (2009). Violencia racista hacia niños y niñas en la escuela y propuestas hacia la transformación de su autoestigma. *Identidades. Revista Interdisciplinaria de Estudios de las Mujeres y el Género*, (7), 35-55.
- Goffman, E. (1993). *Estigma: La identidad deteriorada* (Trad. L. Guinsberg). Amorrortu.
- Greive Veiga, C. (2022). *Subalternidade e opressão sociorracial: Questões para a historiografia da educação latino-americana*. Unesp.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (Trad. M. Ballester). Crítica.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.

- Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia: Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización: Miradas desde la obra de Norbert Eliás* (pp. 99-118). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kaplan, C. V. (2022). *La efectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. A. (2022). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 9(22), 161-181. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7206>
- Kaplan, C. V. y di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última Década*, 25(46), 147-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100147>
- Kaplan, C. V. y Spazu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótricas.
- Londoño, S. Z. (2014). Lo simbólico de las palabras en las prácticas discriminatorias y antidiscriminatorias. *Revista Senderos Pedagógicos*, 5(1), 107-120. <https://doi.org/10.53995/rsp.v5i1.279>
- Margulis, M. (1999). La “racialización” de las relaciones de clase. En M. Urrestarazu (Coord.), *La segregación negada: Cultura y discriminación social* (pp. 37-62). Biblos.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Pazos, P. J. (2016). Violencia intersubjetiva y discriminación racista en la escuela: representaciones desde los maestros en Huánuco. *Investigaciones Sociales*, 20(37), 31-51. <https://doi.org/10.15381/is.v20i37.13424>
- Placencia, M. E. (2008). “Hola María”: racismo y discriminación en la interacción interétnica cotidiana en Quito. *Discurso y Sociedad*, 2(3), 573-608.
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. En A. Rojas (Coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para maestros* (pp. 192-204). Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2010). Cuerpos racializados. *Revista Javeriana*, 146(770), 16-23.
- Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Serra, M. F. (2021). Configuraciones espaciales en la escuela secundaria rural argentina. El caso de una escuela cordobesa. *Educación y Vínculos*, (7), 122-136.
- Sulca, E. M. A. (2020). Vínculos generacionales y experiencias emocionales en el ámbito de una escuela rural albergue. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 86-100. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.156>
- Trujillo, I. y Tijoux, M. E. (2016). Racialización, ficción, animalización. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración* (pp. 49-63). Editorial Universitaria.
- Velasco Cruz, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 7(13). <https://doi.org/10.32870/dse.voi13.241>

- Wacquant, L., Slater, T. y Borges Pereira, V. (2014). Estigmatización territorial en acción. *Revista INVI*, 29(82), 219-240.
- Wieviorka, M. (1994). Racismo y exclusión. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 12(34), 37-47. <https://doi.org/10.24201/es.1994v12n34.997>
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Mato (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 17-32). Universidad Central de Venezuela.
- Wieviorka, M. (2007). La mutación del racismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200), 13-23. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2007.200.42560>
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: Una introducción* (Trad. A. García Castro). Gedisa.



Título: *Observando la noche.*
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 37 x 45 cm.
Año: 2010

DOMINGUEZ 2010 mix - c

Educación y ciencias sociales: ¿un encuentro ineludible?¹

Education and Social Sciences: An Inescapable Encounter?

Autoras:

Ana Lucía Paz Rueda²

<https://orcid.org/0000-0002-0689-6018>

Liliana Arboleda Cabanillas³

<https://orcid.org/0000-0002-1434-5232>

Recibido: 27/06/2023

Aprobado: 21/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1387>

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el vínculo entre educación y las ciencias sociales en la formación de licenciados y la consolidación de esta relación en el perfil profesional de egreso. Se analizaron las mallas curriculares de 12 licenciaturas, 12 perfiles de egreso y tres entrevistas a expertos en educación e intervención socioeducativa. Se encontró un fuerte vínculo entre la educación y las ciencias sociales en los perfiles de egreso de los licenciados, así como una alta representación de asignaturas de ciencias sociales en las mallas curriculares. Sin embargo, factores propios del sistema educativo y de las formas de organización del conocimiento en la estructura curricular obstaculizan esta relación y, por ende, la formación de los maestros que requiere el mundo actual.

Palabras clave: educación, ciencias sociales, sistema social, formación, licenciaturas.

¹ Artículo de reflexión producto de la investigación *Pedagogía, ciencias sociales e intervención social*, proyecto financiado por la Universidad Icesi en el año 2021.

² Candidata a posdoctora en Pensamiento Creativo, Universidad de Valencia; doctora en Educación, Universidad de Deusto; magíster en Sociología, Universidad del Valle; socióloga, Universidad del Valle. Miembro del grupo Investigación en Recursos y Teorías para el Aprendizaje (IRTA), Universidad Icesi. Decana de la Escuela de Ciencias de la Educación y profesora de tiempo completo, Universidad Icesi. apazrueda@icesi.edu.co

³ Socióloga, Universidad del Valle. Miembro del grupo Investigación en Recursos y Teorías para el Aprendizaje (IRTA), Universidad Icesi. Prestadora de servicios profesionales, Universidad Icesi. liliana.arboleda2008@gmail.com

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

Abstract

This article presents a reflection on the link between education and social sciences in the training of graduates and the consolidation of this relationship in the graduating professional profile. The curricula of 12 bachelor's degrees, 12 graduation profiles and three interviews with experts in education and socio-educational intervention were analyzed. A strong link between education and social sciences was found in the

graduation profiles of graduates, as well as a high representation of social sciences subjects in the curricula. However, factors inherent to the educational system and the forms of knowledge organization in the curricular structure hinder this relationship, therefore, the teacher training that today's world requires.

Keywords: education, social sciences, social system, training, degrees.

Introducción

La educación cumple una función social que tiene como fin promover “la mejor realización posible de la humanidad como humanidad” (Dewey, 1998, p. 88). Para lograr este propósito, es necesaria la coexistencia de dos elementos. En primer lugar, crear un ambiente auténticamente social dentro de la escuela, ya que solo en él pueden desarrollarse los intereses sociales. En segundo lugar, conectar la vida social con el aprendizaje, evitando así el aislamiento de la escuela y garantizando que el conocimiento adquirido sea relevante y aplicable en la vida diaria (Dewey, 1998).

En el escenario social de la escuela está la pedagogía, campo disciplinar que busca las explicaciones de los devenires de los seres humanos desde diferentes procesos tradicionales. En este contexto,

la tradición debe entenderse como aquella formación humana que busca una reivindicación y reestructuración de los procesos educativos de acuerdo con las prácticas pedagógicas; y también se interesa por las producciones de los saberes, legados y actuaciones propias de las sociedades. (Vélez Restrepo, 2018, p. 25)

Asimismo, la pedagogía se ocupa de construir y reconstruir constantemente las metas, objetivos y tareas de los procesos educativos. La pedagogía “trata de asuntos que abren el horizonte de la formación (Bildung) y que tienen como punto de partida el cuestionamiento en torno a la finalidad de educar” (Vélez Restrepo, 2018, p. 25).

Ahora bien, la pedagogía no solo concibe la educación como un campo social y cultural, sino que también contribuye con disciplinas de las ciencias sociales, como la sociología, la historia o la política. Estos vínculos entre educación y sociedad motivaron la investigación denominada *Pedagogía, ciencias sociales e intervención social*, llevada a cabo por la Universidad Icesi en el año 2021. Entre sus objetivos específicos, se propuso analizar la estructura de las licenciaturas en instituciones de educación superior de la ciudad de Cali (Colombia) y rastrear la presencia de las ciencias sociales en la formación de maestros en dichos programas.

Este texto se divide en cinco partes. En la primera se presenta la metodología de recolección, procesamiento y análisis de la información durante la investigación.

En la segunda se hace una reflexión sobre los saberes y experiencias de los sujetos educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de los resultados del análisis de las entrevistas y posiciones teóricas. En la tercera se realiza una exploración de los perfiles profesionales de egreso, para identificar el vínculo entre educación y ciencias sociales dentro de las competencias del licenciado. En la cuarta se analizan las mallas curriculares o rutas establecidas por las universidades para alcanzar dichos perfiles, desde la perspectiva de la presencia de las ciencias sociales en las asignaturas y la contribución de las diferentes categorías de los cursos al logro del perfil. En la quinta se exponen discusiones y conclusiones que dan cuenta de los resultados presentados previamente y las posiciones teóricas de la revisión bibliográfica, así como las expectativas que se tiene sobre futuras investigaciones.

Metodología

El tipo de investigación que se llevó a cabo es descriptivo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) y centra su atención en dos variables: educación y ciencias sociales. El análisis se llevó a cabo mediante la revisión detallada de las mallas curriculares de los planes de estudio de las licenciaturas y la evaluación de los perfiles profesionales de egreso. Adicionalmente, se entrevistó a tres expertos en educación e intervención socioeducativa, cuyo criterio de selección fue su reconocimiento como líderes en estas áreas, dentro de las facultades de educación de la ciudad de Cali, para determinar si existe un vínculo ineludible entre las variables o si pueden operar de forma independiente dentro del proceso de formación de maestros.

La muestra representativa se compone de 12 planes de estudio de licenciaturas procedentes de seis universidades de la ciudad de Cali. La selección se basó en la relación directa con las ciencias sociales o su afinidad con este campo, tal como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Licenciaturas objetos de estudio

Universidad	Escuela o facultad	Programa
Universidad del Valle (Univalle)	Facultad de Humanidades	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Filosofía
		Licenciatura en Historia
		Licenciatura en Español y Filología
	Licenciatura en Literatura	
	Facultad de Educación y Pedagogía	Licenciatura en Educación Popular

Universidad	Escuela o facultad	Programa
Universidad Icesi	Escuela de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Ciencias Sociales
		Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica)	Facultad de Educación	Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Escuela de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Etnoeducación
		Licenciatura en Filosofía

Nota. Elaboración propia.

Se tuvieron en cuenta los perfiles profesionales de egreso, ya que proponen las competencias que el estudiante debe haber adquirido una vez cursado el plan curricular de la licenciatura, análisis que permitió revisar la coherencia entre el objetivo y la ruta establecida para lograrlo. No se incluyeron los perfiles de egreso de dos licenciaturas, debido a que en las páginas web no se encontró esta información. Los programas que quedaron excluidos son la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de San Buenaventura y la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali.

Ahora bien, el procesamiento y análisis de la información se llevó a cabo teniendo en cuenta 676 asignaturas en total, de los 12 programas de estudios. Esos cursos se clasificaron en 11 categorías, que son:

1. formación básica
2. fundamentos
3. teoría social y disciplinar
4. investigación en educación e investigación social
5. temas y problemas disciplinares
6. especializaciones disciplinares
7. interdisciplinariedad
8. pedagogía
9. didáctica
10. práctica pedagógica
11. integración e intervención social.

A su vez, se conformaron dos grupos de licenciaturas para hacer el análisis de cada categoría; por un lado, licenciaturas en ciencias sociales, donde están:

- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
- Licenciatura en Ciencias Sociales
- Licenciatura en Historia

- Licenciatura en Educación Popular
- Licenciatura en Etnoeducación.

Y, por otro lado, las licenciaturas en humanidades, que son:

- Licenciatura en Filosofía
- Licenciatura en Español y Filología
- Licenciatura en Literatura
- Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

El análisis de las mallas curriculares de ambos grupos de licenciaturas fue cuantitativo-descriptivo, a partir de cada una de las categorías de análisis. No obstante, se advierte que el hecho de que se hayan utilizado exclusivamente las denominaciones de los cursos genera limitaciones en el alcance de las inferencias sobre la relación entre educación y ciencias sociales en la formación de maestros, ya que existen otras variables del contexto y de los sujetos educativos que afectan, de manera significativa, este vínculo.

Los perfiles profesionales de egreso se clasificaron en cinco dimensiones, que se construyeron a partir de las declaraciones contenidas en cada uno de ellos. Estas dimensiones son:

1. educación en contexto
2. aproximación directa a las ciencias sociales
3. investigación en educación
4. asesoría o gestión de proyectos educativos y sociales
5. ejercicio docente e intervención social o socioeducativa.

El análisis que se hizo de cada una de estas dimensiones fue cualitativo, por lo que sus resultados se condensaron en tres categorías derivadas de las dos variables principales de la investigación: la vinculación explícita entre educación y ciencias sociales, el énfasis solo en educación y el énfasis solo en ciencias sociales.

Las entrevistas se catalogaron a partir de dos dimensiones, definidas de forma deductiva desde la elaboración de la guía de temas y preguntas. Dichas dimensiones contienen seis categorías deductivas e inductivas, que corresponden a los discursos de los informantes. La primera dimensión es la “formación de docentes”, que tiene las siguientes categorías:

1. fines de la educación
2. ciencias sociales, pedagogía y didáctica
3. relación educación y comunidad.

La segunda dimensión es “educación y ciencias sociales en intervenciones socioeducativas en Cali”, donde están:

4. formación en competencias para intervenciones socioeducativas
5. ciencias sociales, pedagogía y didáctica en intervenciones socioeducativas
6. formación de maestros como sujetos políticos.

Lo social como base del sujeto que se educa y de quien lo educa

Las ciencias sociales se definen sobre la idea de lo social, pero “sólo podemos pensar en una existencia social si asumimos el condicionamiento que tiene sobre nuestra vida la existencia de otros” (Gonnet, 2008, p. 3). Así, las ciencias sociales no aparecen cuando se ingresa al sistema educativo, sino que son propias de la existencia humana, la cual, desde el contacto con la madre, implica la relación con otros. En el proceso educativo debe tenerse en cuenta

la formación propia del sujeto en relación con la del *otro*, porque la formación propia del sujeto supone al *otro* de manera recíproca y relacionada. Entonces, parte del *yo* es reflejo del *tú*, porque hay huellas del *otro* que hacen parte del sí mismo. (Vélez Restrepo, 2018, pp. 33-34)

Asimismo, la educación desempeña un papel fundamental en la construcción política de la sociedad, pues incide en el fomento del ejercicio responsable de la ciudadanía, pero no lo puede hacer desde la enseñanza de contenidos temáticos que presenten el contexto social, político, económico o cultural como una cuestión totalmente externa al sujeto escolar, sino como algo que hace parte de él y que exige, tanto al educando como al educador, el desarrollo de un pensamiento crítico propio, consciente y responsable. Por medio de los procesos educativos es que las personas “obtienen las herramientas necesarias para aportar al desarrollo del país y aspirar a una buena calidad de vida, y ello se vincula directamente al desarrollo científico y tecnológico del país, de forma de generar soluciones, recursos y conocimiento” (Soto Muñoz, 2017, p. 120). Aportar a este proceso es una de las tareas principales de las licenciaturas afines a las ciencias sociales y las humanidades.

Ahora bien, el desarrollo de un pensamiento crítico propio, consciente y responsable está directamente relacionado con la manera como se concibe al sujeto que se educa y a quien lo educa, ya que ambos son seres sociales. En relación con lo anterior, Zuleta (2020) plantea que para Platón el problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia, pero ¿qué es esta ignorancia? No se trata de la carencia de algún tipo de conocimiento o saber, sino todo lo contrario: de un exceso de opiniones en las que se tiene una confianza casi absoluta, las cuales se construyen en la interacción social que se da entre personas en ambientes particulares. Por lo tanto, si la educación debe crear una necesidad o interés por el saber, debe hacerlo por medio de la crítica a las propias opiniones.

