

ISSN: 2708 - 7107
ISSN-L: 2708 - 7107

VOL. 6 NÚM 12 JUL - DIC 2024

Revista Peruana — de Educación —

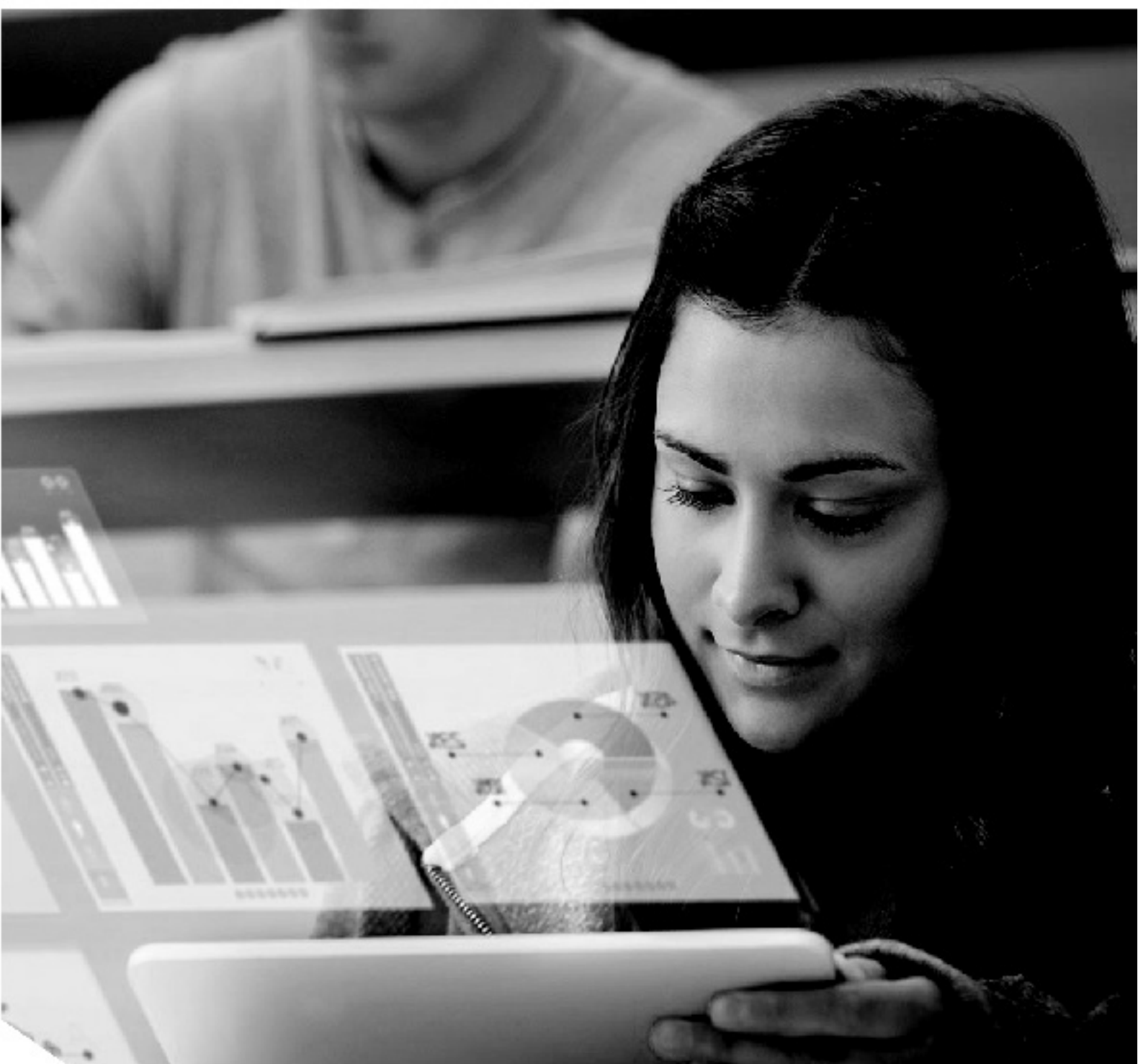


Universidad
José Carlos Mariátegui

ISSN: 2708 - 7107
ISSN-L: 2708 - 7107

VOL. 6 NÚM 12 JUL - DIC 2024

Revista Peruana — de Educación —



Universidad
José Carlos Mariátegui

EQUIPO EDITORIAL**EDITOR**

Dr. Sandy Dorian Isla Alcocer
Universidad Nacional del Callao. Perú

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Gustavo Muñoz
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Venezuela

Dra. Itzel Arlene Palacios de Guilbauth
Universidad Especializada de las Américas.
Panamá

PhD. Edwar Salazar Franco
Universidad de Manizales, Caldas. Colombia

Dra. Yolanda Guevara Benítez
Universidad Nacional Autónoma de México

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Elza E. Carrasco Lozano
Universidad Autónoma de Tlaxcala. México

Dr. Pedro Renato Flores Brito, Escuela
Superior Politécnica de Chimborazo. Ecuador

Dra. Cecilia Isabel Elizalde Cordero
Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Dra. Maritza Carlota Gutiérrez Cedeño
Universidad Estatal de Milagro. Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

MSc. Martha Lucía Condo Pérez
Centro de Educación Inicial Humboldt.
Ecuador

MSc. Catherine Granizo Román
Distrito de Educación 06D05 Guano Penipe.
Ecuador

MSc. Alberto Patricio Robalino
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo,
Ecuador

MSc. Claudia Herrera, Pontificia
Universidad Católica del Ecuador

MSc. Johnny Xavier Bajaña Zajja
Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador

MSc Luis Santiago Poma Lojano
Universidad Central del Ecuador

MSc. María Elena Godoy Zúñiga
Universidad de Especialidades Espíritu Santo.
Ecuador

MSc. Kerly Angela Álvarez Cadena
Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora: Lic. Danissa Colmenares

Diagramador: Lic. Antony Parra

Traductor: Dr. Emilio Arévalo

Soporte: Ing. Freddy Sánchez

Enfoque y Alcance

Es una revista electrónica financiada por la editorial RELE, que publica números seriados semestrales, dedicados a temas variados relacionados con las ciencias de la educación.

Esta revista reúne en su contenido contribuciones inéditas y originales, procedente de toda la comunidad científica del Perú y otros países de América, con el fin de difundir internacionalmente conclusiones y recomendaciones, que arrojan estudios en el área de la educación y toda su extensión.

Está enfocada en apoyar e impulsar el desarrollo del conocimiento en terreno de las ciencias sociales, específicamente en el área de la educación. Por ello aporta con documentos que pueden ser referencias para futuras prácticas de la investigación educativa.

Su público objetivo es académico de todos los niveles, formadores, capacitadores, instructores, estudiantes y profesionales de cualquier otro campo que desee documentarse en temas de vanguardia en el foco principal de la revista.

Esta revista tiene sus inicios en enero del 2019, con una periodicidad semestral y con acceso abierto a sus publicaciones.

Políticas de Secciones

- **Editorial:** comentarios u opiniones en torno a las obras científicas publicadas en el periodo de vigencia de cada volumen, ésta puede ser elaborado por el editor o un especialista invitado. Extensión máxima de 6 páginas.
- **Artículos:** son manuscritos de orden científico, que abordan temas relacionados con la educación, y que no han sido publicados en ninguna revista o libro. La estructura obligatoria es el modelo IMRYD: introducción, método, resultados y discusión. Su extensión debe estar entre 15 y 20 páginas. Para los artículos de reflexión, que se refieren al desarrollo de la investigación y debate generado entre las bases teóricas y las interrogantes que surgen a partir de la problemática de estudio, su estructura es Introducción, Reflexión y conclusiones. Extensión entre 15 y 20 páginas.
- **Observación en detalle:** son estudio de casos particulares en ambientes de educación primaria, secundaria o universitaria, que pueden desencadenar un vestigio en la investigación educativa. Debe tener introducción, resumen, presentación del caso, discusión y referencias bibliográficas. No deben superar las 20 páginas.

Proceso de evaluación por pares

Una vez recibidos los trabajos, los editores proceden a evaluar, que su contenido se ajuste a las normas de la revista, la pertinencia del tema y verifican que no hayan sido publicado anteriormente.

Al obtener los resultados de esta primera evaluación, la editorial determina si los trabajos continúan en el proceso de evaluación o son rechazados. Las obras que aprueban la revisión serán redirigidas a los árbitros para la evaluación por pares.

Los árbitros son revisores externos con conocimientos en el área que le concierne a los artículos. Éstos ejecutan la revisión desconociendo la identidad de los autores, los cuales a su vez, desconocen también la de los revisores.

Después de las correspondientes correcciones sugeridas por los árbitros, los artículos pueden ser aceptados para publicación. Las opiniones deben coincidir para rechazo o aceptación a publicación. Si existen juicios distintos entre los pares, el artículo será enviado a un tercer evaluador.

Antes de ser publicados los trabajos, pueden ser evaluados nuevamente por la editorial, quien será la encargada de determinar el fallo final.

Frecuencia

La revista REPE es expuesta cada seis meses. Los dos números publicados al año comprenden períodos de enero-junio y julio-diciembre, contenidos en un volumen de publicación, con una modalidad semestral.

Normas de entrega

- Todos los manuscritos deben ser procesados en Word, escritos en formato de hoja tamaño A4, con fuente Time New Roman n° 12, interlineado de 1,5 y todos los márgenes del texto deben ser de 2.5 cm.
- El título, con un máximo de 20 palabras, en español e inglés, debe ser conciso e informativo respecto al contenido del artículo. Fuente Time New Roman n°14, en negritas en centrado en la hoja.
- El resumen, escrito en español y en inglés entre 150 y 200 palabras, debe presentar información relevante sobre los artículos, mencionando los objetivos, metodología usada, y resultados destacados.
- Palabras clave: son 5 palabras que hacen referencias al artículo, sin ser las mismas del título, se ubican al final del resumen, se presentan en español y en inglés.
- Las tablas deben ser elaboradas en Word para poder ajustarlas en la maquetación, no deben excederse de 15 cm de ancho.
- Las figuras y gráficos deben ir dentro del texto, identificadas con una leyenda y ubicadas después de su cita. Con formato JPG, y resolución de 72 pp. Al igual que las tablas no deben excederse de 15 cm de ancho.
- Las citas deben seguir el estándar de la American Psychological Association (APA). Se requiere una cita mínima de 6 autores diferentes y sus referencias. Algunos modelos de citas: citas en el texto, use el apellido y el año entre paréntesis: Díaz (2007) o (Díaz, 2007); si son dos autores coloque la palabra "y" entre ambos apellidos: Luna y Rojas (2017) o (Luna y Rojas, 2017); si las citas se exceden de 40 palabras deben ir en bloque, interlineado sencillo y sin comillas entre comillas. Se requiere una cita mínima de 6 autores diferentes y sus referencias.

- Las referencias bibliográficas deben seguir el estándar APA actual. El listado debe organizarse en orden alfabético. Cada referencia de revistas debe contener el DOI. A continuación algunos modelos de referencias:

Artículos de un autor

Lovera, D. (2017). La inclusión de discapacitados al campo universitario y laboral en Colombia. *Acta Ciencia y Educación*, 47(2), 7-18. doi: 10.3056 / actascieduc.v37i1.23680

Artículos de un autor de dos a siete autores: cada autor va separado por coma (,) con excepción del último, que debe estar separado por coma y seguido de “&”.

Rondón, García y Márquez, G. (2018). Lazos de familias con discapacidades sensoriales: compartir y vivir. *Acta Ciencia y Educación*, 28(1), 60-71. DOI: 10.3056 / actascieduc.v37i1.22261

Libros

Todorov, T. (1996). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana

Política de acceso abierto

REPE es publicada bajo el modelo de acceso abierto y permite a cualquier persona interesada en los artículos, descargar, leer y reproducir su contenido, otorgando el mérito que corresponde a los autores de las obras.

Derechos de autor

Los autores garantizan a la revista que sus trabajos son obras originales y que le pertenece todo el derecho sobre la propiedad intelectual. El autor puede retener sus derechos a fin de tener control de su obra. El editor no exige por ningún concepto transferencia total de los derechos de autor.

Los comentarios, datos y opiniones presentados en los textos, y la precisión en apuntes de las referencias, son responsabilidad exclusiva de los autores.

Principio éticos y buenas prácticas

REPE se rige por los códigos y normas éticas para derechos de autor en publicaciones científicas internacionales. Es deber de la revista desestimar para publicación artículos que estén envueltos en actos deshonestos para su elaboración como: la publicación duplicada, omisión o falsificación de datos, auto plagio y plagio, y conflictos de interés.

Los autores deben adaptar sus trabajos a parámetros éticos de la revista, presentando obras que no hayan sido publicadas previamente. Éstos son responsables de adquirir los permisos para reproducir textos, figuras y/o tablas de otras publicaciones; asimismo, deben citar correctamente su procedencia.

Los revisores externos deben informar a la editorial si existe algún vínculo académico, profesional o personal con los autores de trabajos a su disposición para evaluar. Por otro lado, realizan la revisión exhaustiva del documento y adaptada a las directrices de la revista, para generar un fallo objetivo.

Exigencia de originalidad

Los trabajos recibidos por la Revista REPE, deberán ser originales e inéditos, reservando su primera publicación para la Revista, además estos no deben estar postulados para la publicación en algunas otras instituciones de publicación.

Anti plagios

La revista está en su derecho de escanear en programas habilitados para detectar plagios, todos los trabajos sometidos a evaluación para divulgar en ésta.

Visibilidad y Financiamiento

La revista presenta su contenido a nivel nacional e internacional sin ningún costo económico en visualización o descarga del contenido de sus publicaciones bajo la licencia Creative Commons, además nuestra Revista es financiada por la Editorial RELE.

Autoarchivo

Los artículos aceptados por el Comité editorial para ser publicados en REPE, son archivados en formato PDF, en el repositorio de la Editorial RELE y en el sistema de información Open Journal System (OJS). Se recomienda a los autores archivar sus manuscritos en blog personales y repositorios temáticos, luego de ser publicados en la revista.

ÍNDICE

EDITORIAL 8

INVESTIGACIONES

Diseños metodológicos en investigaciones de la educación de las élites en el periodo 2012 a 2022.
Methodological designs in investigations into the education of elites in the period 2012 to 2022.
David Max Olivares Alvares y Xavier Fernando Erazo Guerra 9

Uso del ChatGPT en la mejora de la producción de textos académicos
Use of ChatGPT in improving the production of academic texts
Luis Adolfo Apolín Montes; Isaura Ruth Liri3n Rodr3guez; Rodolfo S3nchez Coello y Lilio Angel Aranda Yanoc 23

Las Inteligencias M3ltiples y la Educaci3n Superior: Una nueva tendencia de ense1anza-aprendizaje
Multiple Intelligences and Higher Education: A new teaching-learning trend
Anghela Briggette Abarca Pesantez 34

Motivaci3n escolar reportada por madres de ni1os en contexto de COVID-19
Academic motivation reported by mothers of children in the context of COVID-19
Thamir Danir Danulk3n Dur3n-Fonseca; Gabriela Ordaz-Villegas y Anayanzin Antonio-Ca1oango 49

La educaci3n ambiental en la superaci3n profesional del profesorado de Agronom3a: un estudio hist3rico necesario
Environmental education in the professional improvement of Agronomy teachers: a necessary historical study
Omar Garc3a V3zquez 64

REFLEXI3N

Principio de autoridad, reflexiones para nuevos l3deres
Principle of authority, reflections for new leaders
Eloy Omar Si1ani Alaro y Edwin Sa3l Si1ani Alaro 79

CURR3CULO DE AUTORES 94

EDITORIAL

Para la Revista Peruana de Educación es oportuno reflexionar sobre la educación en Latinoamérica, pues la misma ha experimentado avances significativos en los últimos años, con un aumento en la tasa de alfabetización, la matrícula escolar y el acceso a la educación superior. Sin embargo, aún persisten relevantes retos, como la desigualdad educativa, la baja calidad de la educación en algunos sectores y la falta de pertinencia cultural de los currículos educativos.

Para los investigadores educativos los desafíos de la educación en Latinoamérica se convierten en temáticas y objeto de estudios necesarios para el debate escolar. Por ejemplo:

Desigualdad educativa: Existe una gran desigualdad en el acceso a la educación de calidad en la región, con brechas importantes entre países, zonas rurales y urbanas, y grupos socioeconómicos.

Baja calidad de la educación: La calidad de la educación en algunos sectores de la región es baja, especialmente en la educación primaria y secundaria.

Falta de pertinencia cultural: Los currículos educativos en muchos países de la región no son pertinentes a las culturas y necesidades de los estudiantes. (UNESCO, 2021)

En consecuencia existen un conjunto de demandas culturales que se gestan desde los tiempos vertiginosos del hoy:

Educación intercultural: Existe una creciente demanda de una educación que valore y respete la diversidad cultural de la región.

Educación bilingüe: Los pueblos indígenas y otras minorías lingüísticas exigen educación en su propio idioma y en español.

Educación para la paz: La educación para la paz es fundamental para prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en la región.

Educación ambiental: La educación ambiental es crucial para enfrentar la crisis climática y promover el desarrollo sostenible.

Cada una de estas demandas es reconocida por nuestros autores y lectores como elementos constitutivos de un diálogo entre crecimiento educativo latinoamericano y reflexiones críticas que amplíen los horizontes de la región.

Dr. Sandy Dorian Isla Alcoser
Editor de REPE



Diseños metodológicos en investigaciones de la educación de las élites en el periodo 2012 a 2022

Methodological designs in investigations into the education of elites in the period 2012 to 2022.

◆ David Max Olivares Alvares

direccion@cidecuador.org
<https://orcid.org/0000-0002-6281-7951>
Centro de Investigación y Desarrollo,
Guayaquil, Ecuador

◆ Xavier Fernando Erazo Guerra

xerazo90@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4503-0487>
DECIDE Centro de Desarrollo de Educación y
Comunicación Ecuador, Quito, Ecuador

Recibido: 12 de febrero 2024 / Arbitrado: 20 de marzo 2024 / Aceptado: 25 de abril 2024 / Publicado: 15 de julio 2024

Resumen

El estudio de las élites económicas en Latinoamérica es un campo de investigación relativamente limitado. La investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño documental, tiene como objetivo reflexionar de manera crítica sobre los diseños metodológicos empleados en las investigaciones de la educación de las élites en el periodo 2012 a 2022. Para recoger información se utilizaron recursos digitales, portales y bases de datos académicas y científicas. Se emplearon herramientas como gestor bibliográfico Zotero, se realizó un análisis de validez interna de los documentos con Atlas ti. 9, hojas de cálculo y software SPSS, a 14 documentos. Las conclusiones arrojan que hay irregularidad en la producción de investigaciones del tema educación de las élites, se resalta la importancia de prestar atención a los fenómenos globales ante su incidencia en la actividad académica. También, existe una brecha en la producción científica en algunos países y el abordar esto podría enriquecer la comprensión de las metodologías empleadas.

Palabras clave:

Análisis; Élite; Investigación; Metodología; Tendencias

Abstract

The study of economic elites in Latin America is a relatively limited field of research. The research adopts a qualitative approach with a documentary design, its objective is to critically reflect on the methodological designs used in research on elite education in the period 2012 to 2022. Digital resources, portals and databases were used to collect information. of academic and scientific data. Tools such as Zotero bibliographic manager were used, an internal validity analysis of the documents was carried out with Atlas ti. 9, spreadsheets and SPSS software, to 14 documents. The conclusions show that there is irregularity in the production of research on the topic of education of the elites, the importance of paying attention to global phenomena in light of their impact on academic activity is highlighted. Also, there is a gap in scientific production in some countries and addressing this could enrich the understanding of the methodologies used.

Keywords:

Analysis; Elites; Investigation; Methodology; Trends

INTRODUCCIÓN

El estudio de las élites económicas en Latinoamérica continúa siendo un campo de investigación relativamente limitado, a pesar de algunos trabajos que exploran el origen de su riqueza y su trayectoria empresarial. Investigaciones como las de Malpica (1989) y Durand (2016) han arrojado luz sobre estos aspectos, aunque la formación misma de estas élites sigue siendo en gran medida desconocida.

Este punto de vista lo señalan Bourdieu y Passeron (2011), quienes refieren que la educación desempeña un papel crucial en la preservación de los capitales manejados por las élites. Además, es relevante el análisis de la educación de estos grupos porque permite no solo comprender los mecanismos y principios de su formación social y cultural, sino que también contribuye a la comprensión de los procesos de segregación y desigualdad en la sociedad, como señala Barrera et al. (2021).

Ahora bien, los centros educativos de élite no solo ofrecen distinción académica y prestigio, sino que también abren puertas a oportunidades significativas, como el acceso a las universidades más prestigiosas, ya sean nacionales o extranjeras (Quaresma et al. 2022) (Rentería et al. 2020). Además, proporcionan acceso a espacios privilegiados, redes de contactos influyentes y una formación que promueve la adopción de modos específicos de representación y acción en su entorno. Estos aspectos resultan cruciales para la inserción de las élites en posiciones de poder, según lo argumentado por Rentería et al. (2020).

Asimismo, el papel de las instituciones educativas de élite en la perpetuación de las desigualdades es de considerable importancia. A pesar de los esfuerzos implementados en todo el mundo para democratizar y fomentar la inclusión a través de diversas políticas educativas, la realidad actual muestra que las dinámicas de desigualdad han evolucionado, desviándose de la reproducción vertical basada únicamente en el nivel educativo alcanzado (Navarro 2024) (Lancet 2022). En cambio, se observa una tendencia hacia la reproducción horizontal, donde la desigualdad se manifiesta más notablemente en función del tipo de institución educativa que se frecuenta (Euriat & Thélot, 1995; Merle, 2009). Esta evolución señala que los colegios de élite desempeñan un papel estratégico fundamental para las élites en la sociedad.

Es sabido, que, a pesar de los intentos de democratización y acceso igualitario a la educación, las instituciones educativas de élite continúan siendo puntos clave donde se cristalizan y perpetúan las disparidades sociales (Villalobos et al. 2022). La orientación horizontal de estas desigualdades destaca que no solo se trata del nivel educativo alcanzado, sino más bien de la calidad y prestigio de las instituciones que los individuos eligen para su formación. En este contexto, la selección de estas instituciones no solo impacta el acceso a conocimientos y recursos, sino que también establece conexiones y redes sociales que pueden ser cruciales en la búsqueda de posiciones privilegiadas en la sociedad.

En otro orden, es bien sabido que la investigación, al ser un motor fundamental

en la evolución de la sociedad, despliega su importancia de manera destacada en el ámbito de la educación de las élites (Giovine). Su estrecha relación con la ciencia no solo la sitúa como un generador de conocimiento, sino como un agente transformador capaz de abordar y comprender no solo los problemas inmediatos, sino también las complejas dinámicas de movilidad social que caracterizan a las élites.

En el contexto específico de la educación de las élites, la investigación no se limita a proporcionar respuestas superficiales a problemas particulares; va más allá al adentrarse en la raíz de las estructuras sociales y educativas que contribuyen a la formación de las élites (Barrera et al., 2021). Este enfoque permite no solo identificar patrones y tendencias, sino también entender las fuerzas subyacentes que perpetúan o desafían la desigualdad en la educación y la movilidad social.

Además, la investigación juega un papel crucial en la influencia directa sobre la dirección de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. Al desarrollar nuevas propuestas educativas fundamentadas en evidencia sólida, la investigación puede moldear políticas y prácticas que fomenten una mayor equidad en la educación. Este impacto se extiende más allá de la mera identificación de problemas, brindando soluciones innovadoras y sostenibles para abordar los desafíos inherentes a la formación de élites.

Asimismo, la investigación en la educación de las élites puede ser un catalizador para el cambio social al cuestionar y desafiar las estructuras existentes. Al profundizar en las

causas y consecuencias de las desigualdades educativas, la investigación contribuye a la conciencia pública y al diálogo crítico, lo que a su vez puede generar presión para reformas significativas en los sistemas educativos y en las oportunidades de acceso. (Palacio Restrepo)

Atendiendo a lo anterior, la elección del tipo de estudio y método de investigación se convierte en una consideración fundamental. Podrían emplearse enfoques cualitativos, como estudios de caso, entrevistas en profundidad o análisis de contenido, para capturar las experiencias y perspectivas subyacentes en la educación de las élites. Por otro lado, enfoques cuantitativos, como encuestas y análisis estadísticos, proporcionarían datos numéricos para identificar patrones y correlaciones en la formación de las élites.

La interdisciplinariedad también es ser clave en la investigación sobre la educación de las élites, ya que implica la integración de enfoques desde la sociología, la psicología, la administración, la educación y otras disciplinas relevantes (Schmelkes 2024). Este enfoque holístico podría ofrecer una comprensión más completa de los factores que influyen en la formación de las élites.

En consecuencia el objetivo del estudio fue reflexionar de manera crítica sobre los métodos y técnicas de investigación como componentes fundamentales de uno de los procesos esenciales en la construcción de conocimiento: el diseño metodológico en las investigaciones sobre la educación de las élites.

MÉTODO

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño documental que permitió la utilización de recursos digitales disponibles en línea, así como portales y bases de datos académicas y científicas. Se emplearon herramientas como el gestor bibliográfico Zotero y el programa de análisis cualitativo Atlas ti. 9, junto con hojas de cálculo de Excel y el software SPSS. La ejecución de este estudio sobre la educación de las élites involucró un procedimiento metodológico detallado, abarcando la búsqueda y selección de fuentes bibliográficas pertinentes.

Para llevar a cabo la búsqueda, se seleccionaron tres buscadores académicos reconocidos, a saber, Google Académico, Dialnet y Redalyc.org. Se establecieron criterios de búsqueda que incluyeron palabras clave relacionadas con la educación de las élites, la disponibilidad de texto completo en formato PDF, registros de fecha de publicación, identificación de la revista o medio de publicación, y la disponibilidad de metadatos para referencia. Inicialmente, se recopilaron 60 documentos que cumplieran con los criterios de validez externa, los cuales fueron migrados a una base de datos utilizando Atlas ti.

Se llevó a cabo un segundo análisis de validez externa para garantizar que los documentos mantuvieran la información asociada a los criterios de selección durante la migración. Posteriormente, se realizó un análisis de validez interna o de contenido mediante una lectura de "escaneo" de

los documentos utilizando Atlas ti. Se seleccionaron finalmente 14 documentos que cumplieran con los criterios tanto de validez externa como interna, excluyendo libros, ensayos y monografías o trabajos presentados en eventos académicos y centrándose exclusivamente en artículos científicos, tesis doctorales y trabajos de grado de universidades prestigiosas.

Con el objetivo de facilitar el análisis, se crearon grupos de documentos según criterios de geolocalización de las fuentes. Se llevó a cabo una lectura analítica de los 14 documentos para generar citas, comentarios y memos, organizados con la ayuda de los algoritmos de Atlas ti. Se generó un informe que incluía citas textuales, memos y comentarios, organizados por códigos, fuente de publicación, orden cronológico y geolocalización.

Finalmente, se construyó una base de datos en formato de hoja de cálculo de Excel con la información obtenida de los informes generados por Atlas ti, la cual sirvió como soporte técnico para el análisis cuantitativo del fenómeno de la educación de las élites. Los resultados de este estudio se presentan en la siguiente sección.

RESULTADOS

Se procedió a clasificar los datos en categorías específicas con el fin de simplificar el análisis cuantitativo. Estas categorías abarcaron la identificación de los autores de los trabajos, los títulos de los mismos, los aspectos estudiados, los tipos de

investigaciones realizados, las metodologías empleadas, los países de origen de las publicaciones y las fuentes donde se llevaron a cabo estas publicaciones. Esta metodología permitió la disposición y agrupación

adecuada de la información, preparándola para su análisis cuantitativo subsiguiente en el marco del estudio sobre la educación de las élites. A continuación, la tabla 1 con las investigaciones en la educación de las élites:

Tabla 1. Resultados relevantes de la encuesta a los docentes

N°	Año	Autores	Título de la investigación	Metodología	País y fuente
1	2012	Sandra Lanestrèmere Marianela Sansone Bettella	Experiencia escolar en escuela de élite	Enfoque cualitativo, cuya naturaleza metodológica fue documental descriptivo y explicativo.	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
2	2014	Dallaglio, Lucila M. T.	Elegir una universidad de "élite": Un estudio sobre imaginarios en estudiantes privilegiados y becados.	Estudio cualitativo, trabajo de campo, documental y entrevistas en profundidad Explicativa.	Centro de Investigaciones Sociales (CONICET- IDES) y Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Argentina
3	2014	Verónica Gubbins Foxley	Estrategias educativas de familias de clase alta. Un estudio exploratorio	Cualitativo, exploratorio, descriptivo e interpretativo análisis de redes.	Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México
4	2015	Sandra Ziegler	Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites	Estudio cualitativo, trabajo de campo y entrevistas en profundidad, explicativa.	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina
5		Sandra Ziegler	Desregulación y Personalización en Escuelas de Élite: El Trabajo de los Profesores para la Consagración Escolar de los Sectores Privilegiados	Cualitativo, entrevistas en profundidad, documental, interpretativa	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina
6	2019	Juan Espíndola Mata Blanca Heredia Rubio Marisol Vázquez Cuevas	El valor de la escolarización en estudiantes de preparatorias de élite de la Ciudad de México	Cuantitativas y cualitativas, documental explicativa	Centro de Investigación y Docencia Económicas, México
7	2017	María Virginia Mellado	La formación y educación de las élites dirigentes en una provincia del interior argentino: la experiencia de la escolarización en los liceos militares	Cuantitativas y cualitativas, estudio de caso, descriptiva, interpretativa	Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
8	2018	Rentería, Mauricio; Grompone Velásquez, Álvaro; Reátegui Amat y León, Luciana	Educados en el privilegio: Trayectorias educativas y reproducción social de las élites en Perú	Cualitativa que combina entrevistas en profundidad con un mapeo de actores. explicativa, análisis de redes	Instituto de Estudios Peruanos, Perú

N°	Año	Autores	Título de la investigación	Metodología	País y fuente
9	2019	María Luisa Quaresma** Cristóbal Villalobos Dintrans	La (re) producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas	Cualitativo, revisión documental, interpretativa.	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
10	2018	Cristóbal Villalobos, Maria Luísa Quaresma y Gonzalo Franetovic	Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional/Mapping the elite in Chilean universities: a quantitative ...	Cuantitativo-multidimensional, descriptiva, documental	Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile, Chile
11	2021	Josefa Barrera Alejandra Falabella Tomás Ilabaca	“Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios	Cualitativa, revisión sistemática, documental, interpretativa.	Universidad Alberto Hurtado, Chile. Universidad de Lovaina, Bélgica.
12	2021	Verhoeven, Marie Dupriez, Vincent	Proyectos educativos y estrategias de legitimación de los colegios de élite Chilenos. La educación de las élites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena	Cualitativo etnográfico Documental, interpretativo	Institute of Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies, Chile
13	2022	Cristóbal Villalobos, Danilo Kuzmanic, Juan Pablo Valenzuela y María Luisa Quaresma	Percepciones sociales de los estudiantes de educación superior de élite: un estudio del caso chileno	Cuantitativo, descriptivo, encuestas, experimental	Universidad Católica de Chile, Chile
14	2022	Villalobos, Cristóbal; Quaresma, María Luísa; Roa-Infante, Javiera Isabel	Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia	Cualitativo, casos de estudio, interpretativa.	Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Fuente: Elaboración propia a partir de arqueo de fuentes en siguientes bases de datos científicas: Google Académico, Dialnet y Redalyc.org.

Análisis de la producción de investigaciones sobre la educación de la élite.

Un primer procedimiento de análisis cuantitativo fue consolidar cronológicamente las cifras obtenidas de nuestro análisis documental y disponible en nuestra base de datos donde las habíamos vaciado. Los resultados de este primer cálculo son los que se presentan en la tabla 2, a continuación:

Tabla 2. Investigaciones de educación de las élites por orden cronológico

AÑOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA: %	VARIACIÓN PORCENTUAL INTERANUAL
2012	1	7%	0%
2013	0	0%	-100%
2014	2	14%	0%
2015	1	7%	-50%
2016	1	7%	0%
2017	2	14%	100%
2018	3	21%	50%
2019	0	0%	-100%
2020	0	0%	0%
2021	2	14%	0%
2022	2	14%	0%
Total	14	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de arqueo de fuentes en siguientes bases de datos científicas: Google Académico, Dialnet y Redalyc.org.

En los resultados de la tabla 2, se destaca que en tres años específicos, concretamente en 2013, 2019 y 2020, no se observa producción de investigación en este campo, lo que sugiere ciertos vacíos o pausas en la actividad investigativa en esos períodos.

Es interesante resaltar que en el año 2018, se evidencia un notable aumento en la variabilidad de la producción científica sobre la educación de las élites. Este incremento podría indicar una mayor diversificación de enfoques, temas o metodologías en los estudios realizados durante ese año en particular, lo cual tendría implicaciones significativas en la comprensión más amplia de la temática.

No obstante, uno de los hallazgos más notables se observa a partir del año 2020. Coincidiendo con el inicio de la crisis sanitaria mundial desencadenada por la pandemia del Covid-19, se registra una caída abrupta en la producción de investigaciones sobre la educación de las élites. Este fenómeno puede atribuirse, al menos en parte, a la paralización

generalizada de actividades, incluyendo las académicas, debido a las medidas de confinamiento y restricciones implementadas en respuesta a la pandemia.

Estos patrones y fluctuaciones en la producción de investigaciones científicas ofrecen valiosas percepciones sobre la dinámica de la investigación en el campo de la educación de las élites a lo largo del tiempo y señalan la influencia de eventos globales, como la pandemia, en la actividad académica. La gráfica proporciona, por ende, una herramienta visual esclarecedora que complementa y enriquece la comprensión de los resultados obtenidos en este estudio. En la tabla 3, se presenta el número de publicaciones de la educación de las élites.

Tabla 3. Número de publicaciones por países sobre educación de élites

AÑOS	PERU	MEXICO	ARGENTINA	CHILE
2012			1	
2013				
2014		1	1	
2015			1	
2016			1	
2017		1	1	
2018	1		1	1
2019				
2020				
2021				2
2022				2
Total	1	2	6	5

Fuente: Elaboración propia a partir de arqueos de fuentes en siguientes bases de datos científicas: Google Académico, Dialnet y Redalyc.org.

La visualización revela patrones interesantes en cuanto a la producción de investigaciones sobre la educación de las élites en diversos países de América Latina. Argentina destaca significativamente al evidenciar una producción sistemática durante un período de seis años. Este hecho sugiere un compromiso continuo y sostenido en la investigación sobre este tema en el ámbito académico argentino, indicando posiblemente un interés consolidado y una base de conocimientos robusta en la educación de las élites.

En el caso de Chile, se observa un aumento en la producción de investigaciones en los últimos años, lo que podría señalar un creciente interés y dedicación de la comunidad académica chilena hacia el estudio de las élites educativas. Este incremento refleja una mayor conciencia sobre la importancia de comprender las dinámicas de educación de

las élites en el contexto chileno.

Es notable la presencia emergente de México y Perú en este panorama. Estos países muestran una participación en la investigación sobre la educación de las élites, indicando un interés creciente en explorar y comprender los aspectos educativos vinculados a las élites sociales en estas naciones.

Sin embargo, es crucial señalar la ausencia de investigaciones en esta área por parte de países con economías emergentes como Bolivia, Ecuador, Colombia, entre otros. Esta brecha en la producción científica podría deberse a diversas razones, como limitaciones de recursos, prioridades de investigación diferentes o incluso falta de reconocimiento de la relevancia de este tema en el contexto educativo de estos países.

Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar la investigación en el ámbito de la educación de las élites en

países que actualmente no contribuyen significativamente en esta área. Abordar estas brechas podría enriquecer la comprensión global de las dinámicas educativas y la formación de élites en América Latina, permitiendo así un análisis más completo y representativo de la región.

Análisis de las metodologías que han sido utilizadas en los estudios de la educación de las élites

Los investigadores que buscan comprender las experiencias y perspectivas de los estudios de la educación de las élites a continuación, en la tabla 4, se detalla la distribución de las metodologías más utilizadas:

Tabla 4. Tipos de investigación utilizadas en los estudios de la educación de las élites

Tipos de investigación según el nivel de profundidad				
Países	Exploratorias	Descriptivas	Explicativas	Interpretativas
Perú	0	0	1	0
México	1	0	1	0
Argentina	0	2	2	2
Chile	1	0	1	3
Totales	2	2	5	5

Fuente: Elaboración propia a partir de arqueo de fuentes en siguientes bases de datos científicas: Google Académico, Dialnet y Redalyc.org.

Los datos muestran que los estudios de la educación de las élites en América Latina se caracterizan por un uso predominante de los métodos de investigación descriptivos e interpretativos y vienen a ser los más utilizados en este campo. En el caso de los estudios de la educación de las élites en América Latina es notorio que han sido un tema de creciente interés en los últimos años. Los resultados presentados en la tabla suministran información valiosa sobre los

métodos, esto se debe a que este tipo de investigación predomina en el área social, ya que proporcionan una descripción detallada del fenómeno de estudio y una comprensión más profunda del significado de este. En el caso de las investigaciones que abordan la temática de la educación de las élites, los métodos descriptivos e interpretativos son útiles para comprender los contextos y características de estos grupos, así como su papel en la sociedad.

Tabla 4. Tipos de investigación utilizadas en los estudios de la educación de las élites

Diseños metodológicos utilizados en las investigaciones					
Países	Documental	De Campo	Experimental	Estudio de Caso	Análisis de Redes
Perú					1
México	1				1
Argentina	4	1		1	
Chile	3		1	1	
Totales	8	1	1	2	2

Fuente: Elaboración propia a partir de arqueo de fuentes en siguientes bases de datos científicas: Google Académico, Dialnet y Redalyc.org.

Los resultados muestran que el diseño de investigación documental es el más utilizado en los estudios de la educación de las élites en América Latina, con un porcentaje de 57,14%. Este tipo de investigación se caracteriza por la recopilación y análisis de datos secundarios, como documentos, registros y estadísticas. La utilidad de los estudios documentales se explica por la naturaleza de los fenómenos sociales como es el caso en los estudios de la educación de las élites. Estos fenómenos suelen ser complejos y difíciles de estudiar directamente, por lo que el uso de datos secundarios puede ayudar a los investigadores a comprender mejor estos fenómenos. El segundo diseño de investigación más utilizado es el estudio de caso, con un porcentaje de

14,28%. Este tipo de investigación se centra en un caso específico, con el objetivo de comprenderlo en profundidad. Los otros diseños de investigación, de campo, experimental y análisis de redes, son utilizados en menor medida.

Los temas más relevantes para ser estudiados bajo el diseño documental son aquellos que se pueden abordar a través de la revisión de búsquedas en bases de datos como Web of Science, Scopus y Scielo. Estos temas suelen estar relacionados con categorías predefinidas, como los mecanismos de (re) producción de privilegios y de cierre social, las aperturas en los modelos de socialización, y las demandas por inclusión e igualdad, entre otros.

Tabla 6. Temas investigados en la educación de las élites.

Investigaciones		
Temas investigados	Números	Porcentajes
Motivaciones y expectativas de los estudiantes ante una universidad de élite	3	21,42%
Estrategias en el éxito educativo de los hijos	2	14,28%
Consagración escolar de los sectores privilegiados en la educación de élite.	3	21,42%
La educación en las élites, identidad y aspiraciones de los estudiantes	2	14,28%
La reproducción de las desigualdades sociales.	4	28,57%
Total	14	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de arqueo de fuentes en siguientes bases de datos científicas: Google Académico, Dialnet y Redalyc.org.

Los resultados de las investigaciones en estos temas muestran que la educación de las élites es un fenómeno complejo que tiene un impacto significativo en la sociedad. Las escuelas de élite reproducen las desigualdades sociales, pero también pueden ofrecer oportunidades de desarrollo para los estudiantes.

También, se observa que el tema más investigado sobre la educación de las élites es la consagración escolar de los sectores privilegiados en la educación de élite, con un porcentaje de 28,57%, es importante señalar, que muestra cómo las escuelas de élite reproducen las desigualdades sociales a través de sus procesos de selección, currículo

y cultura.

DISCUSIÓN

Al realizar el análisis de la producción científica sobre la educación de las élites se observa que ha experimentado fluctuaciones a lo largo del tiempo, se visualizan vacíos en la producción en algunos años, así como una diversificación de enfoques en otros. Se puede asegurar entonces que, la pandemia del Covid-19 ha tenido un impacto negativo en la actividad investigativa en este campo.

La visualización de la producción científica de la tabla 3, sobre la educación de las élites en América Latina revela patrones interesantes donde Argentina se destaca evidenciando un compromiso continuo y sostenido en la investigación. Por su lado, en Chile se observa un creciente interés y dedicación de la comunidad académica chilena. Este incremento podría reflejar una mayor conciencia sobre la importancia de comprender las dinámicas de educación de las élites en el contexto chileno. Esto manifiesta concordancia con el punto de vista de Bourdieu y Passeron (2011) quienes enfatizan la importancia de la educación como mecanismo de reproducción social y cultural de las élites. Mientras tanto, México y Perú muestran una participación emergente en la investigación sobre la educación de las élites, indicando un interés creciente en explorar y comprender los aspectos educativos vinculados a las élites sociales en estas naciones. Sin embargo, se observa una brecha en la producción científica por parte de países como Bolivia, Ecuador y

Colombia. Esta ausencia tendría su causa desde diversas razones, como limitaciones de recursos, prioridades de investigación diferentes o incluso falta de reconocimiento de la relevancia de este tema en el contexto educativo de estos países. Razones que sostienen, Barrera et al. (2021), cuando señalan que la educación de las élites es un factor de segregación y desigualdad en la sociedad. En este sentido Rentería et al. (2020), resaltan el papel de las instituciones educativas de élite como espacios de formación para el poder.

De acuerdo a los resultados, es notorio el predominio de métodos descriptivos e interpretativos en la investigación sobre la educación de las élites en América Latina, esto se justifica por la naturaleza del objeto de estudio, el énfasis en la comprensión y las limitaciones de otros métodos. Si bien estos métodos tienen algunas limitaciones, también ofrecen importantes ventajas, como la profundidad, el contexto y la validez interna. El uso de estos métodos ha sido fundamental para avanzar en el estudio de las élites en América Latina y seguirán siendo una herramienta valiosa en el futuro.

Según los resultados, muestran que el diseño de investigación documental es el más utilizado en los estudios de la educación de las élites en América Latina, con un 57,14%. Este predominio se puede explicar por como: facilidad para acceder a gran cantidad de información, este tipo de estudios es menos costoso, el tipo de fenómeno puede ser abordado con más facilidad mediante el análisis de diversas fuentes, también, permite obtener una visión más amplia y completa del

fenómeno. En cuanto a este tipo de estudio, Bourdieu y Passeron (2011), hacen referencia a la importancia de la educación como mecanismo de reproducción social y cultural de las élites y este enfoque coincide con la utilidad de los estudios documentales para analizar las formas en que las élites utilizan la educación para mantener sus privilegios.