En consecuencia, la relación entre ciencias sociales y educación no puede establecerse solamente desde la contribución de las primeras a la construcción de la didáctica y la pedagogía como disciplinas o por la inclusión de asignaturas de

ciencias sociales en los currículos de los programas de licenciatura o de educación básica y media, sino que forma parte de las vidas de los sujetos que están en el sistema educativo:

Entonces no creo que estén las ciencias sociales por un lado y el sujeto por otro; me parece que él, de por sí, es un sujeto que está viviendo en un contexto geográfico en un momento determinado, con una historia, en unas condiciones sociales y económicas específicas, o sea que, si tú ves, hay muchos elementos de lo que conforman ese ser en el estar, que realmente es lo que estudian las ciencias sociales. (Entrevistado 1)

No obstante, la educación sigue estando inmersa en el entrenamiento de un experto en un área particular y la formación de un ciudadano con la capacidad de pensar por sí mismo su propia situación y las condiciones de la sociedad en la que vive y tomar decisiones con plena consciencia y responsabilidad sobre su destino y el de quienes lo rodean (Zuleta, 2020). Relegar el carácter social de los sujetos escolares a un segundo plano parece estar asociado a las formas de división del trabajo capitalista: la ruptura entre el sentido último del trabajo, la lógica del sector productivo al que se está vinculado y cómo este se relaciona con otros sectores o con los impactos de sus actividades a nivel social, ambiental o económico han tenido incidencia en lo que se aprende o en cómo se legitima lo que se aprende.

Así, si el trabajador solo opera ciertos procedimientos en un área más bien limitada y, además, solo requiere del uso de nuevos conocimientos para optimizar cada vez más el proceso productivo, la educación se empobrece, pues se limita a las técnicas. En buena medida por esto, la educación se enfoca en la trasmisión de información sobre resultados de un conocimiento ya producido por otros y que pueda ser aplicable a lo que “requiere la sociedad”, eludiendo la enseñanza de pensar en los procesos que condujeron a ese saber (Zuleta, 2020).

De allí la desconexión entre lo que se enseña y la capacidad del estudiante para reconocerse como ser social, con una historia y unas condiciones personales de tipo económico, cultural, religioso y político que debe comprender y con las que debe interactuar. Una educación crítica, en cambio, debe brindar al educando conocimientos y habilidades para actuar de manera deliberada y creativa sobre sí mismo y sobre las exigencias del entorno (Silva Vega, 2018).

Entonces mis estudiantes de 17 años no saben leer, no saben escribir. Uno les pregunta: “y ¿quién es usted?”. “Yo qué voy a saber, no me he preguntado quién soy yo”. Y “¿cuál es la diferencia entre un hombre y una mujer?”. “No, yo no sé”. (Entrevistado 3)

La transversalidad de las ciencias sociales en la educación se hace necesaria en un escenario de transformaciones profundas y de nuevas necesidades políticas, económicas, sociales y culturales, surgidas principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, como el auge de los movimientos sociales de mujeres, jóvenes, comunidades LGBTIQ+, ambientalistas y animalistas que “han dado lugar a la emergencia de nuevas moralidades y subjetividades, así como [...] de nuevas representaciones, preocupaciones y objetos de estudio” (Cuadros Contreras, 2018,

pp. 68-69). En consonancia con lo anterior, “los fines educativos modernos ya no son sostenibles en el contexto pedagógico, cuando la idea de formación humana entra en crisis, se deshace y se disuelve, y la práctica educativa pierde legitimidad y justificación” (Vélez Restrepo, 2018, p. 28).

El docente, entonces, debe hacer una reflexión profunda sobre las opiniones o saberes que los estudiantes han construido a lo largo de sus vidas, a partir de sus experiencias y de las formas de pensamiento y procesos que condujeron a los conocimientos del área que enseña por medio de la estimulación permanente de la curiosidad, del ejercicio pedagógico de la pregunta, del diálogo y de la reflexión (Freire, 1986). La simple presentación de información producida por otras personas, con la intención precisa de generar su aplicación efectiva en las situaciones productivas o sociales que se requieran, nos deshumaniza. Como afirma Nussbaum (2010), son las facultades del pensamiento y la imaginación las que nos hacen humanos y permiten que las relaciones entre las personas se basen en elementos más complejos que la mera manipulación y utilización.

Llegar a esto implica enormes retos para los docentes, dado que es el propio sistema educativo el que impone los mayores obstáculos:

Quando a uno le ofrecen un curso, le dan un tiempo para ejecutar los contenidos de ese curso. Ese tiempo lo llamo yo como “el tiempo didáctico”, o se llama en la literatura “el tiempo didáctico”. Y en el curso de los indígenas y afrocolombianos, a mí me daban una semana para enseñar el concepto de *número real* y no para enseñarlo, porque, entre paréntesis, decía “repetición” en el programa: “números reales, primera semana, repetición”. A la segunda semana seguía con “funciones”. ¿Sabe cuánto tiempo empleé yo para “números reales”? No una semana, 16 semanas, o sea todo un semestre, porque no era el contenido en sí, era el desarrollo del pensamiento para que los estudiantes construyeran un concepto muy abstracto: qué es el de número real, y ¿a partir de qué? De las experiencias y el conocimiento numérico que tienen, producto de sus relaciones con el mundo; entonces eso toma ese tiempo y eso es lo que yo llamo los “ritmos de aprendizaje del estudiante”, los cuales yo, como un principio, creo que en cualquier institución deberían de respetarse. Hay que respetar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes versus el ritmo del tiempo didáctico que dan. Ahora, fíjate que allí se presenta un problema muy difícil y es que lo institucional te va a decir que no: “usted tenía era una semana y no 16. (Entrevistado 2)”⁴

Entonces, las reformas deben presentarse desde la transformación de un sistema instrumental en uno que comprenda la educación como transformadora y cuestione los conocimientos reproducidos, pues “el fin último de todo sistema educativo es la formación de una ciudadanía democrática y como tal, la participación y el compromiso social” (Lucas y Delgado-Algarra, 2020, p. 36). “En este contexto, la decisión pedagógica [del sistema educativo] podría girar en torno a la pregunta por la

⁴ Intervención socioeducativa con estudiantes afrocolombianos e indígenas de Univalle, orientada al desarrollo del pensamiento flexible, el aprendizaje del cálculo matemático y la retención estudiantil: <https://www.youtube.com/watch?v=DySZxi1cqPY>

formación y la educación no afirmativas, es decir, una formación de subjetivación que tenga como propósito concepciones humanas no dogmáticas ni normativas” (Vélez Restrepo, 2018, p. 28).

Vínculo entre educación y ciencias sociales en los perfiles de egreso

En los 12 perfiles de egreso que se revisaron, la interacción entre educación y ciencias sociales está presente, ya sea vinculando estos dos campos de forma explícita o haciendo referencia a cada uno de ellos.

A continuación se presentan los perfiles de egreso con las articulaciones entre educación y ciencias sociales, con referencia a cada campo; un énfasis explícito entre educación y ciencias sociales y una referencia independiente de esta relación entre variables.

Articulación explícita entre educación y ciencias sociales más una referencia independiente a cada campo

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Univalle.

- Educación y ciencias sociales: identifica y maneja problemas de las ciencias sociales y los integra a programas educativos.
- Educación: docente de educación media.
- Ciencias sociales: realiza proyectos de investigación o asesorías que incluyan las ciencias sociales (Universidad del Valle [Univalle], s.f.-b).

Licenciatura en Educación Popular, Univalle.

- Educación y ciencias sociales: planifica, gestiona, ejecuta y evalúa “procesos educativos alternativos y contextualizados que fortalezcan el desarrollo humano y social” en lo escolar e investigativo. Promueve y gestiona socialmente el conocimiento en grupos académicos e interdisciplinarios.
- Educación: orienta y asesora en pedagogía a instituciones de educación formal y no formal.
- Ciencias sociales: “gestión social en instituciones públicas y privadas, organizaciones mixtas y sin ánimo de lucro” (Univalle, s.f.-c).

Licenciatura en Filosofía, UNAD.

- Educación y ciencias sociales: investiga las TIC y “su relación con la educación, la filosofía y las humanidades”. Diseña y gestiona proyectos interdisciplinarios “que promueven el aprendizaje y la apropiación de los saberes pedagógicos, filosóficos y humanísticos”.

- Educación: “docente de filosofía, humanidades, epistemología y afines” en todos los niveles de enseñanza. Conforma “redes de aprendizaje nacionales e internacionales” y reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza.
- Ciencias sociales: “ciudadano comprometido con la paz, la equidad y la justicia de su región y del país” (Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD], s.f.-b).

Articulación explícita entre educación y ciencias sociales más una referencia independiente a la educación

Licenciatura en Español y Filología, Univalle.

- Educación y ciencias sociales: conoce las tradiciones y la cultura de la lengua que enseña. Orienta a sus estudiantes en la lectura y escritura como métodos de participación ciudadana y vida democrática. Es lector y escritor crítico en diversos soportes y contextos sociales y considera estas reflexiones en su práctica pedagógica. Participa en investigaciones “sobre la lengua española y su tradición filológica”.
- Educación: genera procesos para mejorar las prácticas pedagógicas en su área (Univalle, s.f.-d).

Licenciatura en Literatura, Univalle.

- Educación y ciencias sociales: desarrolla material pedagógico y programas curriculares para su área y la promoción cultural. Participa en investigaciones del saber literario.
- Educación: docente de literatura en educación media (Univalle, s.f.-f).

Articulación explícita entre educación y ciencias sociales más una referencia independiente a las ciencias sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales, Univalle.

- Educación y ciencias sociales: establece un diálogo entre educación y sociedad, adapta su saber y práctica disciplinar a las necesidades de la sociedad. Tiene espíritu investigativo y lo considera importante para la formación docente. Evalúa su propia conducta y los valores de la sociedad, reconociendo la integralidad del maestro.
- Ciencias sociales: reconoce y valora “la relación sociedad-naturaleza-medio ambiente-desarrollo” para el mejoramiento de “la calidad de vida de los ciudadanos” (Univalle, s.f.-a).

Licenciatura en Etnoeducación, UNAD.

- Educación y ciencias sociales: dirige y desarrolla proyectos de investigación educativa que relacionen saberes propios y científicos, beneficiando a la escuela y la comunidad. Hace investigación educativa para recuperar la memoria histórica y diseñar currículos pertinentes.
- Ciencias sociales: gestiona proyectos comunitarios que responden a las necesidades de una comunidad. Asesora “procesos de desarrollo comunitario y proyectos de vida” (UNAD, s.f.-a).

Énfasis en la articulación explícita entre educación y ciencias sociales

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad Icesi.

- Educación y ciencias sociales: crea “experiencias para el aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas, expresivas, sociales y emocionales a través de la integración de sus conocimientos pedagógicos, curriculares, didácticos, psicológicos, disciplinares e investigativos” (Universidad Icesi, s.f.-b).

Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Icesi.

- Educación y ciencias sociales: enseña “las relaciones que los seres humanos establecen con la historia y las culturas; el espacio y el medio ambiente; el mundo de lo político y la economía”. Diseña experiencias de aprendizaje orientadas a la comprensión, análisis, sustentación y debate en diferentes formatos, juicios críticos y éticos sobre el espacio y el tiempo, las relaciones de poder, la diversidad y el desarrollo sostenible (Universidad Icesi, s.f.-a).

Licenciatura en Ciencias Sociales, Unicatólica.

- Educación y ciencias sociales: posee elementos didácticos y pedagógicos para observar la realidad educativa y comunitaria desde una perspectiva investigativa. Valora a los estudiantes y lo que enseña como una posibilidad de intervención y transformación social (Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium [Unicatólica], s.f.).

Licenciatura en Filosofía, Univalle.

- Educación y ciencias sociales: impulsa la interacción escolar incluyente, el reconocimiento del otro y su capacidad de responsabilizarse de sus acciones. Compromiso con una “formación centrada en la construcción de una sociedad justa y democrática”. Docente en la básica y media con una mirada multidimensional. Planea, gestiona, ejecuta y evalúa proyectos formativos y culturales (Univalle, s.f.-e).

Referencia independiente a la educación y las ciencias sociales

Licenciatura en Historia, Univalle.

- Educación: docente de educación formal, no formal e informal.
- Ciencias sociales: realiza trabajos de archivística, restauración de documentos y sistematización de datos históricos. Asesora proyectos de desarrollo en sus aspectos político, social y cultural (Univalle, s.f.-g).

Los perfiles de egreso de las diferentes licenciaturas evidencian un fuerte énfasis en el desarrollo de un pensamiento crítico consciente y en el ejercicio de una ciudadanía responsable que, con el uso de la investigación, permitan el reconocimiento de sí mismo y de las condiciones de la sociedad en que se vive, a fin de generar acciones para su transformación desde una perspectiva multidimensional que incluya lo social, lo político, lo cultural, el medio ambiente, etc. Se busca que lo anterior sea insumo para la reflexión y el mejoramiento de la propia práctica pedagógica, el desarrollo del pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía, lo cual implica que, durante la carrera, tanto el estudiante como el docente deban asumirse como seres sociales con una historia atravesada por los diferentes espacios o dimensiones que componen una sociedad, hacerlos evidentes e interactuar con ellos. Lo mismo ocurre con el conocimiento que se construye, dado que allí también intervienen los factores espaciales y dimensionales.

Ahora bien, es necesario establecer una coherencia entre los perfiles de egreso definidos por las facultades de educación y los procesos de enseñanza que se dan en las aulas de clase, de modo que se enfatice en el desarrollo del pensamiento, la autonomía y la creatividad, dejando atrás la formación de personas que “se ajusten a tareas o empresas que no les interesan; personas que tienen que ganar el examen de álgebra sin que les interese el álgebra; personas que tienen que estudiar sin que les interese el estudio” (Zuleta, 2020, p. 28). Esto implica adoptar una postura de resistencia frente a lo que propone el sistema educativo y buscar fronteras que permitan la realización humana de las personas. Con relación a esta idea, Vélez Restrepo (2018) propone que

en la educación se constituyan nuevas pedagogías fuera de los límites de la opresión, del condicionamiento, de la disciplina y del control, porque la educación se debe orientar a las nuevas formas de pensamiento, donde el aprendizaje genere nuevas experiencias, de acuerdo con las necesidades de la época, para que el sujeto construya su propio conocimiento con libertad y produzca relaciones oportunas con los otros, dejando a un lado la homogeneidad para dar entrada a la heterogeneidad y singularidad de cada ser. (p. 32)

Estructura curricular de 12 programas de licenciatura

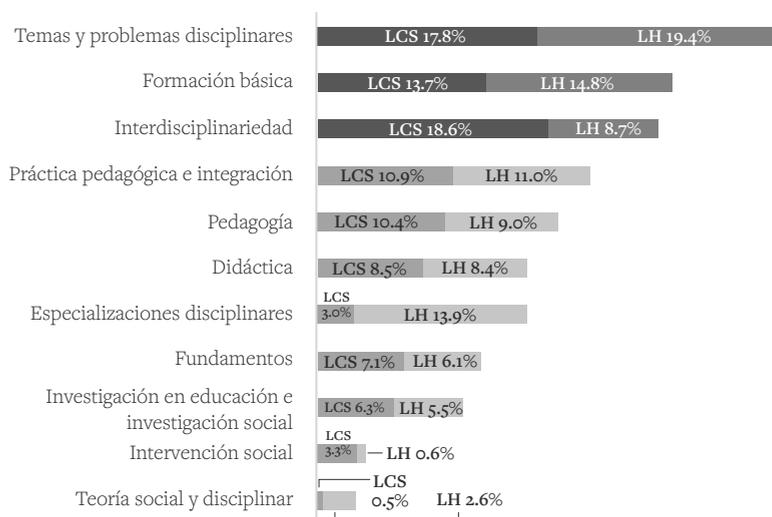
Este apartado se enfoca en la exploración de las mallas curriculares para tratar de identificar tendencias acerca del vínculo entre educación y ciencias sociales en la formación de licenciados, dado que este currículo contribuiría, de manera directa, al desarrollo del perfil de egreso definido para los programas. Teniendo en cuenta que la malla curricular es la base sobre la que se organiza el plan de enseñanza de una disciplina, la exploración de las mallas es un buen punto de partida para determinar hallazgos iniciales y plantear preguntas para futuras investigaciones.