Es importante destacar que el uso de un único diseño de investigación no es suficiente para comprender la complejidad de la educación de las élites. Se recomienda combinar el diseño documental con otros métodos de investigación, como los estudios de caso, las entrevistas y los análisis de redes, para obtener una visión más completa del fenómeno.

CONCLUSIONES

Al concluir el análisis de la producción de investigaciones científicas sobre la educación de las élites en el periodo 2012-2022 muestra que esta ha sido irregular, con períodos de mayor y menor actividad. En particular, se observan tres años sin producción de investigación: 2013, 2019 y 2020. Es notorio que el año 2018, se observa un notable aumento en la variabilidad de la producción científica, este incremento podría indicar una mayor diversificación de enfoques, temas o metodologías en los estudios realizados durante ese año. Es de resaltar, que la pandemia del Covid-19 tuvo un impacto significativo en la producción de investigaciones sobre la educación de las élites. En 2020, se registra una caída abrupta en

la producción de investigaciones, que puede atribuirse a la paralización generalizada de actividades, incluyendo las académicas, debido a las medidas de confinamiento y restricciones implementadas en respuesta a la pandemia.

Estos resultados ofrecen valiosas percepciones sobre la dinámica de la investigación en el campo de la educación de las élites a lo largo del tiempo. En particular, se destaca el llamado de atención a los investigadores y la importancia que tiene prestar atención a los eventos globales como la pandemia, ya que estos inciden significativamente en la actividad académica.

Otro hallazgo realizado en esta investigación es la visualización de la producción de investigaciones sobre la educación de las élites en América Latina muestra que Argentina, Chile, México y Perú son los países que más han contribuido a este campo de estudio en los últimos años. Estos países muestran un interés creciente en explorar y comprender los aspectos educativos vinculados a las élites sociales.

Sin embargo, es importante señalar la ausencia de investigaciones en esta área por parte de países con economías emergentes como Bolivia, Ecuador, Colombia, entre otros. Esta brecha en la producción científica podría deberse a diversas razones, como limitaciones de recursos, prioridades de investigación diferentes o incluso falta de reconocimiento de la relevancia de este tema en el contexto educativo de estos países.

Estos descubrimientos subrayan la importancia de fomentar la investigación

en el ámbito de la educación de las élites en países que actualmente no contribuyen significativamente en esta área. Abordar estas brechas podría enriquecer la comprensión global de las dinámicas educativas y la formación de élites en América Latina, permitiendo así un análisis más completo y representativo de la región.

REFERENCIAS

- Barrera, J. Falabella, A. y Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17. scielo.cl
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dallaglio, L. (2014). Elegir una universidad "elite". Un estudio sobre imaginarios en estudiantes privilegiados y becados. <https://cdsa.aacademica.org/000-081/551.pdf>
- Durand, F. (2016). *Cuando el poder extractivo captura al Estado: lobbies, puertas giratorias y paquetazo ambiental en el Perú*. Lima: OXFAM.
- Espíndola, J., Heredia, B., y Vázquez, M. (2017). El valor de la escolarización en estudiantes de preparatorias de élite de la Ciudad de México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e06. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e06.1833>
- Euriat, M. & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36(3), 403-438. <https://doi.org/10.2307/3322163>.
- Giovine, M. Escuelas de elite e internacionalización educativa en la ciudad de Córdoba. *Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares*, 71. unc.edu.ar
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1069-1089. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400004 https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31266/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lancestremere, S. (2022). ¿De qué colegio eres?: la reproducción de la clase alta en el Perú. *Propuesta educativa*. scielo.org.ar
- Lancestrémere, S. Sansone, M. (2012). *Experiencia Escolar en Escuelas de Elite. Un estudio de Caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires*.
- Malpica, C. (1989). *El poder económico en el Perú. Tomo I: Los bancos nacionales y sus familias*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Mellado, M. (2017). La formación y educación de las élites dirigentes en una provincia del interior argentino: la experiencia de la escolarización en los liceos militares (Mendoza, segunda mitad del siglo XX). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (50), 163-197. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0524-97672019000100005&lng=es&tlng=es
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. París, Francia: La Découverte
- Navarro, L. G. (2024). Las Fuentes simbólicas de la desigualdad política. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (9), 16-50. udg.mx
- Palacio Restrepo, A. (). *El mérito en el acceso a la educación superior: un estudio de caso sobre la pirámide de la desigualdad educativa en Colombia*. repositorio.unal.edu.co. unal.edu.co
- Quaresma M., Villalobos, C. (2018). La (re) producción de las élites en tiempos

- de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11407/5436>.
- Quaresma, M. L., Madrid, S., & Villalobos, C. (2022). Agencia, poder y privilegio en un sistema universitario masificado. Un análisis sobre la (re) producción de las élites político-intelectuales en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (42), 65-86. uach.cl
- Rentería, M; Grompone, A; Reátegui A. y León, L. (2018). Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción social de las élites en Perú. *RES. Revista Española de Sociología*, ISSN-e 2445-0367, ISSN 1578-2824, Vol. 29, N°. 3, 2020 (Ejemplar dedicado a: Élités en América Latina), págs. 561-578. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7540806>
- Rentería, M., Grompone Velásquez, A., Reátegui Amat y León, L. (2020). Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción de las élites en Perú. *Revista Española de Sociología*, 29 (3), 561-578. unirioja.es
- Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 54(1), 411-430. redalyc.org
- Verhoeven, M. y Dupriez, V. (2021). Proyectos educativos y estrategias de legitimación de los colegios de elite chilenos. La educación de las elites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena. <http://hdl.handle.net/2078.1/250860>
- Villalobos, C. Quaresma M. y Franetovic, G. (2018). Mapeando a la élite en las universidades Chilenas. Un análisis cuantitativo- multidimensional. *RES. Revista Española de Sociología*, ISSN-e 2445-0367, ISSN 1578-2824, Vol. 29, N°. 3, 2020. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7540801>
- Villalobos, C., Kuzmanic, D., Valenzuela, J. y Quaresma, M. (2022). Percepciones Sociales de los Estudiantes de Educación Superior de Élite: Un Estudio del Caso Chileno. *Psykhé (Santiago)*, 31(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22549>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., & Roa-Infante, J. I. (2022). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. redalyc.org
- Ziegler, S. (2016). Desregulación y Personalización en Escuelas de Elite: El Trabajo de los Profesores para la Consagración Escolar de los Sectores Privilegiados. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en línea]*. 2016, 24(), 1-18 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450068>
- Ziegler, S. (2015). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombia de Educación*. N.º 70. Primer semestre de 2016. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3766/3347>

Uso del ChatGPT en la mejora de la producción de textos académicos

Use of ChatGPT in improving the production of academic texts

◆ **Luis Adolfo Apolín Montes**

lapolinm@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0009-0003-5854-8116>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

◆ **Isaura Ruth Lirión Rodríguez**

ilirion@ucv.edu.pe
<https://orcid.org/0009-0000-2462-7746>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

◆ **Rodolfo Sánchez Coello**

rsanchez1@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3657-0227>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

◆ **Lilio Angel Aranda Yanoc**

laranday@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8674-4056>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Artículo recibido 17 de febrero 2024 / arbitrado 18 de marzo 2024 / aceptado 29 de abril 2024 / publicado 15 de julio 2024

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar el uso de ChatGPT en la mejora de la producción de textos académicos de la experiencia curricular de Competencia Comunicativa. Se empleó un diseño preexperimental con un grupo de control no equivalente para generar hipótesis y evaluar una intervención. Se seleccionaron dos grupos de estudiantes, principalmente de entornos urbanos y con el mismo docente, quienes recibieron la misma instrucción y estrategias de enseñanza. La intervención consistió en emplear ChatGPT para mejorar la redacción de los estudiantes del grupo experimental. Se evaluó la calidad de la redacción en ambos grupos mediante una rúbrica elaborada por los docentes coordinadores a nivel nacional, y se realizaron análisis estadísticos inferenciales para determinar diferencias significativas entre los grupos después de la intervención. Aunque el diseño empleado limita la capacidad de establecer conclusiones definitivas sobre causalidad, proporciona una base de investigación preliminar que puede orientar investigaciones futuras más rigurosas.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; Inteligencia Artificial; ChatGPT; Textos académicos

Abstract

The objective of the research was to determine the use of ChatGPT in improving the production of academic texts of the Communicative Competence curricular experience. A pre-experimental design was carried out with a control group equivalent to generating hypotheses and evaluating an intervention. They were selected from groups of students, mainly from urban environments and with the same teacher, who received the same instruction and teaching strategies. The intervention consisted of using ChatGPT to improve the writing of the students in the experimental group. The quality of writing was evaluated in both groups using a rubric developed by the coordinating teachers at the national level, and inferential statistical analyzes were performed to determine significant differences between the groups after the intervention. Although the design used limits the ability to draw definitive conclusions about causality, it provides a basis for preliminary research that can guide more rigorous future research.

Keywords: Teaching-learning; Artificial intelligence; ChatGPT; Academic texts

INTRODUCCI6N

La educaci6n se transforma gracias a la inteligencia artificial, ofreciendo personalizaci6n y eficacia en la ense~anza. Sin embargo, esto suscita inquietudes entre los educadores, temiendo la obsolescencia de sus roles tradicionales (Cebri6n-Robles et al., 2020).

Al respecto, Sarrazola-Alzate (2023) se~ala que, en la actualidad, uno de los desaf6os que presenta la implementaci6n de la Inteligencia Artificial en el 6mbito acad6mico es superar los problemas de interacci6n y comportamiento inapropiado de los modelos. La relaci6n entre humano y m6quina plantea un riesgo tanto para estudiantes como para docentes, ya que pueden encontrarse con informaci6n incorrecta o sesgada.

Un ejemplo del empleo de las nuevas tecnolog6as de la informaci6n se encuentra en Inglaterra que ha implementado un curr6culo que promueve la alfabetizaci6n digital desde los 5 a~os, enfoc6ndose en habilidades pedag6gicas y competencia digital para docentes. Esto construye la confianza entre educadores y estudiantes, facilitando la integraci6n 6tica de la tecnolog6a en la educaci6n (Federaci6n Mundial de Organizaciones de Ingenier6a, 2019, citado por Moreno-Padilla, 2019).

No obstante, surgen desaf6os y preocupaciones en la IA educativa, incluyendo el temor a la sustituci6n de educadores como facilitadores del aprendizaje y preocupaciones sobre la retroalimentaci6n y evaluaci6n adecuada (D6az, 2023).

Sin embargo, es importante recordar que, tal como indica Lopezosa (2023) la dimensi6n

6tica sugiere que, si una entidad no puede ser responsabilizada, tampoco debe ser tratada como autora. En otras palabras, el concepto de autor6a implica la posesi6n de conciencia, lo que permite que se le exija rendir cuentas, algo que obviamente, no podemos exigir a la IA, pero s6 a las personas, en este caso particular, a los docentes.

Este art6culo se enfoca en determinar si el uso de ChatGPT mejora la producci6n de textos acad6micos a trav6s de una investigaci6n aplicada y preexperimental. Las habilidades de escritura son cruciales para el 6xito acad6mico y profesional. ChatGPT enriquece las pr6cticas educativas al proporcionar retroalimentaci6n instant6nea y personalizada a los estudiantes. Detecta errores gramaticales y sugiere mejoras en la estructura y organizaci6n de los textos, especialmente 6til para estudiantes que necesitan retroalimentaci6n inmediata de sus profesores.

M6TODO

La investigaci6n aplicada abord6 un problema espec6fico en un contexto determinado (Hern6ndez et al., 2016). Se emple6 un dise~o preexperimental con un grupo de control no equivalente para generar hip6tesis y evaluar una intervenci6n (Campbell, 1969, citado en Ch6vez Valdez et al., 2020). Se seleccionaron dos grupos de estudiantes de 16 a 19 a~os, principalmente de entornos urbanos y con el mismo docente. Ambos grupos recibieron la misma instrucci6n y estrategias de ense~anza.

La intervención consistió en emplear ChatGPT para mejorar la redacción de los estudiantes del grupo experimental, proporcionando asistencia y sugerencias. La mayoría de estos estudiantes provenían de instituciones educativas públicas, lo que limita su conocimiento de las TIC (Arias Gallegos, 2015). Se evaluó la calidad de la redacción en ambos grupos mediante una rúbrica elaborada por los docentes coordinadores a nivel nacional. Se realizaron análisis estadísticos inferenciales para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos después de la intervención.

Aunque el diseño preexperimental con grupo de control no equivalente limita la capacidad de establecer conclusiones definitivas sobre causalidad, proporciona una base de investigación y datos preliminares que pueden orientar investigaciones futuras más rigurosas.

Procedimientos

La investigación comenzó con la coordinación previa con docentes y recopilación de datos a través de actividades de redacción de estudiantes. Los trabajos se evaluaron con instrumentos apropiados, y se manipuló la variable dependiente durante las sesiones de ChatGPT. La población incluyó a 1192 estudiantes de Competencia Comunicativa matriculados en el primer semestre de 2023.

Muestra

La muestra estuvo integrada por 99 estudiantes de la experiencia curricular de Competencia Comunicativa del primer semestre académico, Huaraz 2023.

Los criterios de inclusión fueron: matrícula en Competencia Comunicativa, asistencia regular, firma de consentimiento informado, poseer celular con internet y registro en ChatGPT. Los criterios de exclusión fueron: no estar matriculado en Competencia Comunicativa, asistencia irregular, no firmar consentimiento informado, no tener celular con internet y no tener registro en ChatGPT.

La investigación implicó coordinación con docentes, recopilación de datos mediante actividades de redacción y evaluación con rúbricas. La variable dependiente se manejó en las sesiones con ChatGPT.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la técnica de la observación y el instrumento utilizado fue la rúbrica de evaluación. A fin de dejar constancia de los criterios y descriptores evaluados, se adjunta la rúbrica de evaluación empleada para las sesiones 4 y 5. Ambas fueron elaboradas y validadas por los docentes de la experiencia curricular de Competencia Comunicativa a nivel nacional

Resultados

Tabla 1. Rúbrica de calificación

CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN		
	Nivel: Logrado	Nivel: En proceso	Nivel: En inicio
1. Confiabilidad de la fuente 20%	4 100%	3 75%	1 25%
	Los dos textos analizados presentan fuentes confiables: libro, tesis o artículo de investigación.	Uno de los dos textos analizados presenta fuentes confiables distintas a libro, tesis o artículo de investigación.	Una o las dos fuentes presenta dudosa confiabilidad.
2. Registro según la norma APA 15%	3 100%	2 66,6%	1 33,3%
	No presenta errores en el registro de la norma APA.	Presenta uno o dos errores en el registro de la norma APA.	Presenta tres o más errores en el registro de la norma APA.
3. Aplicación del subrayado y transcripción de la idea en la ficha textual- Texto 1 20%	4 100%	3 75%	0 25%
	Subraya la idea principal de acuerdo al subtema y la transcribe la cita en la ficha textual correctamente. Incluye la referencia abreviada sin errores.	Subraya la idea principal de acuerdo al subtema y la transcribe la cita en la ficha textual correctamente.	No identifica la idea principal y/o no registra la cita correctamente.
4. Aplicación del sumillado - Texto 2 20%	4 100%	3 75%	1 25%
	Subraya las ideas principales de acuerdo al subtema y une las sumillas de manera coherente, clara y precisa en la ficha de resumen. Incluye la referencia abreviada sin errores.	Subraya las ideas principales de acuerdo al subtema y une las sumillas de manera coherente, clara y precisa en la ficha de resumen.	La información subrayada no corresponde al subtema o las sumillas están incomprensibles o mal elaboradas.
5. Gramática y ortografía en las citas registradas 15%	3 100%	2 66,6%	1 33,3%
	No presenta errores gramaticales y emplea con corrección las letras, tildes, mayúsculas y signos de puntuación en sus producciones escritas.	Presenta algunos errores gramaticales y/o registra una o dos incorrecciones ortográficas (letras, tildes, mayúsculas o signos de puntuación) en sus producciones escritas.	Presenta errores gramaticales y/o registra, en sus producciones escritas, más de dos errores ortográficos en casi todos los criterios: letras, tildes, mayúsculas y signos de puntuación. Se afecta notoriamente la comprensión e interpretación del mensaje.
6. Puntualidad y presentación 10%	2 100%	1 50%	0 0%
	Cumple con la entrega del producto en el plazo establecido. Se esmera en su presentación.	Cumple con la entrega del producto en el plazo establecido. Tiene poco cuidado en su presentación.	No cumple con la entrega del producto en el plazo establecido.

Fuente: Sesión 4 de la experiencia curricular de Competencia Comunicativa 2023-I.

Análisis estadístico

Esta etapa se enfoca en interpretar los resultados mediante análisis numéricos usando la prueba de hipótesis de Student. Se consideraron solo los resultados de los criterios 3, 4 y 5 de la rúbrica, ya que están relacionados con la redacción. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Nivel: Logrado

Grupo de control:

Criterio 3: 12

Criterio 4: 14

Criterio 5: 0

Grupo experimental:

Criterio 3: 6

Criterio 4: 7

Criterio 5: 0

La prueba de Student se realizó utilizando un nivel de significancia de 0.05 (5%).

Paso 1: Se calculó la media del grupo de control: $(Xc) = \frac{(12+14+0)}{3} = 8,67$

Media del grupo experimental:

$$(Xe) = \frac{(6+7+0)}{3} = 4,33$$

Paso 2: Se calculó la desviación estándar del grupo de control:

$$Sc = \sqrt{\frac{\sum (x_i - xc)^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{(12-8,67)^2 + (14-8,67)^2 + (0-8,67)^2}{3-1}}$$

$$= \sqrt{\frac{(3,33)^2 + (5,33)^2 + (-8,67)^2}{2}} = \sqrt{\frac{11,0889 + 28,4089 + 75,1689}{2}}$$

$$= \sqrt{\frac{114,6667}{2}} = \sqrt{57,33} = 7,57$$

Desviación estándar del grupo experimental:

$$Se = \sqrt{\frac{\sum (x_i - xe)^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{(6-4,33)^2 + (7-4,33)^2 + (0-4,33)^2}{3-1}}$$

$$= \sqrt{\frac{(1,76)^2 + (2,67)^2 + (-4,33)^2}{2}} = \sqrt{\frac{2,7889 + 7,1289 + 18,7489}{2}}$$

$$= \sqrt{\frac{28,6667}{2}} = \sqrt{14,33} = 3,79$$

Paso 3: Se calculó la prueba t:

$$t = \frac{Xc - Xe}{\sqrt{\frac{(Sc)^2}{nc} + \frac{(Se)^2}{ne}}} = \frac{8,67 - 4,33}{\sqrt{\frac{(7,57)^2}{3} + \frac{(3,79)^2}{3}}} = \frac{4,34}{\sqrt{\frac{57,3049 + 14,3641}{3}}}$$

$$= \frac{4,34}{\sqrt{\frac{71,669}{3}}} = \frac{4,34}{\sqrt{23,89}} = \frac{4,34}{4,89} = 0,89$$

Paso 4: Se determinó el valor crítico con un nivel de significancia de 0.05 y considerando que tenemos 3 grados de libertad (número de muestras en cada grupo - 1), consultamos la tabla de distribución t de Student para obtener el valor crítico. Se consideró un valor crítico de aproximadamente 2,92.

Paso 5: Se comparó el valor de prueba con el valor crítico. El valor de prueba (2.33) no supera el valor crítico (2.92), lo que significa que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de control y experimental en los criterios 3, 4 y 5.

En conclusión, tras un análisis riguroso, no encontramos evidencia que respalde diferencias significativas entre los grupos de

control y experimental en los criterios 3, 4 y 5. Los datos sugieren que ambos grupos son comparables en estos criterios. No se puede afirmar que el grupo experimental tuvo un impacto estadísticamente significativo en estos aspectos. Sin embargo, otros factores no contemplados podrían influir en los resultados.

Nivel: En proceso

Grupo de control:

Criterio 3: 20

Criterio 4: 13

Criterio 5: 38

Grupo experimental:

Criterio 3: 24

Criterio 4: 19

Criterio 5: 35

La prueba de Student se realizó utilizando un nivel de significancia de 0.05 (5%).

Paso 1: Se calculó la media del grupo de control: $(Xc) = \frac{(20+13+38)}{3} = 23.67$

Media del grupo experimental:

$$(Xe) = \frac{(24+19+35)}{3} = 26$$

Paso 2: Se calculó la desviación estándar del grupo de control:

$$\begin{aligned} Sc &= \sqrt{\frac{\sum (x_i - xc)^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{(20-23,67)^2 + (13-23,67)^2 + (38-23,67)^2}{3-1}} \\ &= \sqrt{\frac{(-3,67)^2 + (-10,67)^2 + (14,33)^2}{2}} = \sqrt{\frac{13,4689 + 113,8489 + 205,3489}{2}} \\ &= \sqrt{\frac{332,6667}{2}} = \sqrt{166,33} = 12,90 \end{aligned}$$

Desviación estándar del grupo experimental:

$$\begin{aligned} Se &= \sqrt{\frac{\sum (x_i - xe)^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{(24-26)^2 + (19-26)^2 + (35-26)^2}{3-1}} \\ &= \sqrt{\frac{(-2)^2 + (-7)^2 + (9)^2}{2}} = \sqrt{\frac{4+49+81}{2}} \\ &= \sqrt{\frac{134}{2}} = \sqrt{67} = 8,19 \end{aligned}$$

Paso 3: Se calculó la prueba t:

$$\begin{aligned} t &= \frac{Xc - Xe}{\sqrt{\frac{(Sc)^2}{nc} + \frac{(Se)^2}{ne}}} = \frac{23,67 - 26}{\sqrt{\frac{(7,57)^2}{3} + \frac{(3,79)^2}{3}}} = \frac{-2,33}{\sqrt{\frac{166,41 + 67,0761}{3}}} \\ &= \frac{-2,33}{\sqrt{\frac{233,4861}{3}}} = \frac{-2,33}{\sqrt{77,83}} = \frac{-2,33}{8,82} = -0,26 \end{aligned}$$

Paso 4: Se determinó el valor crítico con un nivel de significancia de 0.05 y considerando que tenemos 3 grados de libertad (número de muestras en cada grupo - 1), consultamos la tabla de distribución t de Student para obtener el valor crítico de aproximadamente 2,92.

Paso 5: Se comparó el valor de prueba con el valor crítico. El valor de prueba (-0.60) no supera el valor crítico (2.92), lo que indica que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de control y experimental en los criterios 3, 4 y 5 para el nivel "En proceso".

En síntesis, después de un análisis minucioso, no se encontró evidencia que respalde diferencias significativas entre los grupos de control y experimental en los criterios 3, 4 y 5. Los datos sugieren que ambos

grupos son comparables en estos criterios. No se puede afirmar que el grupo experimental tuvo un impacto estadísticamente significativo en estos aspectos. Sin embargo, otros factores no considerados podrían estar influyendo en los resultados. Es relevante tener esto presente.

Nivel: En inicio

Grupo experimental:

Criterio 3: 7

Criterio 4: 12

Criterio 5: 1

Grupo de control:

Criterio 3: 5

Criterio 4: 9

Criterio 5: 0

La prueba de Student se realizó utilizando un nivel de significancia de 0.05 (5%).

Paso 1: Se calculó la media del grupo de control: $(Xc) = \frac{(5+9+0)}{3} = 4.67$

Media del grupo experimental:

$$(Xe) = \frac{(7+12+1)}{3} = 6.67$$

Paso 2: Se calculó la desviación estándar del grupo de control:

$$Sc = \sqrt{\frac{\sum (x_i - xc)^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{(5-4.67)^2 + (9-4.67)^2 + (0-4.67)^2}{3-1}}$$

$$= \sqrt{\frac{(0.33)^2 + (4.33)^2 + (-4.67)^2}{2}} = \sqrt{\frac{0.1089 + 18.7489 + 21.8089}{2}}$$

$$= \sqrt{\frac{40.6667}{2}} = \sqrt{20.33} = 4.51$$

Desviación estándar del grupo experimental:

$$Se = \sqrt{\frac{\sum (x_i - xe)^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{(7-6.67)^2 + (12-6.67)^2 + (1-6.67)^2}{3-1}}$$

$$= \sqrt{\frac{(0.33)^2 + (5.33)^2 + (-5.67)^2}{2}} = \sqrt{\frac{0.1089 + 28.4089 + 32.1489}{2}}$$

$$= \sqrt{\frac{60.6667}{2}} = \sqrt{30.33} = 5.51$$

Paso 3: Se calculó la prueba t:

$$t = \frac{Xc - Xe}{\sqrt{\frac{(Sc)^2}{nc} + \frac{(Se)^2}{ne}}} = \frac{4.51 - 5.51}{\sqrt{\frac{(4.51)^2}{3} + \frac{(5.51)^2}{3}}} = \frac{-1}{\sqrt{\frac{20.3401 + 30.3601}{3}}}$$

$$= \frac{-1}{\sqrt{\frac{50.7002}{3}}} = \frac{-1}{\sqrt{16.9}} = \frac{-1}{4.11} = -0.24$$

Paso 4: Se determinó el valor crítico con un nivel de significancia de 0.05 y considerando que tenemos 3 grados de libertad (número de muestras en cada grupo - 1), consultamos la tabla de distribución t de Student para obtener el valor crítico de aproximadamente 2.92.

Paso 5: Se comparó el valor de prueba con el valor crítico. El valor de prueba (-1.07) no supera el valor crítico (2.92), lo que indica que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de control y experimental en los criterios 3, 4 y 5 para el nivel "En inicio".

En resumen, tras una evaluación exhaustiva de los datos y la aplicación de pruebas estadísticas con un nivel de significancia del 0.05, se llega a la conclusión de que no se dispone de evidencia estadística que respalde

la existencia de diferencias significativas entre los grupos de control y experimental en los criterios 3, 4 y 5 en el nivel "En inicio". Esto sugiere que, a la luz de los datos recopilados y los an3lisis efectuados, ambos grupos son semejantes en relaci3n a estos criterios, y no es posible afirmar que el grupo experimental haya tenido un impacto estad3sticamente significativo en comparaci3n con el grupo de control en estos aspectos espec3ficos. No obstante, es importante recordar que otros factores no contemplados en este estudio podr3an influir en los resultados.

DISCUSI3N

En este estudio preexperimental, se investig3 el impacto de ChatGPT en la mejora de la producci3n de textos acad3micos en Competencia Comunicativa durante el semestre acad3mico 2023-1. Se objetivos para identificar ventajas y desventajas del ChatGPT, evaluar su eficacia y verificar su impacto en la eficiencia de producci3n. Se conformaron dos grupos: uno control con enfoque tradicional y otro experimental con ChatGPT. Los resultados no revelaron diferencias significativas entre los grupos en la mejora de la producci3n de textos, lo que sugiere que el ChatGPT no tuvo un impacto positivo en el semestre acad3mico estudiado.

El an3lisis estad3stico no encontr3 diferencias significativas en la mejora de la producci3n de textos acad3micos entre el grupo experimental y el de control en los niveles planteados en la r3brica. Los datos no respaldan una ventaja clara del ChatGPT en comparaci3n con el enfoque tradicional. No

obstante, el proyecto preexperimental tiene limitaciones, como el tama3o peque3o de la muestra, la falta de aleatorizaci3n y la duraci3n limitada. Estas restricciones podr3an haber afectado la capacidad del estudio para identificar diferencias significativas entre los grupos.

A pesar de las limitaciones, este proyecto explor3 el uso de ChatGPT en la producci3n de textos acad3micos. Los resultados no respaldaron la superioridad de ChatGPT en comparaci3n con el enfoque tradicional en el contexto de Competencia Comunicativa en Huaraz durante el semestre acad3mico 2023-1. Sin embargo, se reconoce que los avances en inteligencia artificial y procesamiento del lenguaje natural mejorar3n r3pidamente, resultando futuros estudios en diferentes aspectos del uso de estas tecnolog3as en la producci3n de textos acad3micos.

Estos resultados guardan relaci3n con lo mencionado por Flores y Garc3a (2023) quienes se3alan que la IA no reemplaza la empat3a y el papel de los docentes en la educaci3n, sino que es un apoyo para mejorar las pr3cticas pedag3gicas. Las investigaciones indican que factores m3s all3 de lo acad3mico suceder3n en el proceso de ense3anza-aprendizaje. La IA mejora la educaci3n al complementar las habilidades docentes y adaptarlas a las necesidades individuales de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los resultados estad3sticos no mostraron diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en los criterios

3, 4 y 5 de la rúbrica utilizada. Por tanto, no se puede afirmar que el uso de ChatGPT sea efectivo para mejorar la producción de textos académicos en el plan de estudios de Competencia Comunicativa durante el semestre académico 2023-1, Huaraz.

Aunque puedan existir ventajas del uso de ChatGPT en la producción de textos académicos, los resultados estadísticos no respaldan de manera sólida los beneficios de su integración. Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más exhaustivo y considerar otros factores antes de tomar decisiones sobre su implementación en los procesos de escritura académica.

A pesar de la evaluación de la eficacia de ChatGPT como herramienta para mejorar la producción de textos académicos, los resultados estadísticos no proporcionaron evidencia suficiente para afirmar su potencial en el fortalecimiento de las habilidades de escritura de los estudiantes. Es necesario realizar investigaciones adicionales y considerar otros métodos de evaluación para obtener conclusiones más sólidas.

A partir de los resultados estadísticos, no se puede confirmar que el uso de ChatGPT incremente la eficiencia y eficacia en la producción de textos académicos en el plan de estudios de Competencia Comunicativa durante el primer semestre académico del 2023. Los datos no respaldan un impacto positivo significativo en el proceso de escritura, y se requiere una revisión más profunda para evaluar su verdadero valor y beneficio en este contexto.

REFERENCIAS

- Arias Gallegos, W. R. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación en colegios públicos y privados de Arequipa. *Interacciones*, 1(1), 11-28. file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-Tecnologias DeLaInformacionYLaComunicacionEnColegio-5759433.pdf
- Arredondo, C. (2020). Inteligencia artificial en la educación: uso del chatbot en un curso de pregrado sobre Investigación Académica en una universidad privada de Lima. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/20996/Arredondo_Castillo_Inteligencia_artificial_educaci%3b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berente, N.; Gu, B.; Recker, J. & Santhanam, R. (2021). Managing artificial intelligence [Gestión de la inteligencia artificial]. *MIS Quarterly*, 45(3)
- Cebrián-Robles, V.; Raposo-Rivas, M. & Ruiz-Rey, F. (2020). Conocimiento de los estudiantes universitarios sobre herramientas antiplagio y medidas preventivas. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 129-149. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.05>
- Chatterjee, J. & Dethlefs, N. (2022). This new conversational AI model can be your friend, philosopher, and guide... and even your worst enemy [Este nuevo modelo de IA conversacional puede ser su amigo, filósofo y guía... e incluso su peor enemigo]. *Patterns*, 4(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2022.100676>
- Chávez Valdez, S. M.; Esparza del Villar, O. A. & Riosvelasco Moreno, L. (2020). Diseños preexperimentales y cuasiexperimentales aplicados a las ciencias sociales y a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 167-178. <https://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/15924>
- Chen, L.; Chen, P. & Lin, Z. (April, 2020).

- Artificial intelligence in education: a review [Inteligencia artificial en la educación: una revisión]. IEEE Access, 8. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9069875>
- Chuan-Chuan, L. & Mentón-Pulmón, H. (2023). Understanding the user satisfaction and loyalty of customer service chatbots [Comprender la satisfacción y lealtad del usuario de los chatbots de servicio al cliente]. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 71, 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103211>
- Díaz, D. (2023). Inteligencia artificial vs. Turnitin: implicaciones para el plagio académico. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 8(1), 17-23. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5517/6269>
- Díaz, C. M. (2020). Avance de la robótica con inteligencia artificial al 2018 y los requerimientos del mercado laboral de los próximos 10 años. [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tpos&d=1502-1574_DiazCM_oai
- Flores, J. M. & García, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*. 31(74).
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Irais, S. & Navarrete, A. (2023) ChatGPT ¿riesgo u oportunidad para la educación y escuelas? *Conecta*. El sitio de noticias del Tecnológico de Monterrey. <https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/chatgpt-riesgo-u-oportunidad-para-la-educacion-y-escuelas>
- Jiao W.; Wang W.; Huang, J.T.; Wang X., & Tu, Z. (March, 2023). Is ChatGPT A Good Translator? Yes With GPT-4 As The Engine [¿ChatGPT es un buen traductor? Sí con GPT-4 como motor]. arXiv. <https://arxiv.org/pdf/2301.08745.pdf>
- Lopezosa, C. (2023, mayo). ChatGPT y comunicación científica: hacia un uso de la Inteligencia Artificial que sea tan útil como responsable. *Hipertext.net*, (26), pp. 17-21. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.03>.
- Lopezosa, C. & Codina L. (2023). ChatGPT y programas CAQDAS para el análisis cualitativo de entrevistas: pasos para combinar la inteligencia artificial de OpenAI con ATLAS.ti, Nvivo y MAXQDA. DigiDoc Research Group. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/55477>
- Miseldra, J. Gil; Marín, M. J.; Cachicatari Vargas, E. & Guanilo Gómez, S. L. (2021). Aportes de modelos de escritura académica para la redacción de artículos científicos y tesis doctorales. *Revista de filosofía*, 38(99), 518-530. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5663999>
- Moreno-Padilla, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*, 7(14). 260-270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Padrón, C.; Quesada, N.; Pérez, A.; González, P. & Martínez, L. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(2), 362-380. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000200020
- Prathamesh, C.; Shubham J.; Mohamed E. & Amina O. (Ed.) (2023). *Artificial Intelligence in Higher Education [Inteligencia Artificial en la Educación Superior]*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003184157-1>
- Sandoval, J.S. (2020) Las reglas como los límites de la inteligencia artificial: Wittgenstein y la imposibilidad de una regla sobre la aplicación de reglas. [Universidad Nacional Autónoma de México, tesis de titulación]. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2020/octubre/0804687/Index.html>

- Sarrazola-Alzate, A. (2023, diciembre). Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase. *Revista EIA*, 20(40), pp. 1-23. <https://doi.org/10.24050/reia.v20i40.1718>
- Spring nature (Ed.) (January, 2023). Tools such as ChatGPT threaten transparent science; here are our ground rules for their use [Herramientas como ChatGPT amenazan la ciencia transparente; aquí están nuestras reglas básicas para su uso]. *Nature*, 613. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00191-1>
- Susnjak, T. (2022, December) ChatGPT: The End of Online Exam Integrity? [ChatGPT: ¿El fin de la integridad de los exámenes en línea?]. arXiv. <https://arxiv.org/pdf/2212.09292.pdf>
- Torres, L.O. (2022). Agentes Virtuales Cognitivos en el proceso del aprendizaje en el Perú: Escenario al 2032. [Pontificia Universidad Católica de Lima, tesis de maestría]. PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23239/Torres_Barrios_Agentes_Virtuales_Cognitivos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Van Dis, E. A. M.; Bollen, J.; Van Rooij, R.; Zuidema, W. & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: five priorities for research [ChatGPT: cinco prioridades para la investigación]. *Nature*. 614, 224–226.
- World Federation of Engineering Organizations. (2019). Report on Mobile Learning Week 2019. <https://www.wfeo.org/report-on-mobile-learning-week-2019/>



Las Inteligencias Múltiples y la Educación Superior: Una nueva tendencia de enseñanza-aprendizaje

Multiple Intelligences and Higher Education: A new teaching-learning trend

◆ **Anghela Briggette Abarca Pesantez**

anghela.abarca@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8103-7352>

Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador

Artículo recibido 03 de abril 2024 / arbitrado 30 de abril 2024 / aceptado 21 de junio 2024 / publicado 15 de julio

Resumen

El siguiente artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar la importancia de implementar las inteligencias múltiples en la Educación Superior, mediante el uso de estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa, desde el enfoque hermenéutico, a partir de una búsqueda rigurosa de información, y selección de la misma. Siendo punto central la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, estrategias metodológicas para potenciar las inteligencias de los estudiantes y la Educación Superior. Con los resultados obtenidos es pertinente puntualizar que el currículo, los docentes y los estudiantes son parte crucial para que el rendimiento académico de los estudiantes sea óptimo, y a la vez el desenvolvimiento y desarrollo de sus habilidades y/o inteligencias les motive y entusiasme por aprender y no solo memorizar.

Palabras clave:

Inteligencias múltiples; Enseñanza-aprendizaje; Estrategias metodológicas; Educación superior; Rendimiento académico

Abstract

The following article presents the results of research aimed at determining the importance of implementing multiple intelligences in Higher Education through the use of methodological strategies in the teaching-learning process. To achieve this, qualitative research was carried out from a hermeneutic approach, based on a rigorous search for information and its selection. The central point is the theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner, methodological strategies to enhance students' intelligences, and Higher Education. With the results obtained, it is pertinent to point out that the curriculum, teachers, and students are crucial elements for students' academic performance to be optimal, and at the same time, the development of their skills and/or intelligence motivates and excites them to learn rather than just memorize.

Keywords:

Multiple intelligences; Teaching-learning; Methodological strategies; Higher education; Academic performance

INTRODUCCIÓN

La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue propuesta por el psicólogo y pedagogo Howard Gardner. En esta teoría, Gardner conceptualiza la capacidad intelectual de las personas como un conjunto de destrezas, aptitudes y talentos que representan un potencial biopsicológico para procesar información. Este potencial se activa en un contexto cultural específico, con el propósito de resolver problemas o crear productos. Gardner identifica ocho tipos de inteligencia en su teoría: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 1993).

El estudio de las inteligencias múltiples desde antaño hasta la actualidad ha sido motivo de investigación por parte de pedagogos y psicólogos, que pretenden introducir en el campo educativo, su perspectiva sobre las diferentes formas de aprender y enseñar. Este artículo destaca la importancia de reconocer y respetar las diferentes inteligencias presentes en los estudiantes universitarios. Esto implica diseñar estrategias que aborden estas diversas formas de aprender, como el uso de actividades variadas que estimulen diferentes habilidades. Las diferencias individuales radican en la intensidad con la que estas inteligencias se desarrollan en cada persona y en la manera en que cada individuo recurre a estas inteligencias y las combina para llevar a cabo diversas tareas, abordar problemas variados y avanzar en distintos aspectos de su vida (Vivas y Montenegro, 2022).

Gardner propone nuevas premisas sobre la educación y el arte de enseñar y aprender, una perspectiva muy lejana a la tradicional. A partir de esta teoría varios investigadores aportaron y/o criticaron la misma, entre ellos: Thomas Armstrong (2006) quien menciona “No tuve que crear un modelo nuevo: Howard Gardner ya lo había hecho” (p. 05).

Howard Gardner reconoce que la excelencia académica no lo es todo y no hay persona más inteligente que otra, simplemente se formaron en diferentes entornos sociales, familiares, culturales, académicos, etc. que influyen en el desarrollo de sus capacidades y/o inteligencias. (Velasco y Cruz, 2022) Además, Suárez, et al. (2010) proponen lo siguiente: “Deberíamos plantearnos si una educación centrada en solo dos tipos de inteligencias es la más adecuada para preparar a nuestros estudiantes para vivir en un mundo cada vez más completo” (p.88). Generalmente las instituciones educativas indiferentemente de su nivel académico se rigen al cumplimiento de los objetivos del currículum, sin tomar en consideración los estándares de calidad o si los resultados de aprendizajes de los estudiantes están siendo considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Sin embargo, “la inteligencias persibida desde la concepción de Gardner no solo es aplicada al campo de la educación y la pedagogía, por el contrario, forma parte de la vida cotidiana de los seres humanos” (Chura, 2019, p. 1335).

Entonces, a partir de estos antecedentes se propone una investigación basada en una revisión bibliográfica de los últimos años, sin embargo, hay que considerar que es

una teoría propuesta en el año de 1989 por Gardner, siendo este el punto de partida para múltiples investigaciones. El objetivo del presente trabajo investigativo es determinar la importancia de implementar las inteligencias múltiples en la Educación Superior, mediante el uso de estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

MÉTODO

Para el desarrollo del presente artículo, se propone una metodología cualitativa, desde el enfoque hermenéutico, ya que, según Quintana y Hermida (2019) “la proporciona una alternativa adecuada para la interpretación de los textos” (párr. 45). Por lo tanto, se pretende analizar y describir diferentes aspectos teóricos y conceptuales de la Teoría de las Inteligencias Múltiples planteada por Howard Gardner y relacionarla con la educación superior; mediante una búsqueda, revisión y selección exhaustiva de información.

Las bases de datos usadas para la selección de la literatura especializada en investigaciones sobre educación enfocada a las inteligencias múltiples y la educación superior, son: Scopus, Redalyc, ERIC, Latindex, Dialnet, Scielo, Google Scholar, entre otras.

Con la finalidad de cumplir con el objetivo propuesto y contemplar información de suma importancia que aporten a la investigación, se realizará una síntesis teórica en la que se abordarán la siguiente estructura: Inteligencias múltiples, teoría de inteligencias múltiples, las IM en la Educación Superior, rol

del docente y del estudiante en la educación superior, estrategias metodológicas para potenciar el uso de la teoría en la educación superior y finalmente, los desafíos en la Educación Superior

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según García et al. (2016) “La inteligencia (del latín *intelligentia*) es la capacidad de pensar, entender, razonar, asimilar, elaborar información y emplear el uso de la lógica” (p. 325). Sin embargo, cada uno de los investigadores tienen una definición propia de inteligencia, por lo que no hay una definición universal. Entre algunos de estos se destacan los siguientes:

Tabla 1. Definiciones de inteligencia

1983	Binet	El creador de una escala para medir la inteligencia definió este concepto como un conjunto de atributos que incluyen la memoria, la atención, la percepción y la capacidad intelectual, los cuales pueden ser evaluados y, según el resultado obtenido, determinar si una persona es considerada inteligente o no. (Binet, 1983)
1991	Prieto y Sternberg	Promotor de la Teoría Triarquica de la Inteligencia, define a la inteligencia como la capacidad de ajustarse de manera consciente, de influir en, o de elegir el entorno. (Sternberg, 1991).
1993	Gardner	Autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, reformula la definición de inteligencia, estableciéndola como potencial psicobiológico para procesar información que puede ser activado en un entorno cultural para resolver problemas o crear productos que son valorados dentro de esa cultura. (Gardner, 1993)
1995	Goleman	Goleman popularizó la idea de la “inteligencia emocional”. Propuso que la habilidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones era una forma crucial de inteligencia que afecta el éxito personal y social. (Goleman, 1995)
1997	Gottfredson	Define a la inteligencia como: una habilidad mental de carácter amplio que incluye la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender conceptos complejos, aprender de manera veloz y extraer conocimiento de la experiencia, entre otros aspectos. (Gottfredson, 1997)
2006	Jiménez	Entiende la inteligencia como la capacidad de vincular conocimientos para abordar una situación específica, tanto en contextos personales como educativos, en los cuales se ponen en juego diversos procesos cognitivos en interacción con el entorno. (Jiménez, 2006)
2023	Barría, Del Castillo, Feng, Mattina y Chen	Afirman que la inteligencia se percibe como una capacidad biológica y psicológica con un nivel de desarrollo que está influenciado por factores culturales y motivacionales personales. (Barría et al., 2023)

Nota. Recopilación de definiciones según autores.
Elaboración propia.