Distribución de las categorías de análisis de las mallas curriculares

En la Figura 1 se presentan las categorías que se utilizaron para clasificar los temas abordados en las asignaturas de las mallas curriculares. Allí puede observarse que las tres categorías más sobresalientes indican un interés por las temáticas y problemas relevantes para las diferentes áreas de conocimiento de las licenciaturas. Luego están las competencias básicas, que aluden a las formas de organización del pensamiento, ya sea a partir del uso de lenguajes, como la lectura y la escritura en lengua castellana e idiomas extranjeros, o de elementos como la lógica, la argumentación y el razonamiento matemático. Por último, aparece la interdisciplinariedad, que implica el reconocimiento del carácter multidimensional del ser humano. Además, se observa esta categoría, sobre todo, en las licenciaturas en ciencias sociales.

Figura 1

Categorías de temáticas abordadas en las asignaturas



Nota. Elaboración propia. LSH: Licenciatura en Ciencias Sociales; LH: Licenciatura en Humanidades.

El primer grupo de categorías (“formación básica”, “fundamentos”, “teoría social y disciplinar” e “investigación en educación e investigación social”) contiene asignaturas propias del ciclo de fundamentación de las licenciaturas, como puede observarse en la Tabla 2. La mayoría de estas materias tienen que ver con competencias en lenguas extranjeras y en lectoescritura para la formación básica. Para los fundamentos, están las materias de fundamentos de una disciplina o ciencia específica y lo relacionado con pedagogía y didáctica. En investigación se tiene materias que se corresponden con metodologías de investigación social e investigación educativa.

Tabla 2

Cursos que componen las categorías de “formación básica”, “fundamentos” e “investigación en educación e investigación social”

Licenciaturas en ciencias sociales		Licenciaturas en humanidades	
Formación básica			
Competencias en lenguas extranjeras	46.0%	Competencias en lenguas extranjeras	50.0%
Competencias en lectoescritura	24.0%	Competencias en lectoescritura	17.4%
Competencias ciudadanas	14.0%	Pensamiento lógico	8.7%
Pensamiento lógico	8.0%	Competencias ciudadanas	6.5%
Proyecto de vida	4.0%	Competencias en tecnología e informática	6.5%
Competencias en tecnología e informática	2.0%	Proyecto de vida	4.3%
Otros	2.0%	Otros	6.5%
Fundamentos			
Fundamentos de una disciplina o ciencia específica	65.4%	Fundamentos de una disciplina o ciencia específica	57.9%
Fundamentos de pedagogía y didáctica	23.1%	Fundamentos de pedagogía y didáctica	21.1%
Fundamentos de investigación en educación e investigación social	11.5%	Fundamentos de investigación en educación e investigación social	5.3%
---	---	Otros fundamentos	15.8%
Investigación en educación e investigación social			
Métodos de investigación social	30.4%	Métodos de investigación social	47.1%
Investigación educativa	30.4%	Investigación educativa	23.5%
Métodos de investigación social	17.4%	Métodos de investigación social	17.6%
Técnicas de investigación social	17.4%	Técnicas de investigación social	11.8%
Procesamiento y análisis de datos	4.3%	---	---

Nota. Elaboración propia.

El segundo grupo de categorías (“temas y problemas disciplinares”, “especializaciones disciplinares” e “interdisciplinariedad”) está conformado por cursos en los que se profundiza en las áreas de conocimiento de las licenciaturas, ya sea a partir del estudio de temas y problemas de interés, incrementando el grado de especificidad del área, o estableciendo un diálogo con otros campos.

Ahora bien, se agruparon las licenciaturas para buscar cuáles eran las especializaciones disciplinares que más se tienen en cuenta en el desarrollo curricular del plan de estudios. Se encontró que en las licenciaturas en Ciencias Sociales y en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, la estadística, la psicología, la antropología y las humanidades son los campos con los que más interactúan sus áreas del conocimiento. En las licenciaturas en Español y Filología; Literatura, y Literatura y Lengua Castellana, se acude a las humanidades, la historia, la psicología, las ciencias naturales, la ética, la sociolingüística y la psicolingüística. En la Licenciatura en Filosofía se recurre a la historia, las matemáticas y la ética. En las licenciaturas en Educación Popular y en Etnoeducación apelan a la psicología, la antropología, la ética, la estadística, la geografía, la sociología y la historia. Por último, la Licenciatura en Historia se vale de la antropología y la psicología.

Asimismo, debe tenerse en cuenta que hay diversos campos disciplinares, por lo que se presenta la interdisciplinariedad como factor diferencial de cada formación docente en los distintos programas. En la Tabla 3 se evidencian los temas más tratados en cada grupo de licenciaturas y las especializaciones que se utilizan para su abordaje.

Tabla 3

Cursos que componen las categorías de “temas y problemas disciplinares” y “especializaciones disciplinares”

Licenciaturas en ciencias sociales		Licenciaturas en humanidades	
Temas y problemas disciplinares			
Espacio y territorio	16.9%	Literatura	25.0%
Diversidad e inclusión social	13.8%	Estructura del lenguaje	18.3%
Períodos históricos	12.3%	Géneros discursivos	15.0%
Recursos naturales y medio ambiente	7.7%	Comprensión del lenguaje	10.0%
Lenguaje	6.2%	Escritura	10.0%
Tipos de sociedades humanas	4.6%	Ideas y conceptos filosóficos	6.7%
Comunidades	4.6%	Lenguaje audiovisual	5.0%
Sociedades y Estado modernos	4.6%	Oralidad	3.3%
Comunicación popular	4.6%	Organizaciones sociales	1.7%

Licenciaturas en ciencias sociales		Licenciaturas en humanidades	
Temas y problemas disciplinares			
Paisaje geográfico; organizaciones sociales; procesos de socialización; violencia y paz; ciencia, tecnología y sociedad	3.1% cada uno	Ciencia, tecnología y sociedad	1.7%
Desarrollo económico; cultura política; movimientos sociales	1.5% cada uno	Otros	3.3%
Otros	4.6%	---	---
Especializaciones disciplinares			
Especialización en un espacio o territorio	63.6%	Especialización en su campo de conocimiento	37.2%
Especialización en un período histórico	27.3%	Especialización en un espacio o territorio	37.2%
Especialización en su campo de conocimiento	9.1%	Especialización en un período histórico	25.6%

Nota. Elaboración propia.

El tercer y último grupo corresponde al objeto principal de la formación de un maestro, que es la enseñanza, el aprendizaje y su rol como dinamizador de transformaciones individuales y sociales. Es aquí donde se hace más evidente la integración de la educación y las ciencias sociales. Este grupo está conformado por cursos en los que se profundiza en “pedagogía”, “didáctica”, “práctica pedagógica e integración” e “intervención social”.

Como puede observarse en la Tabla 4, en las licenciaturas en humanidades hay una mayor concentración de cursos que tienen que ver con pedagogía como campo de estudio y educación en contexto, así como cursos en didáctica aplicada como campo de conocimiento o los procesos de aprendizaje, aunque la diferencia no es tan grande, mientras que en los cursos que tienen que ver con la práctica pedagógica y la integración, hay porcentajes parecidos en ambos grupos.

Tabla 4

Cursos que componen las categorías de “pedagogía”, “didáctica” y “práctica pedagógica e integración”

Licenciaturas en ciencias sociales		Licenciaturas en humanidades	
Pedagogía			
Pedagogía como campo de estudio	18.4%	Pedagogía como campo de estudio	28.6%
Escuelas, corrientes y modelos pedagógicos	15.8%	Educación en contexto	21.4%
Educación en contexto	15.8%	Enfoques pedagógicos	17.9%
Enfoques pedagógicos	13.2%	Gestión escolar	14.3%
Gestión escolar	10.5%	Escuelas, corrientes y modelos pedagógicos	7.1%
Educación y tecnología; proyecto educativo institucional	7.9% cada uno	Educación y tecnología	7.1%
Problemas de la educación; etapas del desarrollo educativo	5.3% cada uno	Problemas de la educación	3.6%
Didáctica			
Enseñanza de un tema o disciplina	25.8%	Didáctica aplicada o como campo de conocimiento	34.6%
Currículo educativo	25.8%	Procesos de aprendizaje	26.9%
Procesos de aprendizaje	22.6%	Relación pedagógica	23.1%
Didáctica aplicada o como campo de conocimiento	19.4%	Currículo educativo	11.5%
Relación pedagógica	6.5%	Enseñanza de un tema o disciplina	3.8%
Práctica pedagógica e integración			
Práctica pedagógica enfocada en lo didáctico	35.0%	Proyecto y trabajo de grado	32.4%
Proyecto y trabajo de grado	30.0%	Práctica pedagógica enfocada en lo pedagógico	32.4%
Práctica pedagógica enfocada en lo pedagógico	22.5%	Práctica pedagógica enfocada en lo didáctico	29.4%
Práctica profesional sin especificar	12.5%	Práctica profesional sin especificar	5.9%

Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El análisis de los perfiles profesionales de egreso de las licenciaturas permite evidenciar un factor transversal en las características que se espera tenga un maestro que haya cursado el plan curricular diseñado por cada programa, y es el vínculo ineludible entre educación y ciencias sociales. Los educadores deben ser “éticos, sensibles, trascendentes y con identidad” (Begué Lema, 2010, p. 14) para concebirse a sí mismos y a las demás personas como seres integrales que interactúan en contextos específicos, atravesados por diversos factores sociales, políticos, culturales y económicos. Así, para orientar y transformar su práctica pedagógica desde esta perspectiva y contribuir a la construcción de una mejor sociedad, se deben tener saberes pedagógicos, culturales, interdisciplinarios, investigativos y reflexivos y “la capacidad para integrar la información en un contexto sociohistórico y político” (Begué Lema, 2010, p. 14).

La estructura curricular de los 12 programas de licenciatura muestra que existen grupos de asignaturas con un fuerte énfasis en las ciencias sociales, como ocurre con las categorías “investigación en educación e investigación social”, “temas y problemas disciplinares”, “especializaciones disciplinares”, “práctica pedagógica e integración”, “intervención social”, “pedagogía” y “didáctica”. Estas representan el 60.1% en las licenciaturas en ciencias sociales y el 67.7% en las licenciaturas en humanidades. Este énfasis permite pensar que el estudiantado se está formando para hacer una crítica del estado de cosas actual, pero “debe trascender esta función para ser también gestor de cambios, no sólo debe criticar, sino también proponer” (Zapata Vélez, 2017, p. 54).

No obstante, se observan indicios de que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, este vínculo entre educación y ciencias sociales parece desdibujarse en cuanto a la concepción que se tiene de los sujetos educativos como portadores de unos saberes y experiencias personales y sociales. Esto podría ser un indicio de persistencia de lo que el investigador Jaime Jaramillo Uribe relata: “se creía que el maestro debía ir afeitado, limpio y bien vestido exigencias que hoy han caído en desuso, pero ello obedecía a los patrones de la época y probablemente a herencias de una concepción elitista de la pedagogía” (como se citó en Herrera y Low, 2016, p. 408).

Además, los bajos porcentajes de los cursos de investigación en educación y social señalan la persistencia de la enseñanza de conocimientos ya construidos, sin ahondar en sus procesos de producción y promover, de esa forma, el desarrollo de las habilidades del pensamiento que exigen los perfiles de egreso, más aún si 10 de ellos contemplan la investigación como una de las competencias del egresado. Para “el ideal de realizar transformaciones profundas en educación, se debe contar con profesionales críticos de la realidad, sensibles a los cambios y mejoras que se requieren” (Soto Muñoz, 2017, p. 115). Sin embargo, la ausencia de habilidades en relación con la investigación, demostrada por los bajos porcentajes de cursos en investigación educativa y social, afecta la calidad del proceso educativo.

Por otro lado, está la baja representación que tienen las asignaturas de intervención social, a pesar de que la relación pedagógica que se da entre maestro y educando es, en sí misma, una intervención social, porque está orientada a la

transformación de una realidad. Por ello, es necesario conseguir que la educación y la sociedad sean políticas y pedagógicas recíprocamente, porque

a la escuela le exige volver sus espacios políticos, tomar conciencia de que [...] las luchas al interior de la escuela tienen repercusiones en la sociedad, y que su objetivo es preparar a los estudiantes para la vida en sociedad. [...] se le exige a la sociedad servirse más de la pedagogía, adoptar concepciones pedagógicas que reconozcan la naturaleza liberadora de la educación, que permita crear sujetos críticos y activos que lleven a cabo una verdadera transformación social. (Zapata Vélez, 2017, pp. 53-54)

A esto se suma lo expuesto por los entrevistados frente a las restricciones del propio sistema educativo, como la relación entre el tiempo didáctico y la cantidad de contenidos temáticos que deben cubrirse y las dificultades de los educandos para reconocerse como seres sociales, cuyas acciones repercuten sobre sí mismos y su entorno. Sin duda, estos resultados demuestran que hay una carencia en la formación de maestros con un pensamiento crítico, consciente y responsable. Lo anterior se debe al poco énfasis hecho por los programas de licenciatura en asignaturas como la investigación y la intervención social. Así, desde el mismo diseño curricular, como lo demuestra este texto, pueden lograrse cambios en la relación entre pedagogía y ciencias sociales que desemboquen en mejores prácticas pedagógicas y en un acompañamiento a los docentes formadores.