En la anterior tabla se puede observar la evolución del concepto de inteligencia y consigo los estudios que se han realizado, se muestran los autores más destacados en el mundo de la psicología y pedagogía, quienes pretenden exponer sus ideologías.

Inteligencias Múltiples

En la última década, la educación ha evolucionado hacia enfoques más personalizados y centrados en el estudiante, considerando que cada individuo tiene habilidades y talentos diferentes. Ya que, anteriormente priorizaba la educación tradicional, misma que se centra en un solo tipo de inteligencia, pero la verdadera riqueza

de la mente humana reside en la diversidad de nuestras inteligencias (Armstrong, 2006). Cuando el docente tradicional emplea una o dos tipos de inteligencias en el aula de clase limita el desarrollo y desempeño académico del estudiante.

Una teoría que ha ganado relevancia en este contexto es la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1983). Esta teoría sostiene que existen diferentes tipos de inteligencia, y que cada persona tiene una combinación única de ellas (Gardner, 1993). De acuerdo con García et al. (2016) Gardner desafía la noción de que la inteligencia se limita a una sola forma y, en su lugar, argumenta que la vida humana

requiere diversas facetas de inteligencia para prosperar y alcanzar un nivel superior de desarrollo.

Tal como lo dijo una vez Einstein: “Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil”, es decir, que si le pedimos a un estudiante que escriba un ensayo, cuando su habilidad es dibujar, el docente conductista y/o tradicionalista va a categorizarlo como incompetente, sin considerar que este estudiante tiene otras capacidades para desarrollar su conocimiento o habilidades.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

A continuación, se hablará netamente sobre la teoría planteada por el pedagogo y psicólogo Howard Gardner. Gamandé (2014) en su investigación menciona que Gardner estudió en la Universidad de Harvard en 1961, en donde es psicólogo, investigador y profesor actualmente. En 1983 publicó su libro “Frames of Mind. The Theory of multiple intelligences” (Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples) en contraposición a varias teorías tradicionalistas. Autor de varios libros en los que relaciona su teoría con la práctica educativa, por ejemplo: en 1995 publicó su libro titulado “Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica”.

Gardner (2001) en su libro titulado: Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples, señala que esta teoría busca resaltar cómo los diferentes modos de comprensión están presentes en

prácticamente todas las áreas de la vida humana. En lugar de separarse del proceso cognitivo, cada una de nuestras habilidades para interactuar con otros, disfrutar de obras artísticas o participar en actividades deportivas o de danza, implica formas de cognición altamente avanzadas.

Además, Lizano y Umaña (2008) proponen que la teoría de las inteligencias múltiples propone que hay ocho distintas modalidades de aprendizaje, las cuales se encuentran en diversos niveles de desarrollo según el individuo. De esta manera, las personas tienen la capacidad de explorar y entender el mundo a través de la comunicación verbal, el razonamiento lógico-matemático, la percepción espacial, la apreciación musical, la resolución de problemas con el cuerpo, la comprensión interpersonal e intrapersonal, y la interacción con su entorno circundante.

Las ocho inteligencias establecidas por Gardner se detallan a continuación:

1. Inteligencia lingüística

La inteligencia lingüística, fue una de las primeras planteadas y usadas por docentes en sus clases. Ya que, en la antigüedad se consideraba que ésta y la inteligencia lógico matemático, eran las únicas que el individuo poseía.

Sobre esta inteligencia Gardner (1993) se refiere a la habilidad de controlar la sintaxis o la organización del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, así como las dimensiones pragmáticas o aplicaciones

prácticas del lenguaje.

Además, Macías, et al. (2021) propone que, para cultivar esta forma de inteligencia, se sugiere que se hable, lea y cante a los niños durante las etapas prenatales y neonatales. De esta manera, se adquieren habilidades como la organización y el sentido de las palabras, la capacidad de enseñar, explicar y aprender, además de una apreciación por el humor lingüístico, la capacidad de persuasión (oratoria) y la facilidad para retener información y recordarla. Esto también brinda la capacidad de realizar análisis metalingüísticos, inferencias y análisis hermenéuticos de textos.

Con respecto a ello, Armstrong plantea ciertas características que debería presentar un individuo con la inteligencia lingüística mayormente desarrollada, estas son: los libros son muy importantes para él individuo, tiene buena memoria para nombres, lugares, fechas o anécdotas, le gusta leer, le aporta más la radio o cintas grabadas que la televisión y las películas, en el colegio asimila mejor la lengua y la literatura, las ciencias sociales, la historia de matemáticas y las ciencias naturales. (Armstrong, 2006).

2. Inteligencia lógico-matemático

La inteligencia lógico-matemática se refiere a la capacidad de solucionar problemas lógico-matemáticos, además de reflexionar y razonar sobre fenómenos o acciones que sucedan en su entorno. Las personas que poseen esta inteligencia, principalmente son: matemáticos, científicos; personas que poseen una habilidad analítica y de razonar

tanto deductivamente como inductivamente. (Cantón, 2016).

En lo que respecta a esta inteligencia, según Gardner (1993), se trata de la capacidad de percibir patrones y relaciones lógicas, así como de comprender afirmaciones y proposiciones (como “si... entonces”, causa y efecto), funciones y otras abstracciones afines (p. 122).

Sobre esta inteligencia, Armstrong (2006) plantea que el estudiante debe caracterizarse por: Tener la habilidad de realizar cálculos mentales sin dificultad, mostrar preferencia por las matemáticas y las ciencias en la escuela, disfrutar de juegos y acertijos que implican razonamiento lógico, tener afinidad por actividades como el ajedrez, las damas, rompecabezas, sudoku y otros juegos estratégicos, demostrar interés por los avances científicos, y otras manifestaciones afines.

3. Inteligencia viso-espacial

La inteligencia viso-espacial se refiere a la capacidad de generar representaciones espaciales en la mente y emplearlas en múltiples contextos, así como concebir y gestionar amplias áreas de espacio o diversas disposiciones espaciales locales. “Ejemplo de profesionales con esta inteligencia son los ingenieros, arquitectos, ajedrecistas, y cirujanos” (García et al., 2016)

Además, Gardner (1993) señala que esta forma de inteligencia implica una sensibilidad hacia el color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de imaginar y representar

gráficamente ideas visuales o espaciales, así como la habilidad de orientarse de manera precisa en un contexto espacial (p. 122).

Algunos rasgos de esta forma de inteligencia incluyen la capacidad de crear y reproducir imágenes mentales, el pensamiento en términos visuales, el uso frecuente de herramientas como cámaras o videocámaras para captar lo que observa en su entorno, el aprendizaje a través de información visual, y otras características similares. (Armstrong, 2016).

4. Inteligencia corporal y cinética

La inteligencia corporal-cinética se define como la habilidad de las personas para comunicarse y expresarse utilizando su cuerpo. Aquellas con una fuerte inteligencia en este aspecto procesan información a través de su cuerpo, sus músculos y sus movimientos. Predomina en su mayoría en ocupaciones relacionadas con el ámbito del entretenimiento escénico, como la danza y la actuación. (Cantón, 2016).

Asimismo, Gardner (1993), define esta inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos haciendo uso del cuerpo o sus componentes. Bailarines, atletas, cirujanos y artesanos son ejemplos de individuos que exhiben un alto grado de inteligencia corporal y cinética.

A continuación, se exponen las características que un individuo debe presentar para considerar que tiene esta inteligencia, según Armstrong (2016):

Participa en al menos una disciplina deportiva o alguna actividad física de manera

constante, le resulta difícil quedarse inactivo durante largos periodos y disfruta de emplear sus manos en labores prácticas como costura, tejido, tallado, carpintería o la construcción de maquetas, entre otras.

5. Inteligencia musical

Crear una canción, melodía, imaginar una tonalidad, rimas, es una habilidad que no todas las personas poseen. Por medio de estas melodías transmiten emociones, sensaciones, experiencias, además es un buen medio de enseñanza.

En lo que respecta a la inteligencia musical, según Gardner (1993), abarca la sensibilidad hacia aspectos como el ritmo, el tono, la melodía y el timbre o color en una pieza musical (p. 122). Además, de acuerdo con García et l. (2016), la inteligencia musical se define como la capacidad para percibir y reproducir música. En otras palabras, se refiere a aquellos individuos que pueden tocar instrumentos, leer y componer música con facilidad, y se ejemplifica en músicos, compositores y cantantes.

Para Armstrong (2016) un individuo debe distinguir cuando la música sueña desafinada, tiene voz agradable, toca algún tipo de instrumento, da golpes rítmicos en la mesa mientras trabaja, conoce melodías de numerosas canciones o piezas musicales, etc. Para considerar que posee la inteligencia musical.

6. Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal forma parte de las emocionales, ya que permite el

crecimiento personal del sujeto, comprende una mayor capacidad de entendimiento y comprensión hacia las demás personas, aquí encontramos a pedagogos, políticos, terapeutas, psicólogos y personas que ofrecen un producto o un servicio a otros. (García et al., 2016).

Gardner (1993) afirma que esta inteligencia habla sobre la: Habilidad para reconocer y diferenciar los estados emocionales, intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas. Esto puede abarcar la capacidad de captar las señales interpersonales, como expresiones faciales, tono de voz y gestos, además de la destreza de distinguir entre diversas formas de comunicación entre individuos.

Para Armstrong (2006) las personas que poseen esta inteligencia se caracterizan por “disfrutar relacionándose con sus compañeros, parece un líder natural, ofrece consejo a los amigos que tienen problemas, pertenece a algún club, comité, u organización, disfruta enseñando lo que sabe a otros niños, entre otras características.” (p. 41).

7. Inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de comprender y explorar nuestro propio ser. Esta forma de inteligencia se puede observar en la creación literaria, la filosofía, la psicología y la poesía. (Cantón, 2016).

En cuanto a la definición de Gardner (1993), la inteligencia intrapersonal implica el autoconocimiento y la capacidad de actuar de acuerdo con ese conocimiento. Incluye la

capacidad de tener una percepción precisa de uno mismo, identificando tanto las fortalezas como las limitaciones. Además, abarca la conciencia de los estados emocionales, las intenciones, las motivaciones, el temperamento y los deseos internos, así como la habilidad para ejercer la autodisciplina, comprenderse a uno mismo y cultivar la autoestima.

En la misma línea, Nadal (2015) describe la inteligencia intrapersonal como la capacidad para entenderse a uno mismo mediante la autorreflexión y la construcción de un autoconcepto genuino que refleje las propias fortalezas y debilidades.

8. Inteligencia naturalista

La inteligencia naturalista le permite al individuo la relación con su entorno natural. Posee mayor sensibilidad hacia plantas, animales, y la naturaleza en general. Se puede hallar en personas investigadoras, motivadas por conocer los distintos fenómenos que se producen en la misma.

En cuanto a la inteligencia naturalista Gardner (1993) expone que esta capacidad se refiere a la destreza de identificar y clasificar las diversas especies de flora y fauna en el entorno. También abarca la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales, como la formación de nubes y las características geográficas. En el caso de las personas criadas en entornos urbanos, incluye la habilidad de discernir formas inanimadas, como automóviles, zapatillas deportivas o carátulas de discos compactos.

De igual manera, según García et al. (2016),

esta inteligencia se trata de la capacidad de desenvolverse en la naturaleza. Es decir, se utiliza para observar y estudiar la naturaleza, lo que permite descubrir, distinguir y categorizar los aspectos relacionados con la madre naturaleza.

Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior

Según Aravena y Ramírez (2022) “la Universidad del Siglo XXI debe ser una institución abierta a leer los contextos sociales, económicos y políticos, a brindar una formación de calidad” (p. 36). Perspectiva que va de la mano con el enfoque propuesto por Gardner con la teoría de las IM, puesto que reconoce la diversidad de capacidades y talentos presentes en los estudiantes. Este enfoque desafía la concepción tradicional de la inteligencia como una entidad única y estática, en su lugar, aboga por la idea de que las personas poseen múltiples formas de inteligencia, cada una de las cuales puede ser cultivada y desarrollada. (Vivas y Montenegro, 2022).

Además, implica un cambio significativo en la forma en que se enseña y evalúa a los estudiantes. Se reconoce que los alumnos tienen fortalezas y preferencias diferentes, lo que significa que un enfoque de “talla única” no es adecuado para todos. En lugar de centrarse únicamente en la inteligencia lógico-matemática y lingüística, la educación superior que incorpora las inteligencias múltiples busca fomentar y evaluar otras dimensiones de inteligencia, como la musical, la espacial, la intrapersonal y la interpersonal,

entre otras. (Armstrong, 2006).

Del mismo modo, Suárez et al. (2010) expone que aquellos estudiantes que no sobresalen en las convencionales áreas de inteligencia académica a menudo no reciben el reconocimiento que merecen, y su contribución al ámbito cultural y social tiende a pasar desapercibida. En ocasiones, se los considera como si hubieran fracasado, cuando, en realidad, estamos dejando de lado sus talentos. Es un trabajo arduo ya sea por parte de personal docente como de quienes son los encargados de elaborar el currículo. El educador, al ser guía de los estudiantes propone diversas formas de enseñanza, además, los contenidos académicos pueden ser presentados de múltiples maneras para que los estudiantes los comprendan considerando sus habilidades y aprovechando sus fortalezas. (Cordeiro, 2010).

La mejor manera para evaluar las inteligencias de los estudiantes probablemente sería la observación. Según como lo expone Armstrong (2006):

En ocasiones, bromeo con los profesores acerca de una manera divertida de identificar las inteligencias más destacadas en los alumnos: observar cómo se comportan cuando no están prestando atención en clase. El estudiante con fuerte inteligencia lingüística hablará cuando no debe; el que destaca en inteligencia espacial se perderá en sus garabatos y en ensoñaciones; el que sobresale en inteligencia interpersonal pasará el tiempo socializando; el que tiene una marcada inteligencia corporal-cinética no dejará de moverse; y el amante de la

naturaleza podría traer un animal a clase sin pedir permiso.

De manera metafórica, a través de su comportamiento, estos estudiantes transmiten el mensaje: “Así es como aprendo, profesor, y si no me enseñas de la forma que me resulta más natural, lo haré de todos modos”.

Rol del docente en la Educación Superior

Según la teoría de las inteligencias múltiples, el rol del docente en la educación superior es fundamental para reconocer, valorar y desarrollar las diversas inteligencias presentes en los estudiantes. Sobre este tema, Pérez y Beltrán (2006) proponen lo siguiente:

En el aula de IM el docente, lejos de seguir un guion expositivo lineal, cambia constantemente su método de presentación, pasando del campo lingüístico al musical, de éste al lógico-matemático, y así sucesivamente con todas las inteligencias, combinándolas imaginativamente. Y lo que es más importante, el docente de las IM ofrece a los alumnos experiencias directas, lo cual puede obligarles a levantarse y moverse dentro del aula, o hacer circular algún objeto entre ellos para que el material estudiado y manipulado cobre vida, o pedir a sus alumnos que construyan algo tangible que revele su comprensión del tema. (p. 156)

De igual manera, Díaz, et al. (2017) añaden que el docente “se involucra en el desarrollo de actividades de sus estudiantes e interactúa, explora, investiga y descubre con ellos. (p. 80)

En resumen, el docente desempeña un papel crucial en la educación superior según la teoría de las inteligencias múltiples al

reconocer y nutrir la diversidad de habilidades y talentos presentes en los estudiantes, así como al adaptar sus prácticas pedagógicas para promover un aprendizaje significativo y holístico.

Estrategias metodológicas para potenciar el uso de la teoría en la educación superior

Seguidamente, se subrayará la relevancia de la aplicación de tácticas pedagógicas que fomenten el crecimiento de las inteligencias múltiples de los estudiantes en el entorno escolar. Asimismo, se ofrecerán una serie de ejemplos de estas estrategias correspondientes a cada una de las inteligencias. La incorporación de estrategias pedagógicas basadas en las inteligencias múltiples en la educación superior tiene el potencial de enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y contribuir al desarrollo de sus diversas capacidades. (Fonseca, 2002)

De igual manera, García et al. (2016) expresan su perspectiva sobre la utilización de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior, destacando que esto brinda a los docentes la oportunidad de emplear enfoques pedagógicos innovadores, atractivos, inclusivos y creativos, con el fin de ayudar a los estudiantes a construir bases sólidas de conocimiento y adoptar una perspectiva única para desplegar sus talentos, habilidades y fortalezas.

Se tomará en consideración a dos autores Fonseca y Armstrong, quienes son autores de libros, artículos y varias investigaciones; han propuesto una diversidad de estrategias,

técnicas, recursos y materiales que puedes ser usados en el proceso de formación de los estudiantes.

En primera instancia, se expone a Fonseca (2002) quien plantea las siguientes estrategias, recursos y materiales para cada una de las inteligencias múltiples.

a. Inteligencia lingüística: Exposiciones orales, discusiones en grupos grandes y pequeños, libros, hojas de trabajo, reuniones creativas, juegos de palabras, narraciones, debates

b. Inteligencia lógico-matemático: Demostraciones científicas, ejercicios para resolver problemas lógicos, clasificación y agrupaciones, juegos y rompecabezas de lógica.

c. Inteligencia espacial: Cuadros, gráficos, diagramas, mapas, visualizaciones, fotografías, videos, diapositivas, películas, rompecabezas, laberintos visuales, modelos tridimensionales.

d. Inteligencia Corporal-kinestésica: Movimiento creativo, excursiones, pantomima, uso de imágenes cinestésicas, software de realidad virtual, actividades físicas, uso de lenguaje corporal.

e. Inteligencia musical: Cantos, tarareos, grabaciones, apreciación musical, elaboración de diferentes ritmos, uso de música de fondo, creación de melodías.

f. Inteligencia interpersonal: Grupos cooperativos, mediación de conflictos, juegos de mesa, reuniones creativas, participación en la comunidad, simulaciones.

g. Inteligencia intrapersonal: Juegos individualizados, reflexiones, conexiones

personales, actividades de autoestima, confección de diarios, sesiones de definición de metas.

h. Inteligencia naturalística: Paseo por la naturaleza, acuarios, ecoagro familiar, videos, películas, diapositivas con temas sobre la naturaleza, eco estudios. (p. 87)

Al incorporar estas estrategias metodológicas en la educación superior, los educadores pueden crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor que atiende a la diversidad de inteligencias de los estudiantes y los prepara mejor para enfrentar los desafíos del mundo real.

Asimismo, Armstrong (2006) propone diversas estrategias y técnicas para las ocho inteligencias múltiples, las mismas que se exponen a continuación:

Tabla 2. Estrategias metodológicas para potenciar el uso de la teoría en la Educación Superior

Inteligencias	Estrategias/técnicas
Lingüística	Conferencias, intercambio de ideas en grupos grandes y pequeños, fichas de trabajo, manuales, tormenta de ideas, actividades de escritura, juegos de palabras.
Lógico-matemática	Problemas de matemáticas en la pizarra, preguntas socráticas, demostraciones científicas, ejercicios de resolución de problemas lógicos, clasificaciones y categorizaciones, crear códigos, puzzles y juegos de lógica.
Espacial	Tablas, gráficos, diagramas y mapas, visualización, fotografía, vídeos, diapositivas y películas, puzzles visuales y laberintos, juegos de construcción en 3D, crítica de obras de arte, narraciones imaginativas.
Cinético-corporal	Movimiento creativo, pensamiento manual, salidas al campo, mimo, el teatro de la clase, juegos de competición y de cooperación.
Musical	Conceptos musicales, cantar, tararear o silbar, poner música grabada, interpretar música en vivo con piano, guitarra u otros instrumentos, cantar en grupo, música según el estado de ánimo.
Interpersonal	Grupos de cooperación, interacción interpersonal, mediación en conflictos, enseñar a los compañeros, juegos de mesa.
Intrapersonal	Estudio independiente, sentimientos en el aula, formación al propio ritmo, proyectos y juegos individualizados, espacios privados para estudiar.
Naturalista	Paseos por la naturaleza, acuarios, terrarios y otros ecosistemas portátiles, jardinería, mascota en el aula, vídeos y películas sobre naturaleza.

Fuente: Armstrong (2006)
Nota. Elaboración propia

CONCLUSIONES

Luego de explorar la importancia de implementar las inteligencias múltiples en la Educación Superior a través del uso de estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje se pueden extraer las siguientes conclusiones:

En opinión de Moreno et al. (1998) La controversia sobre la naturaleza de la inteligencia, cómo puede ser entendida y, por lo tanto, medida y mejorada, ha estado centrada en identificar los elementos esenciales de la misma y qué factores pueden explicar las variaciones individuales en el desempeño. A pesar de muchos años de investigación, estos esfuerzos no han logrado resolver completamente los problemas

que históricamente han acompañado a este concepto. Es por ello que Howard Gardner como los demás investigadores tratan de demostrar sus perspectivas sobre la inteligencias, dando como resultado la Teoría de las Inteligencias Múltiples, misma que ha permitido a los docentes cambiar sus métodos de enseñanza, considerando que un estudiante posee más de una inteligencia. (Suarez et al., 2010)

Gardner (2006) muestra que los individuos con una tendencia de usar las inteligencias aparte de la lingüística y la lógica-matemática, la escuela tradicional es injusta y difical en las áreas de la enseánza y la evaluación. Considerando que algunos de los jóvenes universitarios ya tienen sus capacidades y/o habilidades definidas, los docentes en

este caso tomando el papel de guías en su proceso de formación deben tomar estas fortalezas de cada uno para provocar en ellos entusiasmo y motivación por aprender y por ende constuyendo aprendizajes que le perdurarán para toda la vida; ya que, les da un rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias. (Suarez, et al. 2010)

La Teoría de las inteligencias múltiples ofrece a los educadores de educación superior la oportunidad de implementar enfoques innovadores, atractivos, inclusivos y creativos para que los estudiantes construyan amplios marcos de conocimiento y desarrollen una perspectiva única para enfrentar, con sus talentos, habilidades y fortalezas, los desafíos de una realidad compleja y exigente. (García et al., 2016) De esta manera se cambia los roles entre docente estudiante, permitiéndole al estudiante explorar sus inteligencias, puesto que, “ellas están íntimamente relacionadas con la formación académica y que, en gran medida, el éxito profesional depende de su potenciación en la educación superior” (Montúflar, 2022, p. 67).