Referencias

- Begué Lema, A. L. (2010). El desarrollo de habilidades investigativas: un eje en el proceso de formación de licenciados en educación. *Revista Senderos Pedagógicos*, 1(1), 13-22. <https://doi.org/10.53995/rsp.viii.2>
- Cuadros Contreras, R. (2018). La ética como campo interdisciplinar. En R. Silva Vega (Ed.), *La inetabilidad de la Ética: Siete escritos sobre la importancia de la ética y su enseñanza* (pp. 67-84). Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.2.2018>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed., Trad. L. Luzuriaga). Morata.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez* (2ª ed., Trad. H. D. Delgado). La Aurora.
- Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. (s.f.). *Programa Licenciatura en Ciencias Sociales*. <https://www.unicatolica.edu.co/licenciatura-ciencias-sociales/>
- Gonnet, J. P. (10-12 de diciembre de 2008). *Sobre lo social*. V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev6104>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- Herrera, M. C. y Low C. (2016). Jaime Jaramillo Uribe: la historia, la pedagogía y las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 401-414. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce401.414>
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2020). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Trad. M. V. Rodil). Katz.
- Silva Vega, R. (2018). *La educación política en Maquiavelo y otros escritos*. Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.1.2018>
- Soto Muñoz, M. E. (2017). La formación de habilidades investigativas en los futuros profesores de educación inicial. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(1), 111-121. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.970>
- Universidad del Valle. (s.f.-a). *Licenciatura en Ciencias Sociales*. Departamento de Geografía Universidad del Valle. <http://geografia.univalle.edu.co/licenciatura-en-ciencias-sociales>
- Universidad del Valle. (s.f.-b). *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (Inactivo, Resolución No. 020 02 de marzo de 2017)*. Departamento de Geografía Universidad del Valle. <http://geografia.univalle.edu.co/licenciatura-en-educacion-basica-ciencias-sociales>
- Universidad del Valle. (s.f.-c). *Licenciatura en Educación Popular*. Facultad de Educación y Pedagogía Universidad del Valle. <https://fep.univalle.edu.co/licenciatura-en-educacion-popular>
- Universidad del Valle. (s.f.-d). *Licenciatura en Español y Filología*. Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle. <https://lenguaje.univalle.edu.co/licenciatura-espanol-filologia>
- Universidad del Valle. (s.f.-e). *Licenciatura en Filosofía*. Departamento de Filosofía Universidad del Valle. <https://filosofia.univalle.edu.co/licenciatura-en-filosofia>
- Universidad del Valle. (s.f.-f). *Licenciatura en Literatura*. Escuela de Estudios Literarios Universidad del Valle. <https://estudiosliterarios.univalle.edu.co/licenciatura-literatura>
- Universidad del Valle. (s.f.-g). *Programa de Licenciatura en Historia*. Departamento de Historia Universidad del Valle. <https://historia.univalle.edu.co/licenciatura-en-historia>
- Universidad Icesi. (s.f.-a). *Licenciatura en Ciencias Sociales*. <https://www.icesi.edu.co/escuela-ciencias-educacion/licenciatura-en-ciencias-sociales>
- Universidad Icesi. (s.f.-b). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*. <https://www.icesi.edu.co/escuela-ciencias-educacion/licenciatura-en-literatura-y-lengua-castellana>

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (s.f.-a). *Licenciatura en Etnoeducación*. Estudios UNAD. <https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-en-etnoeducacion>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (s.f.-b). *Licenciatura en Filosofía*. Estudios UNAD. <https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-en-filosofia>
- Vélez Restrepo, I. C. (2018). Educar en contra del olvido: Pedagogía y Memoria. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 23-38. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.955>
- Zapata Vélez, C. A. (2017). La ética en la educación colombiana: reflexiones desde la categoría “maestro como intelectual transformativo”. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(1), 45-60. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.967>
- Zuleta, E. (2020). *Educación y democracia*. Ariel.



Título: *Petición*.
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 81 x 62 cm.
Año: 2009

Inteligencia artificial en la prevención del plagio académico y evaluación del aprendizaje¹

Artificial Intelligence in Learning Prevention of Academic Plagiarism and Assessment

Autora:

Ana Elizabeth Copado Rodríguez²
<https://orcid.org/0000-0001-8365-391X>

Recibido: 22/06/2023

Aprobado: 09/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1372>

Resumen

El objetivo de este artículo de reflexión es relacionar el uso de herramientas de inteligencia artificial para prevenir el plagio y evaluar el aprendizaje en un entorno virtual. Metodológicamente se realizó un análisis sistemático de la información documental que permitió la construcción de categorías de análisis. Las conclusiones exponen que el uso de las herramientas de la inteligencia artificial brindan posibilidades para desarrollar entornos personales de aprendizaje que promueven el pensamiento creativo y la autenticidad en actividades y tareas que realiza el estudiante de manera autónoma.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, inteligencia artificial, estrategias educativas.

Abstract

Use of artificial intelligence tools to prevent academic plagiarism and assess learning. The objective of this article is to relate the use of artificial intelligence tools to prevent plagiarism and to evaluate the learning of learning evidence in a virtual

¹ Artículo de reflexión producto del Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

² Candidata a doctora en Educación, UATx; maestra en Desarrollo Docente, Universidad de Guanajuato (UG); licenciada en Educación, UG. anacopado@gmail.com

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

learning environment. Methodologically, a systematic analysis of the documentary information was carried out, which allowed the construction of analysis categories. The conclusions show the use of artificial intelligence tools. Their possibilities for developing personal learning

environments that promote creative thinking and authenticity in activities and tasks performed autonomously by the learner are explained.

Keywords: evaluation, learning, artificial intelligence, educational strategies.

Introducción

Frente al cambio impulsado por las tecnologías digitales, se vislumbra una oportunidad de mejorar la efectividad del aprendizaje, tanto para estudiantes como para profesores. Las herramientas de inteligencia artificial (IA) se destacan por su capacidad de personalización y autenticación del proceso educativo, ofreciendo retroalimentación inmediata y apoyo tutorial. La adaptabilidad del aprendizaje, la prevención del plagio y la evaluación se logran a partir del análisis de datos del perfil y el rendimiento estudiantil. La intervención activa del maestro en la mediación pedagógica fortalece la confiabilidad del proceso evaluativo. La disponibilidad automática de tareas y recursos educativos en entornos virtuales subraya la importancia de implementar medidas para prevenir el plagio académico (García Aretio, 2021).

En la educación virtual, el empleo de plataformas LMS (Sistema de Gestión del Aprendizaje, por sus siglas en inglés) ha sido fundamental. Hace apenas tres décadas, las herramientas de comunicación estaban restringidas, lo que limitaba la diversificación en el uso de tecnologías externas. En aquel entonces, tanto profesores como estudiantes tenían escasas posibilidades de emplear correos personales u otras aplicaciones de libre uso. Sin embargo, actualmente la dinámica educativa ha experimentado un cambio notable gracias al uso de tecnologías por parte de los docentes. La implementación de la IA ha transformado la comunicación, la interacción y el desarrollo de contenidos en diversos contextos. Este cambio implica una acción inherente que impulsa la difusión de prácticas, costumbres y valores en la vida cotidiana, como afirma Enrique Ruiz Velasco (López Banda, 2023).

La educación virtual lleva décadas experimentando con prácticas pedagógicas basadas en el uso de tecnologías que mejoran el proceso de aprendizaje. Los argumentos que sostienen García Aretio (2001) y Aparici (2011) sobre un entorno virtual de aprendizaje se posicionan bajo los principios pedagógicos de la interacción y educomunicación con herramientas de la Web 2.0, propias para un diálogo horizontal fundamentado en la retroalimentación formativa como base de la interacción didáctica en entornos virtuales de aprendizaje.

Actualmente, los debates académicos se centran en los progresos tecnológicos integrados en la educación. El paradigma de la educación 4.0 destaca la constante adaptación de las tecnologías digitales al entorno educativo, promoviendo métodos de evaluación más auténticos que la simple aplicación de exámenes. La utilización de herramientas de IA no solo desarrolla habilidades integrales en los estudiantes, sino que también fomenta la creatividad, la colaboración y un aprendizaje continuo. Esto prepara eficazmente a los estudiantes para el mundo futuro (Conferencia de las

Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, 2019). En este sentido, la evolución de las tecnologías digitales, particularmente mediante la implementación de herramientas de IA en los procesos educativos, impulsa la autonomía, el pensamiento creativo y la autorreflexión del estudiante.

El presente artículo busca generar un debate reflexivo al explorar los fundamentos de la pedagogía basada en la IA, establecidos por Bearman y Ajjawi (2023). Estos principios enfatizan aspectos pedagógicos en la evaluación del aprendizaje respaldados por herramientas de IA. Se aplican estrategias de aprendizaje activo desde una perspectiva formativa, como indican Sánchez-Caballé y Esteve-Mon (2023), al fomentar la responsabilidad del estudiante en su proceso educativo y prevenir el plagio. García Aretio (2021) examina la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia. Se discuten resultados y conclusiones que subrayan la relevancia de las herramientas de IA para promover un aprendizaje adaptable mediante la planificación de actividades y metas por parte del estudiante. Además, se destaca la facilidad que tienen los profesores para la interacción didáctica, tanto sincrónica como asincrónica, ofreciendo retroalimentación individual o grupal.

El texto busca responder a la pregunta: ¿cómo pueden las herramientas de IA prevenir el plagio académico y evaluar el aprendizaje? Su propósito principal es situar en contexto la evolución tecnológica y el impacto pedagógico observados en el sistema de educación a distancia, ya sea en su modalidad en línea o virtual.

Metodología

La investigación que se llevó a cabo es cualitativa de tipo documental y se apoyó en el método de análisis sistemático de la información. Se recopilieron investigaciones científicas sobre el uso de herramientas de IA para la prevención del plagio académico y la evaluación del aprendizaje en educación virtual a nivel superior. A partir de una matriz de análisis, se examinaron detalladamente 21 investigaciones publicadas entre 2000 y 2023, textos que cumplen con los criterios de calidad científica: publicación en revistas indexadas y evaluación por pares académicos.

De esta revisión sistemática de la literatura, emergieron tres categorías de análisis: (a) herramientas de IA, (b) evaluación del aprendizaje y (c) prevención del plagio académico. Estas categorías proporcionan una guía en el contexto de las metodologías activas que hacen uso de aplicaciones de IA durante la evaluación del aprendizaje en entornos educativos virtuales.

Desarrollo

Pedagogía fundamentada en la inteligencia artificial

Bearman y Ajjawi (2023) definen el concepto de *pedagogía* en un mundo con IA que lleva a comprender situaciones difíciles, extraordinarias y particulares

que pueden ser asistidas con el uso de las herramientas tecnológicas. Aunque sobresalen las complicaciones que enfrentan profesores y estudiantes al momento de utilizarlas por primera vez, es posible realizar un cambio de actividades, tareas y evidencias de aprendizaje. Puede realizarse una retroalimentación formativa con apoyo de la metodología analítica del aprendizaje, que recopila y analiza datos sobre el desempeño del estudiante. La retroalimentación formativa consiste en recomendar al estudiante secuencias de aprendizaje ajustadas a su ritmo, aptitudes, objetivos o preferencias, propiciando así una mayor personalización en el proceso de evaluación (Coll Salvador *et al.*, 2023).

Por su parte, Johnson y Verdicchio (2017) sostienen que una pedagogía con IA permite aprender y analizar lo que las tecnologías hacen en contextos reales de la vida cotidiana, a partir del uso de un conjunto de elementos sociotécnicos. Este enfoque se aparta de las idealizaciones para abordar una realidad práctica, capaz de transformar su entorno. En consecuencia, es crucial que los profesores establezcan, desde el principio, que el plagio no es una conducta aceptable, ya que puede tener un impacto negativo en la evaluación de las actividades de los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje con asistencia de herramientas de la inteligencia artificial

Los avances de las tecnologías digitales fortalecen el proceso de evaluación y permiten autenticar el aprendizaje que hasta hace dos décadas no se consideraba posible. Al respecto, García-Peñalvo y Seoane (2015) describen que la tercera generación de plataformas LMS “rompe con [su] hegemonía [...] para ir hacia ecosistemas tecnológicos de aprendizaje orientados tanto a nivel institucional o corporativo como individual dando soporte a aprendizajes formales e informales” (p. 135). Hoy en día, el reconocimiento facial y de voz, la huella digital y las aplicaciones de realidad aumentada son acciones cotidianas que pueden realizarse desde un teléfono, tableta o equipo de cómputo. Estos dispositivos tecnológicos, llamados “inteligentes”, podrían hacer más fácil las acciones docentes durante el proceso de evaluación del aprendizaje. Son tecnologías con características específicas y relevantes para evaluar el aprendizaje del estudiante a distancia (García Aretio, 2021).

Las herramientas de IA abren el panorama de la realidad física y este avance se ve complementado por conceptos como el de internet de las cosas, la sociedad interconectada, el pensamiento computacional, la robótica, la realidad aumentada, la realidad virtual y la realidad expandida en los juegos en línea (Coll Salvador *et al.*, 2023; Dughera y Bordignon, 2021).

En educación virtual, las plataformas tecnológicas anteceden al uso de las aplicaciones de la IA, pero ambas tienen como fin “construir modelos innovadores de diseño instruccional y práctica pedagógica en la lógica de una educación centrada en la persona que aprende, en su agencialidad y en la posibilidad de conformar trayectorias personales de aprendizaje” (Coll Salvador *et al.*, 2023, p. 21). Se facilita la interacción, pensar, conversar y colaborar para consolidar el proceso de evaluación del aprendizaje mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Se

trata de lograr un aprendizaje significativo, que facilite un aprendizaje personalizado, además de mejorar la práctica docente mediante acciones tecnopedagógicas que integren espacios de enseñanza flexible.

García Aretio (2020) resalta la complejidad semántica de la educación a distancia, en la que términos como *educación virtual*, *online* y *a distancia* generan variadas interpretaciones. Esta diversidad de denominaciones para diseñar modelos pedagógicos coexiste con una carencia de fundamentos teóricos sólidos, si bien se aprecia la presencia de bases pedagógicas que se aplican en la formación a distancia mediante “diferentes formas de enseñar, estrategias y metodologías más o menos acertadas para llevar al aprendizaje de los estudiantes [...] conceptos, ideas, competencias, procedimientos, etc.” (p. 18).

Estrategias educativas con asistencia de inteligencia artificial

Las tecnologías han permitido el desarrollo de nuevos modelos educativos y las metodologías activas de aprendizaje permiten a los estudiantes experimentar la toma de decisiones y resolver problemas contextualizados en múltiples disciplinas. El término *activas* se refiere a la trasferencia de competencias con apoyo de las tecnologías digitales. De acuerdo con Sánchez-Caballé y Esteve-Mon (2023), el análisis de las metodologías activas favorece la interacción y la interdependencia, la responsabilidad individual y grupal, el pensamiento crítico y la investigación como parte del proceso de aprendizaje. Estas se integran en tres componentes: el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico.

Aparici (2011) postula los fundamentos de la teoría de educomunicación y la web 2.0 en la educación mediada por tecnologías, basado en la pedagogía crítica de Freire (1973) en relación con las prácticas de la educación y la comunicación basadas en el diálogo pedagógico. Se promueve que estudiantes y profesores experimenten un cambio de actitudes y de concepciones de la educación a distancia. La interacción didáctica tiene lugar en las funciones de la asesoría y acompañamiento tutorial, para lo cual el profesor desarrolla una conversación empática con el estudiante (García Aretio, 2001).

Las estrategias educativas integran metodologías activas de aprendizaje (Tabla 1) que se apoyan en el uso de tecnologías disruptivas, porque promueven el desarrollo de habilidades para aprender y desaprender en relación con las características del mundo digital actual (García Aretio, 2019).

Tabla 1

Estrategias educativas durante el proceso de evaluación

Estrategias	Descripción	Evidencias y apps de IA
Aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Coll Salvador <i>et al.</i> , 2023)	Interacción para enfrentar situaciones del mundo real. Se trabaja en grupo para investigar y resolver el proyecto.	Portafolios digitales mediante plataformas: Seesaw, Google Sites o Microsoft OneNote.