REFERENCIAS

Armstrong, T. (2006). Las inteligencias

múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. (2da ed.) Paidós. <https://bit.ly/3VDS8aX>

Barría, N., Del Castillo, F., Feng, A., Mattina, C., y Chen, M. (2023). Niveles de las inteligencias múltiples del estudiantado de ingenierías: Análisis comparativo entre carreras y facultades en la Universidad Tecnológica de Panamá. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15862>

Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 115-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668635>

Cantón, I. (2016). Los proyectos de aprendizaje: Un marco metodológico clave para la innovación, de M. Balchard & M. D. Muzás. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 159-160. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/2860/270>

Cordeiro, D. (2022). Inteligencias múltiples: Claves para su desarrollo en el aula de Español Lengua Extranjero para niños. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 29-44. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/download/6359/7253/>

Chura, L. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista de investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 8(4), 1331-1340. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7616753>

Días, L.; Varela, S. y Rodríguez, L. (2017). Inteligencias múltiples e implementación del currículo: avances, tendencias y oportunidades. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 69-83. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30046-1](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30046-1)

Fonseca, M. (2002). Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar. <https://bit.ly/3TB02PB>

Gamandé, N. (2004). Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner; Unidad piloto paa

- propuesta de cambio metodológico. [Trabajo de licenciatura. Universidad Internacional de la Rioja]. <https://bit.ly/4aCfEtf>
- García, J.; Ramírez, R.; González, C. y Pisté, S. (2016). ¿Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior y la inteligencia de una persona se deben medir por la capacidad lógico matemático y lingüístico?. *Cultura Científica Y Tecnológica*, (59). <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/1488>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (2da ed.) Fondo de cultura económica. <https://bit.ly/3VAGsFS>
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra*. (1ra ed.). Kairós. <http://editorialkairos.com/catalogo/mentes-extraordinarias>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (1ra. ed.). Paidós. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/42/41371_INTELIGENCIAS_MULTIPLES.pdf
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream Science on Intelligence. An Editorial with 52 Signatories, History, and Bibliography. *INTELLIGENCE*, 24(1), 13–23 <https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1997mainstream.pdf>
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por que es más importante que el coeficiente intelectual. <https://bit.ly/49o9ps4>
- Jiménez, A. (2006). ¿Qué es la inteligencia?. <http://www.genciencia.com/otros/que-es-lainteligencia>
- Macías, Y.; Viguera, J. y Rodríguez, M. (2020). Una escuela con inteligencias múltiples: visión hacia una propuesta innovadora. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40 (1), 1-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v40n1/0257-4314-rces-40-01-e19.pdf>
- Montúfar, A.; Chaspuengal, Y. y Morillo, L. (2022). *Inteligencias múltiples en la universidad*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(17), 214-247. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/735/647>
- Moreno, C.; Vicente, E. y Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (3), 121-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164. <https://papelesdelpsicologo.es/pdf/1372.pdf>
- Prieto, M. y Sternberg, R. (1991). La Teoría Triárquica de la Inteligencia: Un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (Monográfico), 77-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117765.pdf>
- Suárez, J.; Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264005>
- Velasco, M. y Cruz, P. (2022). Metodología de rincones para trabajar las inteligencias múltiples: Propuesta didáctica para

el aula de Educación Infantil. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 11(Monográfico), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3855>

Vivas, E. y Montenegro, A. (2022). Inteligencias múltiples y profesiones: retos de la educación superior. Revista Científica La Calera, 22(38), <https://lcalera.una.edu.ni/index.php/CALERA/article/view/488/855> 64-69

Motivación escolar reportada por madres de niños en contexto de COVID-19

Academic motivation reported by mothers of children in the context of COVID-19

◆ **Thamir Danir Danulkán Durán-Fonseca**

dandu22@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3604-2662>

**Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México**

◆ **Gabriela Ordaz-Villegas**

gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8394-3677>

**Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México**

◆ **Anayanzin Antonio-Cañongo**

niznayana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5687-9224>

**Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México**

Artículo recibido 19 de enero 2024 / arbitrado 05 de marzo 2024 / aceptado 20 de abril / publicado 15 de julio 2024

Resumen

El objetivo del estudio fue comparar la motivación escolar reportada por madres de niños en diversas modalidades educativas (virtual, híbrido y presencial), en contexto de COVID-19. Con base en un estudio cuantitativo y comparativo, participaron 64 madres con hijos en educación primaria, quienes respondieron una versión adaptada de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria. Los hallazgos demostraron puntuaciones similares de motivación escolar global y en sus dimensiones de persistencia y dedicación por aprobar. Se encontraron diferencias en el esfuerzo con un tamaño del efecto considerable, entre los grupos de educación virtual durante 22 meses y la modalidad híbrida, con niveles superiores para el primero. El estudio exploró modalidades educativas poco estudiadas en niños, además de la motivación en contexto de confinamiento. Se concluye que los niveles de motivación escolar son independientes de la modalidad educativa.

Palabras clave: Educación virtual; Estudiante de primaria; Madre; Motivación; Pandemia

Abstract

The aim of the study was to compare the academic motivation reported by mothers of children in various educational modalities (virtual, hybrid and face to face) in the context of COVID-19. The study was quantitative and comparative, involving 64 mothers with children in elementary education. They answered an adapted version of the Academic Motivation Scale for Elementary School Students. The data showed similar scores in overall school motivation and in the dimensions of persistence and dedication to pass. Differences in effort were found between the comparisons of virtual education for 22 months and the hybrid modality, with higher levels for the first of them and with a considerable effect size. The study addressed educational modalities little studied in primary school students, in addition to motivation in a context of confinement. It is concluded that academic motivation is independent of the educational modality.

Keywords: Virtual education; Primary school student; Mother; Motivation; Pandemic

INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el COVID-19 afectó al mundo de manera inesperada. Además de la evidente problemática ocurrida en el sector salud, la educación también sufrió una transformación significativa. Se diseñaron diversas estrategias sanitarias para garantizar la salud de sus pobladores, definidas por las autoridades internacionales e instrumentadas por los gobiernos, quienes, a su vez, se adaptaron a la cultura y situación de las diferentes regiones. Entre las medidas adoptadas por el gobierno mexicano se encontró el confinamiento en los hogares, que significaba restringir a las personas a transitar por la vía pública, sólo permanecieron en funcionamiento aquellas empresas e instituciones cuyas actividades se consideraban de primera necesidad, como supermercados y hospitales (Morales y Bustamante, 2021).

En el ámbito educativo, el confinamiento social fue dispuesto por unas semanas, inició a finales del ciclo escolar 2019-2020, sin embargo, se extendió hasta el término del ciclo 2020-2021. Posteriormente, las escuelas empezaron a abrir, el regreso a las aulas fue voluntario, gradual y flexible al inicio del ciclo 2021-2022 (Ek y Cisneros, 2023; SEP, 2021). A finales de mayo del 2022 la mayoría del estudiantado en México regresó a las aulas, de manera presencial a una nueva normalidad. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) México fue uno de los países que mantuvo las escuelas cerradas por más tiempo, 53 semanas

con cierre total y 18 con cierre parcial (UNICEF, 2022). Durante la pandemia las escuelas cerraron sus puertas físicamente, no obstante, el sistema educativo siguió en marcha con el esfuerzo de maestros, estudiantes, así como de las familias (Marsollier y Expósito, 2021), a través de educación en modalidad virtual, híbrida y, por último, presencial a una nueva normalidad (Mérida y Acuña, 2020).

Educación virtual

Ante el cierre de las escuelas el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) señaló que se debían instrumentar estrategias que garantizaran la continuidad del aprendizaje, entre dichas estrategias se ubicó la educación virtual (UNICEF, 2020a).

Como respuesta a la pandemia, el Gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), utilizó la modalidad virtual para dar continuidad a las clases, a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por medio de internet, televisión y portales en línea se instrumentó el programa Aprende en casa para alumnos, padres y maestros (Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública y Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2020; Fernández et al., 2020). Las clases sincrónicas y asincrónicas dependieron de las características económicas y tecnológicas del estudiantado de cada escuela.

A pesar de que la educación no presencial tiene varios años presente en el mundo, se identificaron diversas dificultades de esta educación virtual, antes y durante

su implementación en el contexto de la pandemia, que pueden dividirse en dos tipos; las tecnológicas y las no tecnológicas.

Entre las problemáticas tecnológicas identificadas se ubican las referidas a la cobertura, al respecto, en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares realizada en México (INEGI, 2019) se identificó que el 55.7% de la población no contaba con computadora, el 43.6% carecía de conexión a internet y el 7.5% no poseía televisión; en este sentido se encontraron bajos niveles de alfabetización digital en la comunidad educativa (UNICEF, 2020b) y una brecha digital en estudiantes de comunidades vulnerables (UNICEF, 2020a). Es decir, no todos los alumnos tuvieron acceso a internet ni a dispositivos electrónicos, por tal motivo, se presentó exclusión educativa en el país debido a la desigualdad de oportunidades (Fernández et al., 2020).

Por otro lado, las dificultades no tecnológicas se refieren a la interacción entre los actores, así como con el uso de los recursos digitales. En el ámbito escolar, se observó que, por una parte, los docentes no dominaban las nuevas tecnologías, ni tenían acceso a estas (Fernández et al., 2020; Juca, 2016), y por otro lado, la propuesta de educación virtual no tuvo un diseño cuidadoso y validado antes de generalizarse, por el contrario, fue una respuesta apresurada ante las necesidades que imperaba la situación de pandemia. Los contenidos, así como la didáctica que se impartía a los alumnos en la modalidad virtual fueron los mismos que se realizaban de manera presencial (Acosta et al., 2020),

de ahí que una de las principales quejas que los padres referían de esta modalidad fue el exceso de tareas (Contreras et al., 2022).

De igual manera se observó que los alumnos, en su mayoría no tenían habilidades digitales, así como la posibilidad de herramientas tecnológicas. Además, se requería de los alumnos mayor responsabilidad, autodisciplina (Fernández et al., 2020), independencia y autorregulación (Juca, 2016) que el alumno debía asumir sobre su propio aprendizaje. Al considerar que el alumno de educación básica aún está en proceso de formación, los padres de familia tuvieron un papel protagónico para la instrumentación de esta estrategia (Zaccoletti et al., 2020). Adicionalmente, los docentes también se enfrentaron a dificultades socioemocionales de sus alumnos, la ausencia de vínculos entre el docente y el alumnado (Fernández et al., 2020), así como el ausentismo (Izquierdo y Ugarte, 2023).

Educación híbrida

Después de aproximadamente dos años del cierre de los planteles educativos, las secretarías mexicanas de educación y de salud tomaron la decisión de regresar a clases presenciales. Sin embargo, el regreso de manera presencial no se tornó de manera fluida, fue un proceso complejo, para ello se creó el programa Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Pública (SEP, 2021).

El regreso a clases presenciales fue de forma voluntaria, de manera escalonada, unos días de manera presencial en el aula,

con grupos reducidos, y otros días en la modalidad virtual, ahí fue utilizada la educación híbrida (Contreras et al., 2022). De acuerdo con Guaman et al. (2020) la educación híbrida es la combinación de la educación tradicional-presencial con la digital-remota, en la que se aprovecha la independencia del estudiante-familia para autogestionar su propio aprendizaje. En esta fase se mantuvo la programación Aprende en Casa como estrategia principal para cubrir la educación virtual. La educación presencial se llevó a cabo en diversas etapas de acuerdo con el semáforo epidemiológico (SEP, 2021).

De la misma manera que la educación virtual, la educación híbrida no estaba diseñada para los alumnos de primaria, de acuerdo con Gallegos (2022) se recomienda para alumnos de bachillerato en adelante, de acuerdo con el autor el objetivo de la educación híbrida es recuperar cursos que no se tomaron o que se reprobaron, también se esperaba que el estudiante presentara compromiso y autorregulación. Aunque no es una modalidad diseñada para alumnos de educación básica se utilizó debido a la pérdida de aprendizajes. A través del modelo de McKinsey sobre el impacto que tuvo el aprendizaje durante el cierre de las escuelas debido a la pandemia, se encontró que, entre febrero 2020 y enero 2022 (23 meses en total), los alumnos en América Latina se encontraban atrasados 1.24 años académicos (Izquierdo y Ugarte, 2023).

Otro de los retos que presentó la modalidad híbrida destaca que padres de familia y docentes estaban renuentes en

regresar a los salones de clases, pues seguían teniendo miedo al contagio (Contreras et al., 2022; Ek y Cisneros, 2023), aun cuando se instrumentaron protocolos de acción internacionales y nacionales en caso de un rebrote (Contreras et al., 2022).

Educación presencial

La reactivación de la educación presencial completa en México se anunció en marzo de 2022, el cual significó que todos los alumnos de educación básica tendrían que regresar a las aulas. Acosta, Ortega y Díaz (2020) señalan como educación presencial aquella donde hay presencia física del alumno. El regreso presencial solo se llevó a cabo cuando el semáforo epidemiológico fue verde de acuerdo con cada entidad federativa (SEP, 2021).

El regreso a la educación presencial también tuvo sus complicaciones, los alumnos regresaron a una nueva normalidad, los docentes y autoridades educativas continuaban instrumentado diversas estrategias de cuidado para la enseñanza presencial, que antes de la pandemia no se llevaban a cabo, como son los filtros a la entrada de la escuela, filtro en el salón de clases, medidas preventivas, como lavarse las manos constantemente, usar sólo materiales y útiles escolares propios, no compartir alimentos, el uso del cubrebocas obligatorio, entre otros (SEP, 2021). A pesar de que los alumnos se ubicaban en modalidad presencial, su entorno cambió, lo cual también impactó en el aprendizaje y el estado emocional. Ek y Cisneros (2023) encontraron que el

cupre bocas impedía ciertas habilidades como la expresión del lenguaje oral y dificultó el proceso de enseñanza aprendizaje. La pandemia, así como las medidas de control para mitigar sus efectos en la salud, generaron alteraciones en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes (Fernández et al., 2020), y de manera puntual en la motivación escolar (Zaccoletti et al., 2020).

Motivación escolar

La motivación escolar es concebida como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo (Pintrich y Schunk, 2006), que lo conducen a lograr aprendizajes académicos (González, 2005), elementos que previenen y reducen el abandono escolar (Wang y Eccles, 2013). Cabe destacar que es un estado que cambia con las variaciones ocurridas en el ambiente (González, 2005) y en la interacción con personas significativas, como padres, compañeros de clase y profesores (Pintrich y Schunk, 2006).

Existe una basta cantidad de investigaciones sobre el tema, sin embargo, son limitadas aquellas que hablan sobre la motivación escolar en situaciones extremas, como fue el confinamiento por pandemia (Zaccoletti et al., 2020). En el estudio de Zaccoletti et al. (2020) se encontró que hubo una disminución en la motivación escolar de los estudiantes durante el período de confinamiento, de acuerdo con lo percibido por los padres. Por otra parte, los tipos de modalidades educativas también influyen

en la motivación, como es la modalidad presencial (Wang y Eccles, 2013), así como las diversas modalidades de educación no presenciales (García-Ruiz et al., 2018). Esto es debido a que los alumnos motivados requieren que las tareas escolares sean claras, tengan retroalimentación, se les comuniquen los plazos de entrega de trabajos, que las actividades presentadas tengan un nivel de complejidad adecuado para ellos, así como apoyo individualizado (Zaccoletti et al., 2020).

La disminución de motivación escolar puede generar que los alumnos reprueben (Pendones et al., 2021), posean hábitos de estudio inadecuados, como postergar las actividades, estudiar sin estrategias, copiar trabajos de otros compañeros (Ramírez, Soto y Campos, 2020), además de bajo desempeño académico (Barreto y Álvarez, 2020), incluso hasta abandonar los estudios (Wang y Eccles, 2013; Pendones et al., 2021).

Al considerar que: 1) la motivación influye en la realización de las actividades escolares; 2) que la motivación es susceptible a variaciones debido a los cambios en el contexto, como fue la pandemia por COVID-19, así como a las diversas modalidades educativas; y, 3) la limitada información sobre la motivación escolar en situaciones extremas, el objetivo del estudio fue comparar la motivación escolar reportada por madres de niños en diversas modalidades educativas (virtual, híbrido y presencial) en contexto de COVID-19.

MÉTODO

Características del estudio

Se realizó un estudio de campo de tipo comparativo con base en el enfoque cuantitativo. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) los estudios de campo son investigaciones no experimentales que describen variables en contextos sociales reales. Por su parte, para Piovani y Krawczyk (2017) en los estudios de tipo comparativo se contrastan objetos complejos de forma sistemática y deliberada. Finalmente, según Creswell (2015) el enfoque cuantitativo se caracteriza en describir tendencias, evaluar a través de la medición y en la obtención de datos numéricos en una población numerosa.

Participantes

Por medio de un muestreo no probabilístico propositivo, participaron 64 madres de niños en educación primaria. Las primeras tenían un rango de edad de 25 a 50 años ($M = 37.8$; $DE = 7.32$), 31 vivían en la Ciudad de México (48.4%) y 33 en el Estado de México (51.6%), la mayoría eran trabajadoras (73.4%; $n = 47$) y la minoría eran amas de casa (26.6%; $n = 17$). Las características de los estudiantes se muestran en la Tabla 1. Con el propósito de asegurar una comparación apropiada, se realizó una prueba Chi cuadrado, la cual indicó que las cantidades de estudiantes por modalidad educativa fueron similares [$\chi^2(3) = 2.5, p = .47$].

Tabla 1. Características de los alumnos por modalidad educativa

		Modalidad educativa				
		Virtual ¹ n = 18	Virtual ² n = 12	Híbrida n = 20	Presencial n = 14	Total N = 64
Sexo	Niños	10	9	11	7	37
	Niñas	8	3	9	7	27
Grado	Cuarto	5	5	3	3	16
	Quinto	5	3	8	5	21
	Sexto	8	4	9	6	27
Tipo de escuela	Pública	10	3	5	12	30
		8	9	15	2	34

Fuente: Elaboración propia

Nota: Virtual1 = estudiaron durante tres meses en la modalidad virtual; Virtual2 = estudiaron durante 22 meses en la modalidad virtual.

Instrumento

Se adaptó la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria (EMEAP) de Durán y Acle (2022). La prueba original se aplica en niños de primaria y se conforma por 16 reactivos, presentados en tres factores; 1) persistencia, 2) esfuerzo y 3) disposición

por aprobar exámenes, y cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre. De acuerdo con los autores, posee evidencias de confiabilidad, con alfas en sus factores de .82, .82 y .78, respectivamente. Además, cuenta con datos de validez de

contenido (razón de validez de contenido e índice de validez de contenido superiores a .60), criterio ($r = .23$, $p = .001$ con las calificaciones) y constructo, éste último a través de análisis factorial exploratorio (varianza explicada de 55%; $KMO = .92$; $\chi^2 [(102) = 173.5$, $p < .001$]) y confirmatorio ($\chi^2/gl = 2.07$; $CFI = .91$, $IFI = .92$, $GFI = .91$ y $RMSEA = .07$).

Las características psicométricas para la versión adaptada fueron satisfactorias y similares a la versión original. Se obtuvo evidencia de validez de criterio con una correlación positiva y significativa entre la escala adaptada y el promedio de calificaciones en el año escolar ($r_s = .28$, $p = .03$). Se optó por la prueba no paramétrica de Spearman debido a la violación del supuesto de distribución normal en las calificaciones, de acuerdo con el resultado del análisis Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$). Respecto a su consistencia interna, mostró un alfa de Cronbach global de .90 con las participantes del presente estudio. En los primeros dos factores se obtuvo un valor de .79 y de .66 en el tercero. Las puntuaciones se consideraron adecuadas, puesto que, en el caso de factores con menos de 10 ítems, los valores ligeramente menores a .70 indican buena fiabilidad (Argibay, 2006). Para esta versión adaptada, se mantuvieron las mismas cantidades de ítems, factores y opciones de respuesta.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó la adaptación de la EMEAP de Durán y Acle (2022). Ésta se elaboró en la plataforma digital de los formularios de Google y fue compartida a

través de las redes sociales, para obtener los datos en línea. Posteriormente, se obtuvo la información de las madres con hijos que estudiaron de manera virtual durante tres meses (aproximadamente). La fecha de esta primera aplicación fue al final del ciclo escolar 2019-2020 (en los meses de julio y agosto del 2020), durante el confinamiento causado por el COVID-19. Finalmente, la obtención de los datos para los grupos restantes; segundo grupo de educación virtual, educación híbrida y presencial, se realizó a mediados del ciclo escolar 2021-2022 (en los meses de diciembre y enero del 2022).

Cabe destacar que, a finales de agosto del 2021, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) autorizó el regreso voluntario a clases presenciales, con la posibilidad de continuar en la educación virtual u optar por un formato híbrido (presencial y a distancia). Por ello, las madres que participaron en esta segunda aplicación fueron clasificadas en tres grupos con diferente estilo educativo; virtual, híbrido y presencial. Para el caso del grupo de educación virtual, sus hijos habían estudiado en dicha modalidad durante 22 meses, mientras que, el alumnado en formato híbrido y presencial, tenían aproximadamente tres meses. Toda la información se obtuvo en consideración de los principios éticos de anonimato, confidencialidad y participación voluntaria.