Estrategias	Descripción	Evidencias y apps de IA
Clase invertida (García-Gil y Cremades-Andreu, 2019)	Se organiza y desarrolla la clase en función del contexto del estudiante; se emplean estrategias y tecnologías para la discusión, colaboración y reflexión.	Autoevaluación y evaluación entre pares con herramientas colaborativas: Google Docs, Forms o Microsoft Office 365.
Aulas inteligentes (Dai <i>et al.</i> , 2023)	Acciones didácticas relacionadas con el bienestar, satisfacción y mejora de la comunicación mediante la interacción física, social y virtual.	Retroalimentación y metacognición en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo.
Ecologías de aprendizaje (Sánchez-Mendiola <i>et al.</i> , 2019)	Entorno de aprendizaje que integra elementos tecnopedagógicos que propician la autorregulación y el trabajo colaborativo en comunidades en red, entre profesores y estudiantes.	Utiliza los datos para realizar un seguimiento del progreso de aprendizaje, identificar áreas de mejora y ajustar el enfoque de enseñanza.
Análíticas de aprendizaje (García Aretio, 2021; Sánchez-Mendiola <i>et al.</i> , 2019)	Es la medición, recopilación, análisis y reporte de datos o evidencias que permitirán el uso de tecnologías que amplían el entorno (big data en foros, chat, wikis y redes sociales).	Minería de datos para analizar: encuestas de retroalimentación de estudiantes, datos de admisión, calificaciones e indicadores de rendimiento.
Gamificación (Coll Salvador <i>et al.</i> , 2023)	Participación en actividades interactivas, juegos educativos, desafíos, competencias, recompensas y competencias para el trabajo virtual, lo que aumenta la motivación y el compromiso con el aprendizaje.	Cuestionarios en Google Forms con preguntas de opción múltiple, verdadero o falso, completar espacios en blanco, rúbricas de evaluación y redacción de reflexiones personales.

Nota. Elaboración propia (2023) con información de García-Gil y Cremades-Andreu (2019), Dai *et al.* (2023), Sánchez-Mendiola *et al.* (2019) y Coll Salvador *et al.* (2023).

Enrique Ruiz Velasco (López Banda, 2023) enfatiza en que las grandes redes sociales en el mundo, tales como Facebook, Twitter, YouTube, WhatsApp, Instagram y TikTok son aplicaciones tecnológicas que simulan metafóricamente ventanas de oportunidad para la interacción entre las personas; los asistentes virtuales como Siri, Alexa, Cortana, Asistente de Google y Celia permiten conversar; los motores de búsqueda como Google localizan información casi de manera inmediata, aunque existen otros con la misma funcionalidad, como DuckDuckGo, Startpage, Qwant y SearX; sin embargo, Google se mantiene como el más utilizado. En la Tabla 2 se presentan algunas opciones de herramientas de IA que utilizan algoritmos de aprendizaje automático que procesan un lenguaje natural para realizar tareas que pueden aplicarse en el proceso de evaluación y prevención del plagio.

Tabla 2

Aplicaciones tecnológicas en el proceso de evaluación del aprendizaje

Aplicación	Descripción
Kahoot!	Plataforma de evaluación gamificada que permite a los profesores crear cuestionarios interactivos que promueven la participación síncrona. Los estudiantes pueden responder preguntas utilizando sus dispositivos móviles y los resultados se muestran en tiempo real, lo que facilita la evaluación y la participación de todos.
Quizlet	Herramienta para diseñar cuestionarios, tarjetas de memoria, juegos y pruebas interactivas. Los estudiantes pueden acceder a ellos en línea y practicar sus conocimientos mientras son evaluados.
Socrative	Aplicación para evaluar en tiempo real que permite a los profesores crear cuestionarios y preguntas rápidas. Los estudiantes pueden responder a través de sus dispositivos móviles y los resultados se muestran al instante en el tablero del profesor.
Edpuzzle	Herramienta para crear cuestionarios interactivos en video. Pueden agregarse preguntas y comentarios a las obras y evaluar el progreso de los estudiantes a medida que se visualiza el material didáctico.
Nearpod	Plataforma de presentaciones interactivas que permite a los profesores crear lecciones enriquecidas con actividades interactivas, cuestionarios y preguntas de evaluación. Los estudiantes pueden participar y ser evaluados en tiempo real.
Google Forms	Herramienta que permite a los profesores evaluar, analizar y crear cuestionarios y encuestas en línea. Es fácil de usar y los resultados pueden verse en una hoja de Google Sheets.
Padlet	Facilita la colaboración y la recopilación de ideas de los miembros de un grupo. Se pueden recopilar respuestas de los estudiantes sobre un tema específico y evaluar su comprensión y participación.
Microsoft Forms	Herramienta que permite crear cuestionarios y encuestas en línea. Es parte de la suite de Office 365 y permite una fácil integración con otras herramientas de Microsoft.

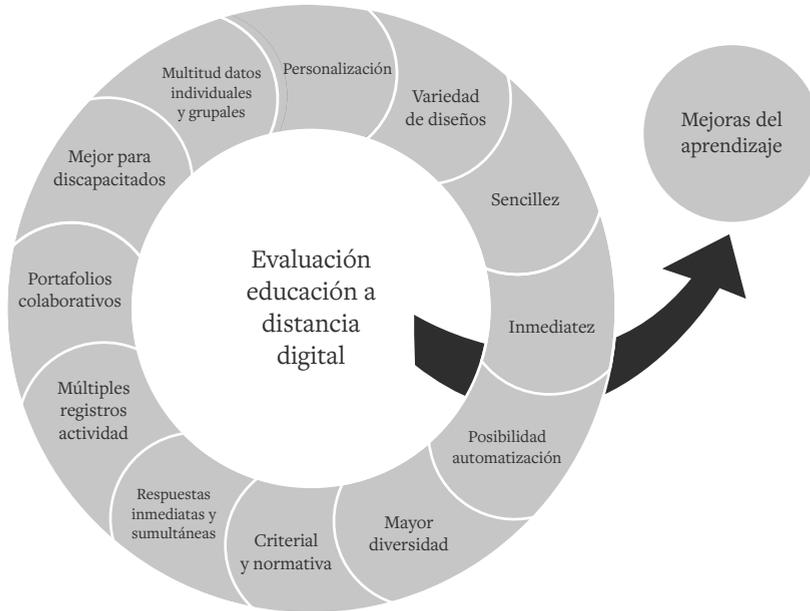
Nota. Elaboración propia.

Confiar en la evaluación del aprendizaje a distancia

García Aretio (2021) destaca el valor de las tecnologías en el proceso de evaluación, las cuales ofrecen diversas ventajas para garantizar evaluaciones de alta calidad, en contextos tanto síncronos como asíncronos. Resalta la importancia del *feedback* continuo como una herramienta didáctica fundamental para mejorar el aprendizaje. En este sentido, la evaluación, durante todo el proceso, se convierte en un factor clave para fortalecer la confianza en los resultados, priorizando la atención en los errores y necesidades específicas de cada estudiante. Asimismo, subraya la relevancia de la planificación, desarrollo e implementación de técnicas e instrumentos de evaluación a través del uso de herramientas tecnológicas (Figura 1).

Figura 1

Ciclo de confianza en el proceso de evaluación a distancia



Nota. Tomado de García Aretio (2021, p. 19).

Mejorar el proceso formativo en educación a distancia incluye el establecimiento de los criterios para evitar el plagio académico. Al respecto, Pérez (2023) aconseja, para evitar esta práctica, detallar de manera correcta las fuentes de información consultada, demostrando la calidad y confiabilidad de la información presentada. Las citas y referencias bibliográficas dan crédito al texto redactado, que toma sustento en los hallazgos y argumentos de otros autores; por lo tanto, es importante aumentar la confiabilidad de los resultados alcanzados por los estudiantes de un programa a distancia.

Prevención del plagio académico

El plagio académico representa un desafío ético para aquellos que redactan documentos. Esta práctica socava los principios de honestidad, integridad, esfuerzo y respeto por el trabajo ajeno, fundamentales en la formación académica. Para abordar este asunto, es crucial que los estudiantes reciban estrategias que enfoquen la atención en la prevención del plagio desde una perspectiva formativa, en lugar de meramente punitiva. El énfasis radica en guiar al estudiante a través de un modelo de citas y referencias, proporcionando múltiples ejemplos contextualizados para una citación y un parafraseo correctos. El objetivo es inculcar el respeto por los derechos de autor.

Además, se promueve la formación en valores y se concientiza al estudiante acerca de las repercusiones que tiene el plagio en su aprendizaje. Cuando una actividad es realizada mediante este tipo de práctica, el estudiante no genera habilidades de análisis y síntesis que le permitan lograr un aprendizaje significativo; por esta razón, se debe enfatizar en que el plagio afecta su capacidad de conocimiento y la aplicación del mismo (Pérez, 2023; Sureda *et al.*, 2009).

Fernández Ramos (2017), Pérez (2023) y Sureda *et al.* (2009) aseguran que el plagio se asocia con la dificultad de los estudiantes para escribir y expresar una idea o argumento propio. Las habilidades de lectura y escritura permiten a las personas comunicarse de manera efectiva, comprender y analizar información y expresar sus propios pensamientos e ideas de manera clara y coherente. Entonces, el bajo nivel en estas habilidades y la poca experiencia en procesos de investigación propician la popular práctica de cortar y pegar el contenido sobre un determinado tema, sin hacer las citas. Por su parte, Aldana y Flores (s.f.) argumentan que la motivación del estudiante a aprender es un andamiaje para lograr la elaboración de textos auténticos con las debidas referencias bibliográficas. Park (2003) destaca las causas del plagio en internet desde los motivos expresados por los estudiantes universitarios:

Se copia porque algunos estudiantes perciben esos “atajos” como una demostración inteligente y aceptable; es decir, copian porque han interiorizado unos falsos valores. [...] La desmotivación, el creer que la demanda del profesor es irrelevante o que no lo valora adecuadamente [...] está en el convencimiento de algunos alumnos de que lo que hacen no es malo. (como se citó en Sureda *et al.*, 2009, p. 200)

Sin dolo por la acción del plagio, los estudiantes consideran que no es grave y que no incurren en una falta o deshonestidad académica. Frecuentemente expresan que lo importante es obtener mejores calificaciones; además, perciben que los profesores no revisan las tareas. Finalmente, aunado a todo lo anterior está el desconocimiento de las normas de citación a seguir en un trabajo académico.

Al usar la información con fines académicos, se incluyen frases y enunciados que provienen de textos escritos por otros autores, para lo cual es indispensable citar correctamente las fuentes en el texto y, al final del documento, añadir las referencias bibliográficas con los datos, según el estilo de citación. En palabras de Pérez (2023), las acciones consideradas plagio académico son:

- Copiar una idea, imagen o gráfico ajeno sin citar debidamente su fuente original.
- Hacer una cita textual, palabra por palabra, sin diferenciarla de tu discurso —por ejemplo, con el uso de comillas— y sin indicar la fuente de dónde la has obtenido.
- Hacer un resumen con tus propias palabras —parafrasear— reescribiendo un texto ajeno o traducirlo de otro idioma sin citar la fuente.
- Autoplagiarse y presentar un trabajo entero o parte de un trabajo que ya has hecho para otra asignatura como si fuera nuevo y sin especificarlo. (párrs. 5-8)

Es necesario que los estudiantes dominen estrategias sencillas para prevenir el plagio en un texto. Iniciar con la redacción de un texto académico requiere, como primera acción, integrar los párrafos con las ideas que se quiere utilizar, para luego citar apellido, año y página, acción que garantiza no perder la fuente de donde se obtuvo la idea.

Una vez integradas las ideas que se desea utilizar, se inicia una lectura analítica con el propósito de aplicar la cita correctamente, ya sea textual o parafraseada. Es el momento de enlazar la aportación del autor con las ideas personales que se quieren fundamentar. Se considera esta la oportunidad para construir nuevos argumentos sobre la idea original, resaltando la importancia de mantener los datos del autor y año de la fuente utilizada.

Paso seguido, se usa el gestor de referencias bibliográfico para insertar, de manera automática, las citas y el listado de referencias. Dicho gestor es una herramienta tecnológica que organiza las fuentes de información en diferentes modelos de citación. Es importante descargarlo e incluirlo en el procesador de texto para poder insertar la cita al momento de redactar y, finalmente, se recomienda usar un detector de plagio, que permite verificar el porcentaje de originalidad del texto y, así, asegurar su autenticidad.

Existen diferentes tecnologías digitales disponibles en internet que permiten prevenir el plagio, con las características de portabilidad a diferentes sistemas operativos, de acceso libre, sin costo y en varios idiomas. Es importante resaltar que los modelos de cita y referencia son compatibles con los gestores y detectores de plagio (Tabla 3).

Tabla 3

Gestores y detectores de plagio

Prevención del plagio	Herramienta	Descripción
Modelos de citación	APA, Chicago, Harvard, ISO 690, Vancouver, etc.	Se refieren a un conjunto de reglas o pautas que se utilizan para citar las fuentes de información utilizadas.
Gestores de referencia	Endonote, Mendeley, Refworks, Zotero.	Son sistemas en línea que permiten construir la referencia bibliográfica en distintos estilos de citación: APA, Chicago, Harvard, ISO 690, Vancouver, etc.
Detectores del plagio	EduBirdie, Checker, Plagiarism, Plagium, The Plagiarism.	Herramientas para comprobar si el contenido de un texto ha sido publicado previamente o no; también verifica el porcentaje de autenticidad del manuscrito.

Nota. Elaboración propia.

Una ventaja de las herramientas descritas en la Tabla 3 es la posibilidad de insertar la cita de manera automática. De tal manera que al finalizar el escrito puedan insertarse, de forma semiautomática, las referencias bibliográficas según el modelo solicitado.

Los detectores de plagio académico son herramientas para verificar el porcentaje de originalidad del texto, tanto en trabajos ajenos como en el propio. Comprobar que el texto esté libre de plagio aumenta su calidad y confiabilidad. Muchos detectores son gratuitos, portables, con tutorial incluido y están disponibles en varios idiomas: Plagium, The Plagiarism, Checker, y otros con licencia de pago, como Turnitin.

Discusión de resultados

Se inicia la discusión de resultados respondiendo al planteamiento central para el desarrollo del presente artículo: ¿cómo pueden utilizarse las herramientas de IA en la prevención del plagio académico y evaluar el aprendizaje? Se identifica el uso de herramientas de IA en entornos virtuales como estrategia para desarrollar el aprendizaje adaptativo. Estas herramientas se convierten en un asistente para fortalecer el potencial de cada estudiante.

Asimismo, se requiere que el profesor considere las habilidades, conocimientos previos, intereses y estilos de aprendizaje únicos; por tanto, es necesario que el docente asuma una postura didáctica ante la influencia de las herramientas de IA. Coll Salvador *et al.* (2023) proponen diseñar situaciones y evidencias de aprendizaje personales para cada estudiante; además, con el apoyo de las tecnologías digitales se proporcionan contenidos y actividades que se acoplen a su propio ritmo, que se ajusten a sus necesidades y capacidades individuales.

Desde la propuesta de Anijovich (2017), evaluar y retroalimentar el aprendizaje con un enfoque formativo propicia un diálogo entre profesor y estudiante. Se recomiendan las siguientes acciones didácticas:

1. Plantear preguntas al estudiante para que desarrolle el pensamiento creativo.
2. Asignar actividades que promuevan la autenticidad por parte del estudiante.
3. Conversar y orientar al estudiante sobre las metas y aspiraciones personales.
4. Sugerir al estudiante reconocer el estado inicial y los logros que va alcanzando.

El adecuado diseño de situaciones de aprendizaje con apoyo de herramientas de IA aumenta determinadamente la confianza en el proceso de evaluación y prevención del plagio académico, que no se reduce a incorporar sistemas de tutoría inteligente, sino que fortalece y personaliza las experiencias de aprendizaje en contextos educativos formales y no formales.

Conclusiones

El diseño de las actividades y tareas para evaluar el aprendizaje condiciona la actitud del estudiante. En consecuencia, es necesario transformar el proceso de evaluación mediante el desarrollo de acciones pedagógicas que orienten al estudiante

sobre estrategias para la atención y prevención del acto de plagio académico. Este tipo de prácticas está relacionado con las actividades y tareas que no motivan al estudiante a generar un entorno personal de aprendizaje.

Finalmente, se recomiendan estrategias y herramientas de IA para prevenir el plagio académico y se orienta el uso del gestor de referencias bibliográficas para realizar citas y referencias basadas en un modelo de citación y referenciación.

La evaluación de los estudiantes universitarios con apoyo de herramientas de IA ayuda a forjar el futuro aprendiendo a lidiar con la indeterminación y la ambigüedad del mundo actual, mientras aprenden a trabajar dentro de procesos educativos con un enfoque pedagógico basado en el uso de las aplicaciones y programas de IA. Además, el doble baremo evaluación-aprendizaje posibilita la relación con las estrategias pertinentes de transferencia a la realidad social, con lo cual se logra afianzar la importancia del aprendizaje durante su formación en las aulas virtuales.

Referencias

- Aldana Morales, M. y Flores Macías, R. C. (s.f.). *Promoviendo la motivación en estudiantes con problemas de aprendizaje: Una propuesta de solución de problemas*. Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la Educación*, 2(1), 31-38.
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la de la educación 2.0. *La Educ@ción*, (145).
- Bearman, M. y Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1160-1173. <https://doi.org/10.1111/bjet.13337>
- Coll Salvador, C., Díaz Barriga Arceo, F., Engel Rocamora, A. y Salinas Ibáñez, J. (2023). Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo. (11-15 de noviembre de 2019). *Transformación estructural, cuarta revolución industrial y desigualdad: desafíos para las políticas de ciencia, tecnología e innovación*. Junta de Comercio y Desarrollo, Comisión de la Inversión, la Empresa y el Desarrollo, 11º período de sesiones, Ginebra, Suiza.
- Dai, Z., Xiong, J., Zhao, L. y Zhu, X. (2023). Smart classroom learning environment preferences of higher education teachers and students in China: An ecological perspective. *Heliyon*, 9(6), e16769. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16769>
- Dughera, L. y Bordignon, F. (2021). Saberes digitales en tiempos de incertidumbre. En R. Aparici y J. Martínez-Pérez (Coords.), *El algoritmo de la incertidumbre* (pp. 71-84). Gedisa.

- Fernández Ramos, A. (2017). Estrategias y herramientas tecnológicas para evitar el plagio académico. En E. Morales Campos (Coord.), *La Infodiversidad y el uso ético del conocimiento individual y colectivo* (pp. 253-275). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural (Trad. L. Ronzoni). Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2000). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica* (2ª ed.). Ariel.
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9-29. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223>
- García-Gil, D. y Cremades-Andreu, R. (2019). *Flipped classroom* en educación superior: Un estudio a través de relatos de alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 101-123.
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. <https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Johnson, D. G. y Verdicchio, M. (2017). Reframing AI Discourse. *Minds and Machines*, 27(4), 575-590. <https://doi.org/10.1007/s11023-017-9417-6>
- López Banda, E. A. (26 de mayo de 2023). *Conferencia Magistral Inteligencia artificial, nuevos desafíos en la investigación educativa* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dLzW7i77bJ8>
- Pérez, S. (15 de febrero de 2023). Consejos y herramientas para evitar el plagio en tus trabajos. *Biblioteca Universitat Oberta de Catalunya*. <https://biblioteca.uoc.edu/es/actualidad/noticia/Consejos-y-herramientas-para-evitar-el-plagio-en-tus-trabajos/>
- Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2023). Análisis de las metodologías docentes con tecnologías digitales en educación superior: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 181-199. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33964>
- Sánchez-Mendiola, M., Moreno-Salinas, J. G., Bautista-Godínez, T. y Martínez-González, A. (2019). La analítica del aprendizaje en educación médica: ¿punto de inflexión? *Gaceta Médica de México*, (155), 90-100. <https://doi.org/10.24875/GMM.18004801>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. <https://doi.org/10.35362/rie500669>



Título: *Viendo por la ventana.*
Autor: Conrado Domínguez Rodríguez
Técnica: mixta sobre arena
Dimensiones: 59 x 50 cm.
Año: 2009

DOMINGUEZ

Narrativas de la singularidad: las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva¹

Narratives of Singularity: The Traces of School Experience as a Contribution to the Construction of an Inclusive Sensibility

Autoras:

Lina María Vidal Gómez²
<https://orcid.org/0009-0002-8624-4569>
Ángela María Cardona Rivas³
<https://orcid.org/0000-0001-5989-0325>

Recibido: 21/10/2022

Aprobado: 31/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1201>

Resumen

Este artículo de reflexión presenta una aproximación a la problematización de las nociones de capacidad/discapacidad y la valorización de la singularidad para promover una sensibilidad inclusiva en los maestros en formación. Desde una metodología basada en la autoetnografía, se propuso que estudiantes y docentes reflexionaran y escribieran sobre experiencias significativas en sus trayectorias, explorando las posibilidades de descentramiento tanto de la autoetnografía como del contexto. El análisis de las narrativas concluye que la invisibilización de las singularidades ha resultado en formas de exclusión naturalizadas en la labor docente y que la aproximación autoetnográfica contribuye a la formación de maestros, tanto en la comprensión de las singularidades como en la desnaturalización de formas de exclusión en lo sensible.

Palabras clave: singularidades, sensibilidad inclusiva, narrativas autoetnográficas, experiencia educativa.

¹ Artículo de reflexión.

² Candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia; ingeniera civil, Universidad del Valle. Profesora de la Institución Universitaria Digital de Antioquia. isligeia@gmail.com

³ Candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Literatura Colombiana, Universidad de Antioquia; especialista en Edición de Publicaciones, Universidad de Antioquia; licenciada en Español y Literatura, Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Senderos, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Profesora de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana TdeA - I.U. acardon7@tdea.edu.co

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

Abstract

This reflection article presents an approach to problematize the notions of ability/disability and the valorization of singularity to foster inclusive sensitivity among teachers in training. From a methodology based on autoethnography, it was proposed that students and educators reflect upon and write about significant experiences in their trajectories, exploring the possibilities of decentering both autoethnography and the context. The

analysis of the narratives concludes that the invisibility of singularities has led to naturalized forms of exclusion within the teaching profession. Additionally, the autoethnographic approach contributes to teacher education, not only in understanding singularities but also in denaturalizing forms of exclusion in the realm of sensitivity.

Keywords: singularities, inclusive sensitivity, autoethnographic narratives, school experience.

Introducción

En línea con los trabajos de De Certeau (2000) y Petit (1999), que destacan el valor de la singularidad sobre la representatividad y resaltan la importancia de la creatividad por encima de los sentidos instituidos, este artículo se enfoca en reflexionar sobre la problematización de las nociones de capacidad/discapacidad y de valorización de la singularidad. Esta orientación busca fomentar una sensibilidad inclusiva en los procesos de formación de maestros, explorando de qué manera las manifestaciones individuales, surgidas a partir de adaptaciones y variaciones, desafían las estructuras institucionales que, a lo largo de la historia, han marginado, silenciado o reprimido las expresiones de la singularidad.

Las reflexiones autobiográficas de escritores contribuyeron, en gran medida, a la construcción de este enfoque y determinaron la metodología de este estudio. Por un lado, Bradbury (1995) recuerda vivamente sus experiencias pasadas, sus vivencias tempranas, reconociendo en ellas pistas sobre su trayectoria vital. Destaca cómo el gesto decidido de su yo de 9 años, en 1929, y su inclinación por la ficción moldearon su camino hacia la escritura que más tarde desarrollaría:

¿Cómo fue que el niño que era yo en octubre de 1929 pudo, por las críticas de unos compañeros del cuarto curso, romper sus historietas de Buck Rogers y un mes más tarde pensar que esos compañeros eran todos un montón de idiotas y volver a coleccionar?

[...]

¿De dónde saqué el valor para rebelarme, cambiar de vida, vivir solo?

No quiero sobrevalorar el asunto, pero maldita sea, me encanta ese niño de nueve años, quien demonios fuese. Sin su ayuda yo no habría sobrevivido para presentar estos ensayos.

[...]

De modo que coleccioné comics, me enamoré de las ferias ambulantes y las ferias universales y empecé a escribir. (p. 36)

Entonces ese niño, que ya había sentido la presión de ajustarse a un ideal impuesto por sus compañeros, se rebela contra esa presión para preservar su singularidad. Es importante destacar la importancia que Bradbury otorga a su habilidad para responder, identificar lo que le ha herido y descubrir cómo afirmarse a sí mismo, otorgando valor a su propio universo de imaginación y creatividad.

Por otro lado, Alexiévich (2015) reflexiona sobre la forma de sentir las memorias de la guerra y su expresión, desde su vivencia personal. Adicionalmente, profundiza en los aspectos menos explorados de la narrativa oficial de la Segunda Guerra Mundial a partir de los relatos femeninos. La autora reflexiona sobre una realidad más vital e importante para ella: una historia de los sentimientos sobre la guerra, la historia de las voces que no habían sido escuchadas. Su enfoque reflexivo y el dejarse afectar por las reflexiones y recuerdos de sus entrevistadas representan un abordaje distinto de la memoria, que desafía las categorías convencionales de esta.

Estas exploraciones se enriquecen gracias a la distancia temporal, que permite una perspectiva más amplia, y a la escritura que reconoce la singularidad, tanto en lo que se revive como en aquellos que lo experimentaron y recuerdan. De este modo, el pasado se ilumina a la luz de la identidad actual y, a partir de la narrativa autoetnográfica, cobra relevancia para comprender el presente y cuestionar las ideas preconcebidas y las prácticas arraigadas en el entorno escolar.

De acuerdo con Petit (1999), situarse del lado de la singularidad de la experiencia requiere también una metodología, y aclara que ese posicionamiento implica tomar una distancia consciente respecto a otros posicionamientos epistemológicos y metodológicos, esto es, comprender la voz como expresión de una experiencia singular sin que por ello se desconozcan, en esa voz y en ese relato, las marcas de la trayectoria de un sujeto social. Y en la medida en que la escuela, como ámbito de mecanismos de inclusión en las prácticas docentes y en la sociabilidad en la comunidad educativa, es también un foco de reconocimiento y negación de singularidades, sigue siendo relevante incorporar estrategias metodológicas para propiciar esos distanciamientos y posicionamientos.

El propósito de adoptar un método autoetnográfico se fundamenta en la comprensión de que la reflexión acerca de la memoria y la experiencia personales conlleva un proceso de aprendizaje que facilita la interacción con otros. Este tipo de narrativas autobiográficas, como la autoetnografía, se basan en un conocimiento situado, lo que profundiza la comprensión contextual (Citro, 2009). Y en cuanto a las especificidades de la autoetnografía, se retoman los aspectos planteados por Csordas (2010) sobre los modos de evocar la memoria desde el cuerpo, las sensaciones, las posiciones y los movimientos, entre otros. Dado el carácter político de las narrativas, es esencial abordar la dificultad de plasmar lo sensible en ellas (Langdon, 2006). En este contexto, la autoetnografía es pertinente en cuanto exploración de la escritura como método de investigación, afrontando los desafíos de estar inmerso en lo que se estudia (Blanco, 2012).

De esta manera, la presente aproximación se inscribe en una reflexión sobre las prácticas docentes que representan una puerta hacia un universo más amplio de relatos de vida, conocimientos situados y voces. Esto se debe a que la urdimbre del sistema educativo se ha flexibilizado en busca de su resignificación desde una

perspectiva inclusiva, lo que ha dado lugar a nuevas formas de abordar la educación (Facultad de Trabajo Social de la UNLP, 2020).

Ahora bien, este artículo se propone vincular dicha reflexión con el problema de la demarcación del terreno de los otros por condiciones de marginalidad, racialización, género o comparaciones con estándares medicalizados o sociedades consideradas “más avanzadas” (Petrina, 2006), así como explorar el lugar del investigador en su ámbito de estudio (Guber, 2001; Grimson *et al.*, 2011). Como cualquier otra realidad sociocultural que tiene lugar en su contexto, compuesta por singularidades que se comprenden a partir de la transmisión de prácticas mediante la interpretación (Geertz, 1996), la concepción de *discapacidad* es producto de negociaciones en las cuales intervienen relaciones de poder y la experiencia de los sujetos que se considera tienen un déficit (Guerrero Muñoz, 2010).

Tales relaciones de poder en el ámbito escolar están asociadas a la configuración de roles sociales y a la asignación de capacidades en los cuerpos, en el sentido que se viene revisando. En el ámbito educativo, puede observarse un ejemplo de estas dinámicas en la formulación de las políticas de inclusión, particularmente en la relación que mantienen con la concepción de *multiculturalismo*. Existe un cuestionamiento respecto a la tendencia de estas políticas a invisibilizar otras formas de exclusión que no se basan en la etnicidad, sino más bien en la falta de reconocimiento de otras singularidades. Tubino (2004) sugiere la necesidad de ir más allá de la noción de lo multicultural. Así,

a diferencia de la multiculturalidad, que coloca el énfasis en el reconocimiento de la diferencia y admite el derecho de los diferentes a serlo, la interculturalidad transita al aprecio de lo diferente reconociéndolo como fuente de aprendizaje y enriquecimiento. La propuesta intercultural resalta la necesidad de que se establezcan puentes entre las diversas culturas y que las relaciones se den en un marco de mutuo respeto y valoración. (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2017, p. 33)

El reconocimiento de la diversidad cultural que se visibiliza en Colombia con la Constitución del 91 tiene sentido en la búsqueda de acceso a los derechos humanos y de contrapeso a la discriminación. La constitución ha dado lugar a políticas de etnoeducación y a un extenso desarrollo normativo dirigido al sector educativo. La agencia de las comunidades en la crítica a esos mecanismos de inclusión y la validación de las singularidades de sus saberes y prácticas situadas pueden impactar los modelos y la vida educativa (Escobar, 2010).

Después de abordar la cuestión de la singularidad en la construcción de narrativas, el segundo apartado de este artículo vincula la perspectiva autoetnográfica como un componente teórico-metodológico con las especificidades del ejercicio de reflexión sobre experiencias significativas en la vida escolar. En el tercero se presenta la aproximación interpretativa de las narrativas a partir del sentido de los relatos autoetnográficos, identificando elementos que abordan los ritmos de aprendizaje, el reconocimiento de las motricidades, el fomento de la lectura y la desvalorización de lo sensible en los contextos sociofamiliares y educativos. El análisis de las narrativas se basó en la reflexión sobre potenciales y sensibilidades no reconocidas y se orientó a la identificación de prácticas

que, siendo transformadoras, como es el caso de las aulas de apoyo y la formación en la lectura, eran poco valoradas en los contextos de los participantes.