Análisis de datos

Se utilizó la prueba Kruskal Wallis con el propósito de comparar los niveles globales y por dimensión de la motivación escolar. Se

optó por la prueba no paramétrica, debido al nivel ordinal de los datos y a la violación del supuesto de distribución normal en las dimensiones de esfuerzo ($p = .02$) y dedicación por aprobar ($p = .03$), y al incumplimiento del supuesto de homocedasticidad en la dimensión de persistencia ($p = .04$), con base en los resultados obtenidos en las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene.

Asimismo, se calculó la U de Mann Whitney para realizar comparaciones por pares, en las diferencias identificadas en el análisis Kruskal Wallis. Se calculó el tamaño del efecto η^2 en las diferencias significativas por pares, y para describir la motivación escolar y sus dimensiones, se obtuvieron medianas para todos los grupos. Los análisis fueron realizados con el programa SPSS versión 24.

RESULTADOS

En primera instancia, se muestran los datos obtenidos en la motivación global, y posteriormente se incluyen los resultados por dimensiones; persistencia, esfuerzo y disposición por aprobar. Finalmente, se reportan las características de las madres (edad, ocupación, nivel de estudios y participación de otros adultos en la educación del estudiante) y su percepción sobre la motivación y las calificaciones de sus hijos, después de cambiar de modalidad educativa.

Al comparar los niveles globales de motivación, no se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 3.27$, $p = .35$). En este caso, los niveles de motivación escolar del estudiantado reportados por sus madres

fueron similares para todas las modalidades educativas, sin embargo, se identificó que, los alumnos de educación virtual durante tres meses obtuvieron las puntuaciones más altas (Med = 3.34), seguida de la virtual de 22 meses (Med = 3.19), la híbrida (Med = 2.88) y los alumnos de presencial las más bajas (Med = 2.72).

De manera similar, en la dimensión de persistencia tampoco se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 2.55$, $p = .47$). De acuerdo con las madres de familia, la persistencia de los niños en las actividades escolares fue similar entre los alumnos de educación virtual, híbrida y presencial. En esta ocasión, los dos grupos de educación virtual obtuvieron los valores más altos (Med = 2.92), mientras que, las mamás con hijos en el sistema híbrido tuvieron la mediana más baja (Med = 2.5). Para esta dimensión, el valor del alumnado en modalidad presencial fue 2.58.

Por el contrario, en la dimensión de esfuerzo se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 6.72$, $p = .05$). De forma específica, las comparaciones por pares demostraron que la motivación reportada por las madres con hijos que estudiaron virtualmente durante 22 meses fue superior al grupo de sistema híbrido ($U = 63.5$, $p = .03$), con una mediana de 3.58 para los primeros y de 3.08 para los segundos, con un tamaño del efecto considerable ($\eta^2 = .15$). En el resto del análisis por parejas no se identificaron diferencias significativas, y la mediana para la motivación de la modalidad virtual durante tres meses, fue de 3.5, y de

3.1 para la modalidad presencial. En esta ocasión, el valor más alto fue identificado en los estudiantes con 22 meses en educación virtual y el más bajo en el sistema híbrido.

Respecto con la dimensión disposición por aprobar, tampoco existieron diferencias ($\chi^2 = 2.59, p = .46$). Este fue el factor de la motivación que presentó más similitudes entre las medianas de las modalidades educativas, el cual fue de 3.0 para los grupos; virtual por 22 meses, híbrido y presencial, mientras que los estudiantes virtuales durante tres meses obtuvieron el valor más alto (Med = 3.5).

Con base en los datos, las puntuaciones de la mayoría de los niños de todas las modalidades educativas, se aproximaron más a la tercera opción de respuesta, que corresponde con algunas veces. Lo anterior significa que, las madres con hijos en diferentes sistemas educativos (virtual, híbrido y presencial), reportaron que los alumnos: a) algunas veces insisten en las actividades escolares por largos periodos de tiempo; b) algunas veces emplean sus recursos cognitivos de manera significativa al momento de aprender, contestar ejercicios, realizar trabajos y estudiar; y, c) algunas veces muestran interés, persistencia y esfuerzo para ejecutar las actividades más relevantes para la evaluación.

Solamente se identificaron dos casos en los que las puntuaciones se vincularon más con otras opciones de respuesta. El primero de ellos se encontró en la persistencia de los estudiantes del sistema híbrido, en el cual, los valores fueron inferiores a los antes mencionados y más cercanos con la segunda

opción; casi nunca. Con base en las mamás, los niños que estudiaron de manera paralela en las modalidades presencial y virtual, pocas veces ejecutaron sus actividades escolares durante tiempos prolongados, actividades como estudiar y realizar tareas. En el segundo caso, se encontró que el nivel de esfuerzo en los alumnos de educación virtual durante 22 meses se ubicó ligeramente más contiguo con la cuarta opción de respuesta; muchas veces. De acuerdo con las participantes, estos alumnos frecuentemente emplearon sus habilidades cognitivas de forma significativa, para aprender, estudiar, responder ejercicios y realizar trabajos-tareas.

En cuanto a las características de las madres, se encontró que las edades fueron homogéneas entre los grupos de diferentes modalidades educativas. No obstante, se identificaron algunas divergencias, tales como: a) proporciones más altas de trabajadoras en los grupos de educación virtual durante 22 meses, híbrido y presencial, a diferencia de las madres de educación virtual durante 3 meses; b) mayor variabilidad en el nivel educativo del grupo educación virtual durante 3 meses; c) porcentajes superiores de madres con formación universitaria en los grupos de educación virtual durante 22 meses e híbrido, en comparación con el grupo presencial; y, d) Las madres con hijos en educación virtual durante 22 meses, reportaron la proporción más baja de participación de otro adulto en la educación del alumno.

Finalmente, en ambos grupos de educación virtual, la mayoría de las madres

consideraron que la motivación de sus hijos disminuyó al dejar el sistema presencial y cambiar a la virtualidad. Por el contrario, la mayoría en los grupos de los sistemas híbrido y presencial, reportaron que aumentó la motivación, al cambiar de educación virtual a clases presenciales. En general, las madres consideraron que los hijos están más motivados cuando asisten a la escuela, que cuando participan en la educación virtual, aunque dichas diferencias no se reflejaron en los análisis estadísticos realizados con base en los datos obtenidos con la escala.

Finalmente, los cambios en la motivación escolar percibidos por las madres no concordaron con las calificaciones.

A pesar de la disminución en la motivación escolar reportada en la educación virtual, la mayoría de las mamás consideraron que las calificaciones se mantuvieron igual. Por su parte, la mayoría de las madres en los grupos híbrido y presencial, reportaron que las calificaciones se mantuvieron igual, pese a considerar que la motivación escolar aumentó. Es decir, la mayoría de las madres reportaron que las calificaciones permanecieron igual, a pesar de las variaciones (aumentos y decrementos) en la motivación escolar reportadas por ellas mismas. La información se detalla en la tabla 2.

Tabla 2. Percepción de cambio en la motivación y las calificaciones por modalidad educativa

Percepción de las mamás		Modalidad educativa			
		Virtual (3 meses)	Virtual (22 meses)	Híbrida	Presencial
Variación en la motivación después del cambio de la modalidad educativa	Disminuyó mucho	38.89%	25%	15.8%	7.7%
	Disminuyó poco	27.78%	41.7%	10.5%	15.4%
	Se mantuvo igual	16.67%	8.3%	26.3%	23.1%
	Aumentó poco	11.11%	16.7%	15.8%	46.2%
	Aumentó mucho	5.55%	8.3%	31.6%	7.7%
Variación en las calificaciones después del cambio de la modalidad educativa	Disminuyeron mucho	-	8.3%	5.3%	23.1%
	Disminuyeron poco	11.11%	-	10.5%	30.8%
	Se mantuvieron igual	50%	66.7%	52.6%	38.5%
	Aumentaron poco	22.22%	16.7%	21.1%	-
	Aumentaron mucho	16.67%	8.3%	10.5%	7.7%

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue comparar la motivación escolar reportada por madres de niños en diversas modalidades educativas (virtual, híbrido y presencial) en contexto de COVID-19. Los resultados en esta población mostraron que, la modalidad

educativa no se asocia directamente con la motivación escolar de los alumnos. La motivación escolar de los estudiantes no sufrió alteraciones estadísticamente significativas al compararla en cada una de las tres diferentes modalidades de aprendizaje, es decir, de manera general no incrementó

ni decrementó. Existen diversas posibilidades para dar respuesta a estos resultados.

La primera posible explicación podría ser debido a que el problema de la motivación suele ser independiente de la modalidad educativa (García-Ruiz, Aguaded y Bartolomé-Pina, 2018), en este mismo sentido, García-Aretio (2017) señala que la eficacia de los aprendizajes digitales es similar a la eficacia de los aprendizajes que se adquieren en formato presencial. A pesar de las dificultades tecnológicas, como la cobertura y los bajos niveles de alfabetización digital (Fernández, Domínguez y Martínez, 2020; INEGI, 2019; UNICEF, 2020a) y no tecnológicas, como la falta de diseño en el contenido, la didáctica docente, así como el limitado involucramiento parental (Acosta, Ortega y Díaz, 2020; Fernández, Domínguez y Martínez, 2020; Juca, 2016), se podría confirmar que la motivación suele ser independiente de la modalidad educativa.

Una segunda explicación de que la motivación escolar fue similar en las diversas modalidades educativas involucraría a la situación emocional del alumno. Los alumnos de las diversas modalidades educativas experimentaron intensos estados emocionales, asociados por el contexto de COVID-19. Entre ellos se identificaron el miedo por el posible contagio (Contreras et al., 2022; Ek y Cisneros, 2023), la pérdida del trabajo de alguno de los padres, las dificultades económicas, la tristeza o pérdida de algún familiar o conocido (Pérez-Archundia, 2020), así como miedo de la familia por regresar a las aulas (Contreras et al., 2022; Ek y Cisneros,

2023). De ahí que la SEP (2021) y Contreras et al. (2022) señalaran la necesidad de tener un plan de apoyo emocional para maestros y estudiantes que les permitiera llevar a buen término las actividades académicas. Las alteraciones emocionales y del contexto experimentadas de manera similar en las tres modalidades educativas, pueden ser una explicación, puesto que de acuerdo con Nicholson (1998), la motivación es un estado dinámico que cambia por algunas variaciones ocurridas en el ambiente.

Una tercera explicación de la ausencia de diferencias en la motivación escolar puede ser causada por la percepción de las madres de familia. Aunque padres y docentes se consideran fuentes confiables para evaluar la motivación escolar de los estudiantes (Allerhand, 2018; Zaccoletti et al., 2020), es posible que las madres no hayan percibido las diferencias debido a que, en la modalidad virtual e híbrida, su involucramiento en las tareas y el aprendizaje del menor fue mayor en contraposición de la presencial. De ahí que, quizá por ello, la única de las áreas de motivación en la que hubo diferencias estadísticamente significativas fue en esfuerzo, las madres percibieron que sus hijos que estudiaron 22 meses de manera virtual se esforzaban más que aquellos que iba en sistema híbrido. Asimismo, las mamás percibieron que en la modalidad virtual las calificaciones eran más altas que en otras modalidades. No obstante, se requieren análisis más precisos sobre la relación entre motivación y calificaciones en alumnos de diversas modalidades educativas, con

mediciones directas de la conducta motivada y las calificaciones. Se recomienda profundizar en las semejanzas y diferencias de los sistemas de evaluación entre educación presencial y virtual.

Es menester mencionar que, los niveles moderados de motivación escolar encontrados en la muestra, sin importar la modalidad educativa, se consideran insuficientes para que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos, es decir, es probable que los alumnos con bajos niveles de motivación tengan hábitos de estudio inadecuados, como postergar las actividades, estudiar sin estrategia, copiar trabajos de otros compañeros (Ramírez, Soto y Campos, 2020), así como ser propensos a bajar su desempeño académico (Barreto y Álvarez, 2020), reprobar (Pendones, et al., 2021), incluso hasta abandonar los estudios (Wang y Eccles, 2013; Pendones, et al., 2021). De ahí la importancia de continuar con estudios en situaciones extremas, como fue el confinamiento.

Se reconoce la existencia de diversas limitaciones que dificultan la presencia de afirmaciones más robustas y precisas sobre la complejidad educativa que provocó el COVID-19. Una de estas es que la motivación escolar fue la única variable de estudio, además de que fue evaluada a través de las percepciones de las madres de los alumnos, puesto que la educación es mucho más compleja y multifactorial, y que generalmente es preferible evaluar las características del estudiantado de manera directa, ya sea a través de observaciones o con la aplicación de instrumentos. Sin embargo, la emergencia

sanitaria y el confinamiento dificultaron la obtención de datos en los estudiantes de primaria. Por su parte, los resultados del presente estudio brindaron un panorama general sobre la motivación escolar que el alumnado de primaria experimentó durante el confinamiento causado por el COVID-19.

CONCLUSIONES

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia ocasionó un cambio significativo e inesperado para el mundo, y la educación no fue la excepción. La escuela tuvo que ser transformada, y el ambiente de enseñanza-aprendizaje de los alumnos se alteró drásticamente. Pasó de un modelo presencial, a una educación virtual, para posteriormente regresar a una “nueva normalidad”, lo que reestructuró la organización educativa y el papel de las familias, sin estar realmente preparados.

Las modalidades de educación no presencial nacieron como una alternativa viable a la educación presencial, pero bajo ciertas circunstancias y casi exclusivamente a nivel bachillerato y superior. Sus resultados han sido favorables en la mayoría de los casos, dada la responsabilidad de los estudiantes adultos y de los recursos tecnológicos disponibles, tanto para los centros educativos como para los alumnos. En ese sentido, en el caso de los niños de primaria, la evidencia del presente estudio mostró niveles similares de motivación escolar cuando se les comparó con estudiantes de educación presencial e híbrida.

Desde esta base, la educación virtual es una buena alternativa, incluso tiene ventajas importantes en comparación con la educación presencial, como es la posibilidad de mantenerse a la distancia de la escuela sin dejar de estudiar. No obstante, sería importante que, en caso de volver a requerir estas modalidades en educación básica, se consideren algunos aspectos para que tuvieran mayor eficacia, como: a) la existencia de los recursos tecnológicos necesarios; b) diseño de materiales digitales de acuerdo con las características de los alumnos; c) capacitación a los docentes sobre el manejo de los recursos digitales, y la posibilidad de recibir apoyo de personal especializado en ésta área; y, d) participación por parte de los padres o tutores, sobre todo al tratarse de los alumnos más jóvenes.

Para trabajos futuros se recomienda estudiar otras variables, puesto que la motivación escolar solamente es una pequeña parte de la complejidad educativa. Con el propósito de brindar un diagnóstico integral y puntual sobre las consecuencias de la educación virtual causada por el confinamiento, se sugiere estudiar muestras más grandes y de diversos niveles educativos, así como variables relacionadas con el aprendizaje, rendimiento y en la adquisición de conocimientos y habilidades propuestas en el currículo, además de tomar en cuenta factores contextuales de la familia y la escuela, como las estrategias y habilidades pedagógicas en madres y padres, y los conocimientos sobre uso de recursos digitales en profesores.

REFERENCIAS

- Acosta Álvarez, Celio Luis; Ortega González, Diosvany y Díaz Cruz, Yosefint. (2020). Educación presencial con mediación virtual: una experiencia de Honduras en tiempos de la COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1229>
- Allerhand, Lauren Amy. (2018). A Preliminary Investigation into the Construct Validity of the Stanford Social Motivation Scale (SSMS) (tesis doctoral). Palo Alto University: EU.
- Argibay, Juan Carlos. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (8), 15-33. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/765>
- Barreto Trujillo, Francisco Javier y Álvarez Bermúdez, Javier. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 2(1), 73-83. Recuperado de: <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/91>
- Creswell, John Ward. (2015). *Educational Research. Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU, Pearson.
- Contreras, Claudia Patricia; Pérez Piñón, María Teresa; Picazo, David y Pérez Piñón, Dagoberto. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Durán Fonseca, Thamir Danir Danulkán y Acle Tomasini, Guadalupe (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>

- Ek, Judith y Cisneros, Edith (2023). Experiencias de los docentes de educación primaria sobre el regreso a la escuela durante la pandemia por covid-19. *Revista Innova Educación*, 5(1), 143-157. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.010>
- Fernández Escárzaga, Jaime; Domínguez Varela, Judith Gabriela y Martínez Martínez, Patricia Lorena. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 1-24. Recuperado de: <http://mail.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212/420>
- Gallegos de Dios, Osbaldo Amauri. (2022). ¿La educación básica híbrida llegó tarde a México (ciclo escolar 2021-2022)? Síncronía. *Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 82, 840-857. <http://dx.doi.org/10.32870/sincronia.axxvi.n82>
- García-Aretio, Lorenzo. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, XX(2), 9-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Ruiz, Rosa; Aguaded, Ignacio y Bartolomé-Pina, Antonio. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, XXI(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública y Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2020). *Aprende en Casa. Manual de recomendaciones para estudiantes*, México, SEP. Recuperado de: https://www.aprendeencasa.mx/assets/archivos/manual_recomendaciones_estudiantes.pdf
- González Fernández, Antonio. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Guaman Chavez, Ramiro Enrique; Villareal Cobeña, Ángel Wilson y Cedeño Hidalgo, Enma Rocío. (2020). La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid-19 en el Ecuador. *TSE'DE Revista de Investigación Científica*, 3(1), 134-147. Recuperado de: <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/27/29>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. México, INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/default.html#Tabulados>
- Izquierdo, Sebastián y Ugarte, Gabriel. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Economía y Políticas Públicas*, 641, 1-39. Recuperado de: <https://www.cepchile.cl/investigacion/crisis-educacional-escolar-pospandemia/>
- Juca, Fernando. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, XIII(1), 106-111. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100016
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Marsollier, Roxana y Expósito, Cristián. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 10(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- Mérida Martínez, Yliana y Acuña Gamboa, Luis Alan. (2020). Covid 19, pobreza y educación en Chiapas: análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Morales Bonilla, Yadira y Bustamante Peralta, Karen Edith. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Revista Dilemas Contemporáneos:*

- Educación, Política y Valores, 1(9), 1-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772>
- Nicholson, Nigel. (1998). *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*. EU: Blackwell Busines.
- Pendones Fernández, José Ángel; Flores Ramírez, Yolanda; Espino Olivas, Germán y Durán Núñez, Félix Arnoldo. (2021). Autoconcepto, autoestima, motivación y su influencia en el desempeño académico. Caso: alumnos de la carrera de Contador Público. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1008>
- Pérez-Archundia, Eduardo. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 36-41. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212>
- Pintrich, Paul y Schunk, Dale. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson educación.
- Piovani, Juan y Krawczyk, Nora. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, XLII(3), 821-840. <http://doi.org/10.1590/2175-62366760>
- Ramírez Montaldo, Rosalinda; Soto Hilario, Juvita Dina y Campos Cornejo, Lilia Lucy. (2020). Motivación educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 273-279. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100273&script=sci_arttext&tlng=pt
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Estrategia Nacional para el regreso a clases presenciales en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020a). *La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*, New York: UNICEF. Recuperado de: <https://www.aprendeencasa.mx/assets/archivos/unicef-educa-covid19-propuestas-protoger-derecho-educacion-emergencia-0.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020b). *Orientaciones para docentes y recursos digitales para atender a la diversidad en la educación a distancia en el contexto del COVID 19*, New York: UNICEF. Recuperado de: https://www.aprendeencasa.mx/assets/archivos/unicef-orientaciones_para_docentes_y_recursos_digitales_para_la_educacion_a_distancia.pdf
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2022). *Where are we on education recovery? En colaboración con UNESCO y el Banco Mundial*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381091>
- Wang, Ming-Te y Eccles, Jacquelynn. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, XXVIII, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Zaccoletti, Sonia; Camacho, Ana; Correia, Nadine; Aguiar, Cecília; Mason, Lucia; Alves, Rui Alexandre y Daniel, João Rodrigo. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 592-670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

La educación ambiental en la superación profesional del profesorado de Agronomía: un estudio histórico necesario

Environmental education in professional development

Agronomy teachers: a necessary historical study

◆ **Omar García Vázquez**

ogarciav@udg.co.cu

<https://orcid.org/0000-0002-3656-3628>

Universidad de Granma, Bayamo, Cuba

Recibido: 09 de abril 2024 / Arbitrado: 20 de mayo 2024 / Aceptado: 25 de junio 2024 / Publicado: 15 de julio 2024

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo caracterizar históricamente los cambios trascendentes del proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía en la Enseñanza Técnica y Profesional en Cuba, en el período transcurrido desde 1973 hasta 2020. La investigación se desarrolló bajo el paradigma dialéctico materialista y en una metodología descriptiva-explicativa que permitió revisar la bibliografía consultada, así como identificar las principales manifestaciones fácticas, profundizar en las condiciones socio-económicas en que se gestó el proceso; señalar los hitos y regularidades que definen tendencias histórico-tendenciales, a partir de la utilización de diversos métodos científico. Finalmente, se concluyó que el estudio histórico-lógico realizado corrobora la existencia de regularidades y tendencias dentro de un proceso específico que permitieron reconocer el desarrollo alcanzado en cada etapa y los rasgos que caracterizaron los acontecimientos en cada momento estudiado.

Palabras clave:

Agronomía; Desempeño profesional; Educación ambiental; Superación profesional; Tendencias; Preparación

Abstract

The objective of this article was to historically characterize the transcendent changes in the environmental education process in the professional improvement of teachers of the Agronomy specialty in Technical and Professional Education in Cuba, in the period from 1973 to 2020. The research was developed under the materialist dialectical paradigm and a descriptive-explanatory methodology that allowed reviewing the bibliography consulted, as well as identifying the main factual manifestations, delving into the socio-economic conditions in which the process was developed; point out the milestones and regularities that define historical-trend trends, based on the use of various scientific methods. Finally, it was concluded that the historical-logical study carried out corroborates the existence of regularities and trends within a specific process that allowed us to recognize the development achieved at each stage and the features that characterized the events at each moment studied.