Metodología

La autoetnografía es un método de investigación que, según Scribano y De Sena (2009), sirve para reflexionar acerca del lugar de la subjetividad en la persona que investiga. El método apunta a una descolonización, en el sentido de elevar los valores de la propia sociedad a la categoría de universales, y a una profundización de la creatividad sociológica:

La auto-etnografía hace pie en las emociones y en cómo el investigador siente todo el tiempo el intercambio con los otros; el reconocimiento de sus propias experiencias lo invita a ocupar una posición no estática sino dinámica y “jugar” con su centramiento y descentramiento en la acción. (Scribano y de Sena, 2009, p. 7)

En este sentido, el “gesto auto-etnográfico” consiste en hacer explícitas, partiendo de la reflexión, las propias experiencias afectivas y cognitivas como sujetos y objetos de investigación de un aspecto de la realidad social que interesa, siguiendo la línea de Bourdieu (2007) en cuanto a las formas de objetivación de quien investiga. Esto implica establecer una crítica con la autoridad de la mirada sobre el otro y del texto etnográfico sobre otros, para convertirse en agente investigador y en interés cognoscitivo de sí mismo, en este caso en los espacios escolares.

A partir de una reflexión sobre el pensamiento, los juicios de valor, lo que se calla y quiénes carecen de voz en los espacios educativos, se reconoce cómo los valores de una generación o grupo social, e incluso los valores promovidos por los educadores, se elevan a la categoría de universales que se espera que los niños adopten. Por tanto, el método autoetnográfico busca generar aperturas y recursos para el aprendizaje, la investigación y la creación, al comprender las relaciones de poder que se dan en el aula. En efecto, es aún vigente la crítica a los materiales pedagógicos y a los conocimientos de cada asignatura, los cuales se organizan como contenidos y representaciones basadas en un conocimiento eurocéntrico, sin hacer explícitas su historicidad y su discursividad (Chakrabarty, 2008), modelando así percepciones y diagnósticos educativos.

En la investigación también se incorporó la perspectiva de Langdon (1999) sobre el carácter político en la construcción de narrativas y el desafío de plasmar de forma escrita la experiencia multisensorial en todas sus dimensiones (culturales, psicológicas, estéticas, políticas, existenciales, acústicas, corporales, etc.). Como punto de partida para el análisis, se considera que los textos de las experiencias se enriquecen a partir de la concepción de la cultura y la interacción social como un espacio de múltiples voces.

El estudio se realizó con 22 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, así como de la Maestría en Educación, quienes hacen parte del semillero Hilos Discursivos del grupo de investigación Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Los criterios de selección fueron no probabilísticos (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

La experiencia se llevó a cabo entre junio y julio de 2020, durante la pandemia por Covid-19. En este contexto, en el que la educación tuvo impactos significativos (Moreno Echeverry, 2021), se propuso una reflexión sobre el distanciamiento y el aislamiento social, factores que se integraron a la vida cotidiana escolar durante y después de la crisis sanitaria global.

Los semilleristas desempeñaron un papel activo en la comprensión de su contexto, basándose en los referentes pedagógicos y disciplinares que han construido durante su trayectoria de formación y de vida. Además, son conocedores de saberes situados que enriquecen las discusiones y problematizaciones y actúan como mediadores entre sus propias experiencias y las de sus comunidades o escenarios de práctica.

Durante tres sesiones del semillero, se planteó un ejercicio autoetnográfico y su relación con la investigación narrativa. En este ejercicio, se pidió a los participantes que redactaran un texto basado en la memoria de vida, buscando explorar distintos enfoques para observar, registrar, conocerse e investigar, específicamente centrados en la escuela y la infancia. Se alentó a detallar sensaciones y sentimientos, como olores, sonidos, sabores, sensaciones táctiles y otros aspectos corporales, para recordar eventos específicos, circunstancias, reacciones de las personas involucradas, interacciones, las influencias en la labor docente y las posibles repercusiones en su trayectoria académica y escolar.

Como es propio del método etnográfico, se planteó reflexionar, desde la experiencia actual, apuntando a dos posibilidades de distanciamiento: la de la temporalidad en las primeras memorias de la escuela y la de la cuarentena debido a la pandemia por Covid-19. A partir de estos lugares reflexivos, se buscó identificar aprendizajes, relaciones sociales, dificultades asociadas a condiciones físicas y emocionales, didácticas preferidas, tediosas o llamativas, eventualidades relacionadas con la convivencia y los cambios en los conocimientos que se imparten en las instituciones de educación.

En la primera sesión del semillero, se presentaron los fundamentos teóricos de la autoetnografía y se proporcionaron las directrices para el ejercicio de redacción. En la segunda, se compartieron experiencias y emociones que surgieron al escribir los textos. Durante la tercera, se llevó a cabo un análisis de los escritos y se brindaron comentarios sobre sus contribuciones a la inclusión y la comprensión de la discapacidad. Además, se completó la actividad con la creación y exposición de narrativas visuales.

El análisis se basó en cinco relatos: uno provisto por una de las docentes a cargo (Narrativa D1) y cuatro aportados por estudiantes activos del semillero (Narrativas E1, E2, E3 y E4). De acuerdo con los aspectos emergentes de la reflexión individual y colectiva sobre los relatos y las posibilidades del método autoetnográfico y la dimensión política de la construcción de narrativas, la evaluación se enfocó en identificar y visibilizar las valoraciones sobre capacidades, sensibilidades y las relaciones de poder. El resultado de esta conexión (valoraciones emergentes - relaciones de poder) se materializó en la revisión y en la identificación de potenciales sensibles no reconocidos, prácticas jerárquicas o transformadoras y concepciones sobre la educación.

Potencialidades de la singularidad: hallazgos en los relatos autoetnográficos

De las narrativas de los participantes emergieron diversos sentidos acerca de sus trayectorias docentes y de la lectura y la escritura, mostrando una búsqueda de emancipación de las expectativas pedagógicas y las influencias de su entorno familiar y social en sus vivencias escolares. Algunos relatos reflejaron cómo las huellas de la vida escolar revelan percepciones sobre la discapacidad, la afectación de las capacidades y el impacto de las prácticas educativas.

Otros ritmos de aprendizaje y prácticas sensibles en las aulas de apoyo

En el relato E1, titulado “Mi infancia, lo que influyó a querer ser maestra”, se describen las circunstancias familiares que influyeron en las dificultades de aprendizaje de la estudiante. Menciona el abandono temprano de su padre y la falta de apoyo por parte de su madre, quien era la cabeza del hogar:

Recuerdo que mis tareas desde que estaba cursando transición, me las ayudaban a hacer mis hermanos. [...] Mi madre, como andaba a las carreras, los días que no podía llevarme al colegio, les pedía el favor a otras personas para que lo hicieran. [...] En varias ocasiones, mis hermanos y yo fuimos a estudiar con el uniforme que no correspondía porque estaba sucio.

Cuando tenía 6 años, empezamos a vivir con una pareja de mi mamá, quien en ese tiempo era nuestro padrastro. Los fines de semana, él me “enseñaba las vocales”, yo no podía concentrarme porque tenía una correa en su mano y cada vez que me equivocaba o no respondía, golpeaba con ella la pared o lo que estaba cerca. (Narrativa E1)

La asociación entre estas experiencias y la vida escolar se ve reflejada en sus dificultades de aprendizaje y en haber sufrido *bullying* “por parte de un compañero, que estaba en extra-edad. Debido a que presentaba una discapacidad intelectual” (Narrativa E1).

También destaca el papel de las aulas de apoyo en la vida emocional de los niños cuando se integran a estas aulas debido a su clasificación dentro de un grupo con dificultades de aprendizaje. Esto genera preguntas sobre las condiciones y la preparación del personal a cargo de estas aulas, en comparación con la enseñanza regular. En este sentido, es imperativo considerar una concepción de *discapacidad*, junto con las dificultades de aprendizaje, en el contexto sociofamiliar.

Para mí el aprender a leer, fue un proceso muy lento [...]. Debido a esto en el centro educativo recibía clases en, aula de apoyo, para mí, era un lugar seguro y en el que me podía expresar. Entre las actividades, hacíamos manualidades y la docente nos leía cuentos. Esto era lo que más me encantaba, porque sentía que podía vivir la historia mencionada. [...] Mi mamá, nunca me leyó un cuento, ni tampoco revisó mis cuadernos. Yo no sabía que [*sic*] eran las felicitaciones por parte de ella, al sacar una buena nota o hacer algo bien. Por un lado, porque no se enteraba y por el otro porque le costaba expresarlo. (Narrativa E1)

Para la estudiante, la reconstrucción de esta memoria le permite hacer valoraciones sobre la importancia de la sensibilidad de un maestro hacia las singularidades de los niños y comprender sus propios sentimientos al respecto. Si la enseñanza en las aulas de apoyo se centra en lo emocional, surge la pregunta acerca de su viabilidad en el entorno escolar convencional. Además, se plantea cuestionar la efectividad de estas aulas como medida de intervención ante manifestaciones catalogadas como problemas “cognitivos” y psicosociales.

De este modo, se amplía la reflexión sobre las orientaciones de esta estrategia, que marcaron una diferencia significativa en comparación con un entorno educativo que, fuera del ámbito de las aulas de apoyo, carecía de la oportunidad, para un ritmo educativo diferente, de sumergirse en cuentos, desarrollar un amor por el lenguaje, apreciar lo sensible, aprender a afrontar las dificultades familiares y fomentar el respeto por la diversidad. Además, a partir del diálogo que surge de este ejercicio, puede cuestionarse en primera persona el propósito de las propuestas educativas y los recursos empleados en el quehacer diario, especialmente en la formación de maestros. Esto se suma al reconocimiento de la vida como un proceso continuo de formación.

Enseñanza de la danza y el reconocimiento de otras motricidades

Otro de los ámbitos en los que bien puede promoverse el desarrollo de lo sensible es la enseñanza de la danza y, sin embargo, en una cultura que ha naturalizado la facilidad de bailar en la cultura popular, la apreciación de las habilidades corporales y motrices separadas del cultivo del intelecto puede convertirse en un catalizador de desconexión con el cuerpo. Las clases de danza se orientan, frecuentemente, a la creación de “revistas” y coreografías para ser presentadas en público y no al aprendizaje del movimiento y a la conciencia corporal, que, desde una perspectiva genealógica y etnográfica (Citro, 2010), aporta a la concepción de lo sensible-inclusivo que aquí se explora. En el relato “Tres episodios y un sólo cuerpo”, una de las docentes del semillero hizo una elaboración sobre algunos momentos en clases de danza que incidieron en su relación con su cuerpo:

Nunca aprendí a bailar. Por lo menos no de ese modo que la gente considera “saber bailar”. [...] Lo que sí intenté, fue hacer un poco más graciosa de lo que fue, la no tan graciosa trayectoria de *amotricidad* de mi cuerpito. Así pues, reconstruí mi historial de torpezas y lo contaba siempre que podía, para justificar mi falta de entusiasmo y gracia para moverme. El historial va más o menos como sigue y la gran protagonista de mi historia es la escuela. (Narrativa D1)

La enseñanza de la danza, común hace 30 años, estaba basada en la repetición y la mecanización. Aunque su alcance no se solía cuestionar, debido a que tan naturalmente sus “resultados” se constataban en movimientos bellos en la mayor parte de estudiantes, dicho alcance se debe más a que hace parte de la vida cultural en el contexto. Así, pasaba desapercibida su apuesta por poner el cuerpo en situación de memorizar, no de explorar y descubrir, y, de este modo, se naturalizaba que sus “resultados” fuesen producto de sucesivas experiencias de exclusión. Entonces, la

concepción de *capacidad* se moldea en un desconocimiento de lo singular que lo etiqueta como carencia y ausencia de una determinada competencia.

Cuando estaba en segundo de primaria, teníamos que hacer una danza de una pieza musical del folclore colombiano llamada “La múcura”. Había que hacer esos movimientos repetitivos y rítmicos [...]. Supongo, no lo sé, no lo recuerdo bien, que yo creía que hacía bien esos movimientos y evidentemente me esforzaba en hacerlos, además porque era muy obediente.

La profesora, me parece sentir e interpretar ahora, no valoraba los esfuerzos de la niña tímida que yo era y me sacó de la danza con un grito, tal vez con un empujón de esos que saben dar las señoras, agarrando duro a los niños del brazo. Yo me había equivocado varias veces: había que agacharse y hacer “como si” uno agarrara la dichosa múcura. Y luego “cómo si” la levantara. Y finalmente “como si” la volviera a poner en el suelo. Pero, por más que intento, “no puedo con ella”. Ahora, escribiendo esto, pienso que si lo hubiéramos hecho con una múcura verdadera o nos hubiera explicado bien qué demonios era una múcura, me hubiera quedado más fácil. (Narrativa D1)

Esa concepción de “carencia respecto de...” también emerge en la producción del relato como un modo de consciencia particular y como una forma de descentramiento respecto a las formas de exclusión naturalizadas como prácticas pedagógicas legítimas, pero que, en realidad, son formas de exclusión arraigadas en lo que se aprende como estudiantes, tanto en términos éticos como en las expectativas de aprendizaje al trabajar en conjunto. En sus memorias sigue diciendo:

La tercera y última vez, no me sacó ninguna profesora, me sacaron mis propios compañeros de salón. Estábamos en octavo y me expulsaron de la “revista” con una ternura que nunca olvidaré. Era mambo. !!Mambo!!

Qué le pasa a Lupita, no sé.

[...] Como ya éramos grandes, ensayábamos por fuera de la jornada de clases, a veces en el colegio, a veces en una terraza de la casa de un compañerito. Y en esa terraza, tomaron su definitiva decisión sobre mi “expulsión”. Fue entre risas y bromas y con mucha dulzura. En todo caso ya me decían “el hueco”, por mi desempeño en Voleibol.

Qué le pasa a esa niña... no sé. (Narrativa D1)

Esta experiencia se relaciona con las ideas de Maturana (2002) sobre la educación al explorar la libertad. Presenta un relato en el que la hija de una amiga expresa su desconocimiento de la libertad al afirmar que no comprende lo que es ser feliz y libre. Esta situación sorprende a la madre y Maturana comparte su reflexión con la amiga:

Juanita no piensa o siente que tiene que cambiar, no piensa o siente que ella está mal. Al mismo tiempo se respeta a sí misma y no se disculpa por lo que hace [...]. Te felicito, como mamá eres una persona que no niegas a tu hija ni con exigencias ni castigos, y la dejas vivir el devenir, en el amor que la constituye como ser social. (p. 32)

El aprendizaje sobre la libertad, en estos relatos, se hace posible desde la desnaturalización de prácticas de exclusión fundadas en concepciones de capacidad/habilidad, y desde la posibilidad de expresar los sentimientos e interiorizar el propio valor respecto de lo que significa acertar y ser aceptado.

Prácticas docentes y la formación en la lectura

Uno de los estudiantes del semillero concluye su relato afirmando “el acto de leer y escribir como un proceso liberador del ser y alma” (Narrativa E2). Su texto transita del amor por la televisión, como referente de diversión e imaginación, al encantamiento con la literatura a partir de una experiencia significativa. Desde los 6 años, en su casa se marcó la preferencia por la televisión. Hasta su adolescencia, sus capacidades oratorias y con el lenguaje habían pasado inadvertidas —aunque no lo sospechara en su momento—, opacadas y alimentadas por el entretenimiento de las historias televisivas: “conforme llegué al bachillerato, pasé por la mano de varios docentes de lengua castellana que para mí no era más que una simple y aburrida materia, cosa que cambió el inicio del primer periodo del octavo grado” (Narrativa E2).

La apatía por la vida escolar era, en este joven, una actitud generalizada y se correspondía con su percepción de lo que era ser estudiante y de la experiencia de sus compañeros. En su relato, reflexiona sobre cómo una contingencia didáctica, proveniente de una claridad pedagógica que se percibe como inusual, transforma por completo su conocimiento de sí y del sentido dado a la lectura en la propia vida. Así lo narra:

Nos topamos con una docente nueva en la institución la cual se presentó como Yolima Andrea Zuleta, escritora y participante del taller de escritores. Fue extraño, pero continuamos como si nada; luego [...] nos abordó informando que nos leeríamos un libro y que todo el colegio estaría en función de la lectura del mismo “Charlie y la fábrica de chocolate”.

Increíblemente dos semanas después toda la institución educativa estaba leyendo el cuento maravilloso de una gran fábrica de chocolate con grandes misterios, pues la docente se había tomado la delicadeza de esconder en la tienda barras con un tiquete dorado con la promesa de poder ir a un lugar, si queríamos entender el por qué [*sic*] debíamos leer el fantástico libro. (Narrativa E2)

La disposición de los docentes a explorar didácticas vivenciales a partir del juego, no desde la repetición sino desde la motivación de la curiosidad y la ruptura de lo rutinario en lo educativo, puede detonar procesos que les permiten a los estudiantes hallar nuevos sentidos y disposiciones en sí mismos:

Respecto a mi infancia no recuerdo el cómo pude aprender a leer, [...] lo que sí puedo asegurar es que a partir de ese momento pude ver en los libros un gran mundo de espectáculo. Yolima Andrea Zuleta había cambiado mi vida como lector y escritor. (Narrativa E2)

Esta aceptación procede del autoconocimiento y del contacto cotidiano con el replanteamiento de lo que se considera un error, un acierto, un bajo o un

alto rendimiento escolar. Para el estudiante se sucedieron múltiples instancias de autorreconocimiento y de valoración por parte de algunos docentes:

Conforme fui avanzando pude ver la capacidad que tenía de relacionamiento con los demás. [...] Tuve que conformar equipo con otros dos para pasar la materia, realizando también una sustentación oral frente a la docente, mis compañeros no entendieron varios conceptos tuve que tomar la iniciativa y la vocería para poder explicarle tanto a la docente, como mis amigos para despejar dudas. Recuerdo que la docente me llamó para incentivarme a participar en la feria de la ciencia y tecnología de la ciudad de Medellín, pero alternamente la docente de español también, [...] con las siguientes palabras “Tienes un gran don comunicativo, si mejoras esa disciplina que tienes en el colegio, podrías ser un gran orador y hasta docente”, fue ese enunciado el punto crucial de mi vida. (Narrativa E2)

En su reflexión rememora y renace ese encadenamiento de sentimientos que hicieron de su vida “La vida de un lector, una gran travesía”, como bien tituló su relato. De hecho, creó un canal en Instagram para promover la lectura.

Empecé a esforzarme por leer más y a indagar acerca de la profesión docente fue entonces que me decidí por estudiar lengua castellana, porque vi en mi situación la de muchos estudiantes, pues el desprecio por las clases de humanidades se convirtió en una oportunidad para encontrar la belleza y entretenimiento en los libros. (Narrativa E2)

Visto de este modo, el método autoetnográfico puede contribuir a que, en la labor pedagógica de docentes y estudiantes, se pongan entre paréntesis las concepciones fijas sobre competencias y capacidades, en el sentido que le da Maturana (2002), además de considerar la escuela como un espacio de aprendizaje mutuo, de aceptación del otro como un legítimo *otro* en la convivencia, a partir de la aceptación y el respeto por sí mismo.

Desvalorizaciones de lo sensible en los contextos sociofamiliares y educativos

El relato E3 muestra cómo la sobreprotección y la soledad en la infancia pueden dificultar la elección de una carrera y un oficio en el que puedan complementarse las sensibilidades y las habilidades creativas, por considerarse limitante en términos de la posibilidad de sostenimiento económico y una vida digna:

En la adolescencia, quería estudiar Filosofía, pero nuevamente mi madre supo guiarme para olvidarlo y presentarme a la Policía, con el argumento de que, un músculo económico vale más que cualquier cosa. No sé si decir que, lamentablemente no pasé a la policía o maravillosamente no pasé a la policía. Sin embargo, hice una técnica laboral para ponerme a trabajar, era lo único importante en ese momento o eso creía o me hicieron creer. [...] Logré tener puestos laborales importantes y ganar el dinero con el que mi madre se sentía orgullosa. (Narrativa E3)

Para la estudiante vinieron largos periodos de frustración, medicalización, intervención psicológica e incursión en nuevas espiritualidades, en un tránsito hacia

el reconocerse en sus capacidades para ser maestra y afirmarse como adulta en sus decisiones. Finalmente, optó por la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

Ahora, llevo 4 semestres y ha sido la mejor decisión que he tomado en mi vida, es lo único que puedo decir que es mío y aunque hubo circunstancias que me llevaron a ella, realmente me siento plena, me siento una mujer hecha y derecha. (Narrativa E3)

En cuanto a la estudiante del relato E4, que creció en medio de la lectura en familia y con aprecio por la biblioteca de la casa, siendo una muy buena estudiante, un cambio de colegio en busca de un mejor nivel académico ocasionó una fractura en su proceso académico, afectando su rendimiento indefinidamente:

Había dos docentes, una de inglés y otra de ciencias naturales. [...] Recuerdo que mensualmente nos hacían evaluaciones orales las cuales siempre perdía ya que sentía mucha presión por parte de ellas:

—¡Siéntate! Tú nunca sabes nada... todo el salón me miró y eso me marcó mucho.

Cada vez le cogía más miedo y frustración al estudio, tenía malas calificaciones y siempre tenía que hacer refuerzos. (Narrativa E4)

Su padre y su madre acudieron continuamente al colegio y, a pesar de ese gran respaldo, las cosas no volvieron a ser como antes. Hasta en la universidad sintió dificultades para acoplarse. Gracias al apoyo de su familia y de otros docentes pudo ir superando peldaños para llegar a la conclusión de que “la educación no debe ser mecánica sino humana” (Narrativa E4).

Como en las otras narrativas, para una práctica sistemática de las didácticas, que cobije lo sensible como capacidad y potencial que contribuya a una transformación de las concepciones peyorativas de lo sensible en los contextos sociofamiliares, se requiere, por parte de los docentes, de la intencionalidad reflexividad, la problematización de su lugar de autoridad y el autodescubrimiento de sus potenciales creativos. El método autoetnográfico posibilita una aproximación distinta a la memoria de los maestros en formación y una revalorización de su experiencia y su singularidad en su labor de enseñanza.

Conclusiones

La experiencia autoetnográfica de la escritura y de la inclusión conecta con uno de los aspectos valiosos del semillero Hilos Discursivos del grupo de investigación Senderos en su apuesta por practicar una sensibilidad inclusiva: que todos sientan que pertenecen y que su presencia es importante e inspiradora, incluso cuando las reuniones fueron virtuales. En los relatos, ese “no llegar a pertenecer” es tangible, al igual que los matices y los momentos de inflexión en el trayecto propio, que se expande en la reflexión y la escucha colectiva.

La socialización del ejercicio estuvo precedida por una atmósfera de anticipación estimulante y sensibilizó al grupo en la reflexión colectiva, en las asociaciones de la memoria y en sentir en la piel los temas que es necesario visitar en los ámbitos educativos, porque esa sensibilidad inclusiva tiene enormes obstáculos, pues sigue en construcción y se materializa con lentitud. En este caso, la propuesta permitió que los participantes realizaran preguntas y construyeran evocaciones. De este modo, la escucha colectiva constituyó, además, otra oportunidad de descentramiento de la propia experiencia, junto con la revisión de memorias del pasado y del distanciamiento producido por la pandemia.

Durante la realización de los ejercicios, también se hizo un llamado a que los participantes se detuvieran a apreciar las palabras que resultara difícil plasmar o aquellas relativas a silenciamientos ejercidos, además de los juicios de valor que pudieran asociarse a cada calificativo empleado. La intención reflexiva se orientó a reconocer el propio marco de referencia y de sentido común, es decir, una significación del mundo y la configuración de aspectos subjetivos como construcción histórica que guarda relación con un contexto familiar, social, político, económico, corporal, epistémico y religioso. La elaboración del relato es una experiencia que transforma a los sujetos. En los textos puede reconocerse el nacimiento de curiosidades, compromisos sociales y autoobservaciones, y son un insumo para la inspiración, creación, observación pedagógica, comprensión de contextos de socialización y planteamiento de problematizaciones que pueden orientarse a la formación en investigación.

El análisis de las narrativas permite concluir que la percepción de las singularidades como exterioridades en la normalidad del ámbito escolar ha llevado a formas de exclusión que se han naturalizado en el ejercicio disciplinar docente. En la lógica de la funcionalidad, las sensibilidades resultan menos importantes que las capacidades y se desconocen las experiencias que marcan la vida de los estudiantes en otros ámbitos que inciden en sus actitudes y posibilidades frente a las exigencias educativas.

Las comprensiones alcanzadas sobre el entramado de las capacidades, las sensibilidades, los gustos y el aprender a sentir placer aprendiendo tienen un potencial de aplicación práctica en el ámbito educativo. En estas narrativas, una y otra vez emergen unas inquietudes de los niños que se desestimularon y reprimieron tempranamente por actitudes, concepciones del mundo social y de la escuela que es posible desnaturalizar mediante métodos reflexivos, como el de la autoetnografía. Esta exploración de los maestros en formación, de sus propias experiencias, aporta a la construcción social de ambientes educativos incluyentes e interculturales, en consonancia con la agenda política mundial a nivel educativo.

Una constante en los relatos permite observar cómo la trayectoria escolar de estos estudiantes estuvo marcada por el efecto que tuvo en ellos la estigmatización de los rasgos de personalidad de tipo introvertido. Sus experiencias particulares muestran la escuela con una luz poco favorable en ese sentido, pues revela su incapacidad para reconocer y celebrar la diferencia, lo que permite intuir cómo esta institución social ha favorecido la expresión y dominio de la personalidad de tipo extrovertido,

afirmando los rasgos que le son inherentes como el estándar de normalidad. Esto ha llevado a desaprovechar el potencial social de los introvertidos, lo que hoy es un tema de interés renovado (TED, 2012, 41s).

De este modo, las nociones de competencia y capacidad tienen una historia que es preciso seguir estudiando desde las huellas de la experiencia y de la trayectoria educativa que, para el propósito de este artículo, permitió ir al encuentro del valor de la singularidad en la promoción de una sensibilidad inclusiva. Esta comprensión se basa en la perspectiva histórica y se nutre del examen de prácticas educativas, siendo los relatos generados por ejercicios como los propuestos en esta investigación una fuente inagotable de reflexión.

Por ello, se constata que este tipo de métodos constituye un camino prometedor para seguir explorando la historia de las prácticas educativas, al proporcionar un espacio para incorporar la historia de las emociones, tal como se reflexiona en la obra de Alexiéovich (2015). Por medio de esta reflexión, se advierte que los contextos que emergen en las narrativas creadas mediante ejercicios de descentramiento, tales como la biblioteca familiar, el entorno de apoyo, las modalidades de evaluación, la ética docente y, en general, las dinámicas de poder en el entorno de las interacciones en el aula, siguen siendo relevantes para investigar las nociones de discapacidad/capacidad y la promoción de la sensibilidad inclusiva.

Referencias

- Alexiéovich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer* (Trad. I. Dobrovolskaia y Z. García González). Debate.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Bradbury, R. (1995). *Zen en el arte de escribir* (Trad. M. Cohen). Minotauro.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (Trad. A. Dilon). Siglo XXI.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1, Trad. A. Pescador). Universidad Iberoamericana.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (Trad. A. E. Álvarez y A. Maira). Tusquets.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.
- Citro, S. (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo: Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 17-58). Biblos.
- Csordas, T. J. (2010). Modos somáticos de atención. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Biblos.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes* (Trad. E. Restrepo). Envión.

- Facultad de Trabajo Social de la UNLP. (28 de febrero de 2020). *EntredichosFTS - Entrevista a Aldo Ocampo González* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=x3kwnFbyfCk>
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas* (Trad. A. L. Bixio). Gedisa.
- Grimson, A., Merenson, S. y Noel, G. (2011). Descentramientos teóricos. Introducción. En A. Grimson, S. Merenson y G. Noel (Comps.), *Antropología ahora: debates sobre alteridad* (pp. 9-31). Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Guerrero Muñoz, J. (2010). La discapacidad intelectual en el contexto de la investigación etnográfica: rutas y enclaves. *Gazeta de Antropología*, (26/2), 37. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.6738>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Langdon, E. J. (1999). A fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral. *Horizontes Antropológicos*, 5(12), 13-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000300002>
- Langdon, E. J. (2006). Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. *ILHA Revista de Antropologia*, 8(1-2), 162-183.
- Maturana Romesín, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política* (11ª ed.). Dolmen.
- Moreno Echeverry, C. (2021). Editorial: Los desafíos de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(1), 7-13.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina: Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (Trad. R. Segovia y D. L. Sánchez). Fondo de Cultura Económica.
- Petrina, S. (2006). The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis. *History of Education Quarterly*, 46(4), 503-531. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2006.00030.x>
- Scribano, A. y de Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*, (34). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100001>
- TED. (2 de marzo de 2012). *Susan Cain: El poder de los introvertidos* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=c0KYU2joTM4>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Universidad Católica de Temuco.

Directrices para los autores

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

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

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

Envío del artículo

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

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

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



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

Se imprimieron 200 ejemplares en los talleres
de Divergráficas S.A.S.
Cra. 50 No. 35-62 Medellín, Antioquia
Teléfono: (604) 3225096
En el mes de enero de 2024

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

2024



Revista Senderos Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Presentación

Carolina Moreno Echeverry

| Artículos de investigación

Implementación de ChatGPT: aspectos éticos, de edición y formación para estudiantes de posgrado

Daniel David Román Acosta, Daniel Alarcón Osorio y Esteban Rodríguez Torres

Tratamiento metodológico de conceptos geométricos en entornos virtuales de aprendizaje

Meiyelis Cabrera Columbié, Meivys Páez Paredes y Carlos Luis Fernández Peña

Identidad en contextos de exclusión social. Inequidad y expresión estética en Barbaocoas (Medellín, Colombia)

Wilson Stiven Bohórquez Barrera y Juan Alejandro López Carmona

Aprendizaje de habilidades socioemocionales en la escuela: percepción en estudiantes

Erika Ivonne Mestizo

Relaciones entre el puntaje del examen de Estado de la educación media y las variables del entorno rural en Medellín (Colombia)

Carlos Alberto Córdoba Córdoba

| Artículos de reflexión

Palabras que hieren. Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena

Carina Viviana Kaplan y Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Educación y ciencias sociales: ¿un encuentro ineludible?

Ana Lucía Paz Rueda y Liliana Arboleda Cabanillas

Inteligencia artificial en la prevención del plagio académico y evaluación del aprendizaje

Ana Elizabeth Copado Rodríguez

Narrativas de la singularidad: las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva

Lina María Vidal Gómez y Ángela María Cardona Rivas