Keywords:

Agronomy; Environmental education; Professional improvement; Trends; professional performance; Preparation.

INTRODUCCIÓN

En las actuales circunstancias históricas que enfrenta el mundo, cuando existe un incremento de los problemas ambientales a escala planetaria, tales como: contaminación, degradación de suelos, pérdida de biodiversidad, cambio climático y escasez de agua, entre otros, se requiere de un profesorado que sea capaz de cumplir con su rol de educador ambiental; por tal motivo, se hace necesario que estos adquieran una actualizada preparación en educación ambiental como elemento clave para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2019), tanto en su fase inicial, como en su perfeccionamiento continuo.

El tema que ocupa es revelado en tres de los lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución: (138, 145 y 146), para el período 2016-2021, (PCC, 2017), los cuales están dirigidos atender de manera priorizada la superación del docente, con independencia de las transformaciones que se sucedan, cobrando especial significación la actualización en el orden científico-técnico para enfrentar un proceso pedagógico profesional de calidad, con el propósito de satisfacer las necesidades de los estudiantes y potenciar su desarrollo. (Herrera, Díaz y Stable, 2018). En relación a estas ideas, se hace necesario tener en cuenta el valor de la educación de posgrado, "...como nivel más alto del sistema de educación, que garantiza la superación permanente de los graduados universitarios" (Ministerio de Educación Superior, 2019, p.1441) y que tiene como

características esenciales la flexibilidad y el rigor de la calidad de los programas (Pérez, Hijuelos y La Rosa, 2021). De ahí que, una de las vías para implementar la educación de posgrado es a través de la superación del personal docente que responde entre otros aspectos, a la necesidad de actualizar y perfeccionar los contenidos, habilidades y actitudes dentro y fuera de su ámbito laboral profesional.

Lo expresado anteriormente, ha traído consigo un número importante de investigaciones a nivel internacional y nacional que han tomado al proceso superación profesional como objeto de estudio. Entre ellos destacan: Ávila, Santos, Mederos y Espert (2019), González, Núñez y Gómez (2020), Rodríguez, Massani y María (2020), Feriz, Rodríguez y Echevarría, (2022), Agogbo et al. (2023), Castro, Izaguirre y Benítez (2023), Matos, Navarro y Rivero, (2023), Cánova, et al. (2023), Ávila y Reyes (2023), Rodríguez, García y García, (2024), Bermúdez, Riol, Madrazo, (2024), entre otros. Particularmente en la ETP, en el contexto cubano, destacan los aportes de autores como: León (2003), Abreus, (2004), Santos, (2005), Almeida, Bosques y Duarte, (2009), Añorga, (2001), Añorga, et al. (2010), Machado (2011), Pérez et al. (2016), Mena (2017), Doce y La Rosa (2018), Rodríguez, Mena y Lazo (2017), Doce y La Rosa (2018), Teresa et al. (2019), Pérez et al. (2021), Núñez y Martínez (2022), Vargas y García, (2022), entre otros. Todos estos investigadores, constituyen referentes de obligatoria consulta, pues aportan concepciones, definiciones, principios y elementos significativos dirigidos

a la superación del personal docente desde diferentes aristas para mejorar el desempeño profesional pedagógico ambiental.

Sin embargo, a pesar de las experiencias y aportes de las diversas investigaciones, en la práctica educativa de los docentes de la de la especialidad Agronomía en la ETP, se manifiestan algunas inconsistencias y contradicciones desde lo teórico y pedagógico para articular la teoría y la práctica pedagógicas, de manera que limita la preparación del profesorado de Agronomía desde el punto de vista científico - técnico - pedagógico y ambiental, para actuar con independencia, creatividad y dar solución a los diversos problemas que se presentan tanto en su actividad profesional como en el contexto productivo del país. De ahí que, la lógica empleada para el análisis histórico-lógico corrobora la necesidad de este tipo de estudio para la búsqueda de aquellos aspectos objetivos y subjetivos que constituyen fortalezas e insuficiencias en el movimiento histórico de esta agrupación sistémica de contenido con un criterio lógico y pedagógico (Castro, Izaguirre y Benítez, 2023). De ahí la necesidad de establecer una periodización para su estudio como fenómeno pedagógico, en su devenir histórico, lo cual favorece la adecuada comprensión del proceso histórico en cada una de sus etapas, las características que se conserva y las nuevas que lo tipifican derivados de la interpretación crítica del proceso investigado (Quesada-Marzán et al., 2021; García, 2021; Camacho, 2022), de manera que permita comprender el movimiento histórico y los cambios trascendentes de este

proceso.

De acuerdo a lo anterior, el presente trabajo resume la experiencia del autor en el estudio de este campo de acción durante la última década, y tuvo como principal objetivo caracterizar históricamente los cambios trascendentes del proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía en la ETP en Cuba, de modo que revele las diversas transformaciones producidas en él, que demuestran la existencia de insuficiencias y revelan la necesidad de contribuir a su perfeccionamiento, para mejorar el desempeño profesional pedagógico ambiental de los docentes.

MÉTODO

La investigación se sustentó en el paradigma dialéctico materialista y en una metodología descriptiva-explicativa que permitió revisar la bibliografía consultada, a partir de la utilización de diversos métodos teóricos como: histórico-lógico desde la aplicación de la lógica: historia del objeto, historia del conocimiento del objeto y la lógica del objeto; la cual concretada mediante la aplicación de indicadores que permiten develar lo marcos contextual y teórico que caracteriza la evolución histórica de la superación profesional en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía entre los años 1973 y 2020. El analítico-sintético y el inductivo-deductivo para valorar cronológicamente

evidencias de la trayectoria de la superación profesional en educación ambiental del profesorado de Agronomía, profundizar en el significado de los diferentes hechos científicos detectados e identificar sus nexos y regularidades, caracterizar las etapas del desarrollo histórico, definir las tendencias que se ponen de manifiesto en este proceso en el contexto educativo cubano, profundizar en el significado de las diferentes etapas e identificar sus nexos y regularidades con el fin de establecer generalizaciones emanadas de premisas históricas y contextuales, así como de llegar a conclusiones derivadas de principios generales.

En el orden empírico se utilizó el análisis documental para acopiar información teórica acerca del estado del arte sobre el referido proceso. En este sentido, se revisaron documentos normativos del trabajo metodológico en la ETP, el Modelo del profesional, artículos científicos, normas jurídicas y reglamentos que establecen el proceso de superación del profesorado y resoluciones ministeriales, asimismo el intercambio de opiniones con especialistas en Agronomía, además de la entrevista a metodólogos y docentes que trabajaron durante los planes anteriores al presente o estaban en formación en esos momentos. Se realizó además, la búsqueda de materiales bibliográficos y documentos en el contexto nacional e internacional, en sitios de internet con bases de datos electrónicas de la Web of Science(WOS), Scopus, SciELO y el buscador Google Académico. Las palabras clave empleadas para la búsqueda en las bases

de datos fueron: superación profesional, preparación ambiental, educación ambiental, estudio histórico tendencial, Agronomía y sus equivalentes en inglés.

RESULTADOS

El estudio de cualquier proceso histórico y su periodización es complejo, y para su discernimiento es necesario metodológicamente construir subdivisiones menores, es decir, períodos y etapas (Favier y Ferrer 2018a). En opinión de Plasencia (1994), en el periodo: "se sintetizan varios lapsos en los cuales se resuelven determinados problemas históricos que poseen fundamentalmente significación para la realización de la tendencia de una determinada época histórica"; la etapa es un "concepto de menor amplitud temporal dentro de los períodos históricos particulares" (p. 40). De ahí que, para realizar el estudio histórico tendencial del proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, se determinaron criterios de periodización de partida que surgen de las evidencias empíricas del proceso y del estudio documental realizado. Ellos son:

1. El contenido de la superación profesional en educación ambiental.
2. Las condiciones socioeconómicas y productivas en que se desarrolla superación profesional.
3. La concepción del proceso de educación ambiental en la superación profesional del docente de la especialidad Agronomía
4. Las formas de superación profesional empleadas.

En consecuencia, para periodizar el objeto de investigación, se proponen como indicadores los siguientes:

1. Eventos desarrollados en el contexto internacional y nacional en defensa del medio ambiente y la consolidación de la educación ambiental.
2. Tratamiento de la sistematización de la superación profesional en educación ambiental en el contexto de la especialidad Agronomía.
3. Utilización de diversas formas de superación profesional empleadas para la educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.

La determinación de los indicadores responde a la necesidad de los siguientes argumentos:

- Periodizar el proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, a partir de que no siempre se dispone de las fuentes necesarias en la ETP.
- Identificar los cambios en los contenidos de la superación, de muy disciplinares a enfoques más interdisciplinarios para mejorar el desempeño profesional pedagógico ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.
- Profundizar en las condiciones socio-económicas en que se gestó el proceso de superación profesional, y en la lógica de la evolución histórica para precisar las características en cada etapa, así como la particularidad de lo conceptual y práctico referido a la educación ambiental.

- Señalar los hitos y regularidades que puedan servir de base para análisis histórico-tendenciales.

Así, llegados a este punto, vale la pena señalar que, para realizar el estudio histórico tendencial, se determinaron tres etapas a partir de los hitos históricos fundamentales siguiendo los criterios de Ramos, G. (2011), tales como: el primer y segundo proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) en Cuba y la actual implementación del tercero, así como la implantación en el Sistema Nacional de Educación (SNE) de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (EAN) 2021/2025. La vigencia de cada perfeccionamiento en el contexto de la especialidad Agronomía en la ETP, constituye el punto de partida para delimitar las etapas que se declaran para el estudio histórico. Estos hitos abarcaron los principales acontecimientos, sucesos o hechos relevantes que determinaron el comportamiento del proceso objeto de estudio, y le imprimieron nuevas características que constituyen un viraje o ruptura con respecto a la línea de desarrollo que manifestaba el proceso en estudio, marcando de este modo una nueva etapa de desarrollo.

En esta investigación, se toma como marco referencial el período transcurrido desde 1973 hasta 2020, basado en los hechos que marcaron hitos sobre la base de criterios e indicadores expuestos con anterioridad para llegar a identificar y establecer tres etapas en el devenir histórico del objeto estudiado, cuyos límites se establecieron a partir de la vigencia de cada perfeccionamiento. De ahí que la

periodización realizada en esta investigación y su división es solo formal, pues se advierte el carácter continuo de la evolución histórica del objeto y campo.

Como resultado de este análisis se identificaron tres etapas:

- Primera etapa (1973-1991): de establecimiento de los inicios de la superación en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.
- Segunda etapa (1992 - 2003): de institucionalización de la superación en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.
- Tercera etapa (2004 - 2020): de reorientación y consolidación de la superación en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.

DIFUSIÓN

A continuación, se presenta el estudio histórico tendencial del objeto de la investigación en cada una de las etapas con base en los indicadores.

Primera etapa (1973-1991): de establecimiento de los inicios de la superación en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.

El nombre de la etapa responde a que en el año 1973 se crea el Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (ISPETP) en la Habana, Cuba, encargado de la formación, superación y recalificación pedagógica de los profesores de la ETP, a partir de que no se contaba, en los primeros años, con los profesores necesarios

para asumir esta tarea; se utilizaban recién graduados universitarios, y alumnos del último año de estas carreras, bachilleres y graduados de los propios institutos tecnológicos. En esta etapa, según Aragón (1974) se le concedió gran importancia a la formación de nuevo profesores y a la superación de los existentes, dada la situación en la que se encontraba la mayoría de éstos. En el año 1975 se crean las unidades pedagógicas de la ETP adscriptas directamente al instituto pedagógico en la capital del país, que se encargan de la formación y la titulación de los profesores que se encontraban en ejercicio, y de la superación sistemática a través de cursos cortos. (Favier y Ferrer, 2018b).

Con la apertura del primer proceso de perfeccionamiento, en el año 1979 se realiza el primer Seminario Nacional de educación ambiental, en La Habana, el cual se convirtió en el punto de partida para el trabajo relacionado con la educación ambiental en los diferentes niveles de enseñanza y la primera acción trascendental de la Educación con respecto al Medio ambiente. (Rodríguez y Parada, 2015). Posteriormente, con el surgimiento en el año 1979 de la ETP, se orienta desde sus inicios el desarrollo de la educación ambiental en las diferentes especialidades, aunque este proceso no ocurre igual en todas las especialidades, ni en cada asignatura, en el caso de la superación profesional los contenidos ambientales eran tratados de forma general, sin relación con la especialidad. Se comienzan a darse los primeros pasos para el desarrollo de este proceso, en correspondencia con el currículo

y perfil profesional. De esta manera, en 1979 se introducen los cursos de postgrado para contenidos teóricos, con una mayor integración, y en 1980 los entrenamientos de postgrado para contenidos vinculados a la práctica laboral.

En consecuencia, en el año 1985 se elaboró el Programa nacional de protección del medio ambiente, donde se recomienda al Ministerio de Educación (Mined) continuar y perfeccionar la educación ambiental mediante los currículos escolares. En este período la superación profesional en educación ambiental del profesorado en la especialidad Agronomía tuvo un carácter asistémico y tradicional, con predominio de la actividad transmisora del docente y con un divorcio del entorno local. En el año 1987, se celebró en Moscú, el Congreso internacional de medio ambiente, que trazó una estrategia internacional de educación ambiental para la década del 90.

En esta etapa se realizan varios Seminarios Nacionales, que marcan una nueva etapa en la historia de este proceso para todos los niveles educativos incluyendo la ETP en Cuba. Estos seminarios permitieron un mejor tratamiento a la educación ambiental, de este se derivaron orientaciones en cuanto al trabajo metodológico y práctico. De esta forma, las actividades desarrolladas con carácter nacional se realizaron durante varios años hasta la realización del V seminario Nacional (1989). Se implementa el año sabático, consistente en la liberación durante un curso de aquellos que son merecedores de estimulación para que eleven su preparación

en temas políticos, metodológicos en correspondencia con la especialidad, científica, técnica, pedagógica, investigativa y de dirección científica.

En consecuencia, el proceso de superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía se comenzó a realizar a partir de la realización de seminarios, talleres y cursos sobre educación ambiental, de manera sistemática. De manera general, si bien es cierto que durante las primeras etapas de la ETP, fue necesario potenciar la superación del profesorado en el orden pedagógico y didáctico, también es verdad que, con el paso del tiempo la organización de la superación en esta educación se estableció prácticamente dentro de las propias fronteras del ámbito educacional. Por lo que los principios seguidos, no atendieron con suficiencia las particularidades de los claustros de la especialidad Agronomía para potenciar su preparación ambiental.

El análisis de la etapa permitió revelar las siguientes regularidades:

1. Se aprecia el desarrollo de importantes eventos en el contexto internacional y nacional en defensa del medio ambiente lo que permitió establecer las bases para la preparación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.

2. La sistematización de la superación profesional se expresa desde la diversificación de la superación atendiendo a las necesidades del profesorado de la especialidad Agronomía, lo que dio lugar a nuevas formas de superación tales como: la recalificación en el puesto de trabajo, recalificación a tiempo completo,

entrenamientos, entre otras formas.

3. Las formas de superación empleadas en la etapa fueron los cursos y seminarios que se organizaban sistemáticamente, lo que confirmó la existencia de un modelo de superación centralizado nacionalmente como un proceso necesario, sistemático y continuo.

Segunda etapa (1992 - 2003): de institucionalización de la superación en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.

El nombre de la etapa responde a que en el año 1992 se produjo un acontecimiento importante a nivel internacional, se celebró la Conferencia de Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), más conocida como Cumbre de Río. Un documento importante aprobado en la Cumbre de Río fue la Agenda 21, la que contiene un plan de acción para el desarrollo sostenible, donde se insertan, en estrecha relación, asuntos ambientales, económicos, sociales y culturales.

A partir de este año, se realizan las adecuaciones a la Agenda 21 a escala nacional y local, aspectos que han sido retomados por varios autores en sus trabajos investigativos, ratificando que la educación ambiental debe dirigirse al desarrollo sostenible (Pérez-Borroto, Teresa, Pérez-Fleites, González-Calderón & María, 2016). Por otra parte, a partir de las condiciones del país durante el período especial obligaron a que se tomaran medidas en el ámbito nacional en todas las esferas económicas, sociales y educacionales. Había necesidad de que la superación de los profesores de Agronomía respondiera a las

reales necesidades de estos.

En esta etapa se tienen en cuenta algunas de las formas de superación planteadas en el Modelo de Escuela Politécnica Cubana, aunque no se explotaban todas las potencialidades que ofrecen las mismas. En el año 1997 es aprobada la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA) en Cuba, refrendada por la Ley No. 81 de Medio Ambiente aprobada por la Asamblea Nacional del Poder Popular como soporte legislativo que define a la educación ambiental, donde se establece los principios y normas de la política ambiental en Cuba. De esta forma, en el capítulo VII artículo 48 de la Ley No. 81 de Medio Ambiente de julio de 1997, se establece que las instituciones que desarrollen programas de superación y capacitación con el personal dirigente, técnicos y trabajadores, en general, incluyan la temática ambiental. En esta línea, en el artículo 56 se establece que el Ministerio de Educación, en coordinación con el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (Citma) podrá establecer cursos de superación oficiales en materia ambiental, para mejorar el desempeño pedagógico ambiental del profesorado.

A partir del curso escolar 1999-2000 se pone en vigor la Resolución Ministerial No.85/99 del Ministerio de Educación, la que ofrece las precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en combinación con las diferentes formas de superación profesional y posgraduada. Esta resolución garantizó las actividades de trabajo metodológico a desarrollar como parte de los entrenamientos metodológicos conjuntos o derivados de

estos.

Se diversificó la superación atendiendo a las necesidades del profesorado, lo que dio lugar a nuevas formas de superación tales como: entrenamientos, recalificación a tiempo completo (liberado el profesor durante un curso para resolver sus insuficiencias tanto en el contenido científico técnico como en lo pedagógico); recalificación en el puesto de trabajo (cuando las condiciones no permitían que fueran liberados y sustituidos durante un curso). Esta última fue la más utilizada pues era frecuente que el profesor impartiera varias asignaturas y en muchas ocasiones que fuera el único en esa materia. (Favier y Ferrer, 2018c).

Las evidencias encontradas en el estudio de la evolución histórica en la etapa, permite determinar las siguientes regularidades:

1. Se realizan importantes eventos y reuniones donde se emiten documentos normativos que constituyen el punto de partida para el reconocimiento de la necesidad de la inclusión de la educación ambiental en el proceso de superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, pero estas quedan a un nivel general, dado la necesidad de su concreción en diferentes contextos.

2. Se aprecia mayor sistematización, de la separación profesional atendiendo a las necesidades del profesorado de la especialidad Agronomía y se trabaja fundamentalmente atendiendo a los conocimientos dirigidos a los problemas del medio ambiente.

3. Se avanza en las formas de superación del profesorado de la especialidad Agronomía

para mejorar su desempeño profesional pedagógico ambiental en los diversos contextos de actuación.

Tercera etapa (2004 – 2020): de reorientación y consolidación de la superación en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía.

El nombre de la etapa responde al Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2004 - 2014), por las Naciones Unidas y apoyado por Cuba, cuya práctica ambientalista ya consideraba esta perspectiva. Sin embargo, se confrontan algunas insuficiencias. Los objetivos previstos en el Modelo de la ETP, aunque refieren a la educación ambiental les faltan precisión y coherencia en la intencionalidad y gradación. A partir del curso escolar 2003-2004 se introducen en la ETP un conjunto de transformaciones que se desarrolla en el país donde no escapa la preparación del docente en temas ambientales y sus relaciones con la actividad productiva o de servicios. En el curso escolar 2009-2010 se vuelven a modificar los planes de estudios de la ETP, con las Resoluciones Ministeriales 109/2009 y 112/2009, donde se estableció de nuevo el Técnico de nivel medio en las diferentes especialidades; en la especialidad Agronomía las asignaturas técnicas se distribuyen acorde a cada año de la carrera, existe una tendencia a la interdisciplinariedad en el tratamiento de la educación ambiental, con predominio en el análisis, identificación e interpretación de hechos, fenómenos y situaciones de aprendizajes medioambiental desde el currículo de las asignaturas.

En la etapa se manifiesta un afianzamiento del concepto de sostenibilidad y de la necesidad de una Educación para el Desarrollo Sostenible. Se declara en este período, a nivel internacional: Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005- 2014) que aporta un nuevo impulso a la Educación Ambiental y exige la ampliación de su contenido de modo que se aborden las tres esferas del desarrollo sostenible: medio ambiente, economía y sociedad que permitan la formación de valores ambientales.

En este período se celebra la X Convención Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, entre el 6 y el 10 de julio del 2015, en el Palacio de Convenciones de La Habana, con el objetivo de reforzar la preparación ambiental en estos años. En esta cita, como parte del V Congreso sobre manejo de ecosistemas y biodiversidad se aborda el tema de la conservación y uso sostenible de la diversidad biológica para el desarrollo sostenible. En consecuencia en el año 2016, ante las urgencias del drama ecológico que representa el cambio climático y sus riesgos asociados, Cuba adopta un plan de estado, conocido como Tarea Vida, para el enfrentamiento al cambio climático, y está sustentado sobre una base científica multidisciplinaria.

Este plan de estado plantea que el Estado y el Gobierno cubano les confieren una gran prioridad a todo lo relacionado con las afectaciones al cambio climático y la necesidad de lograr acciones de mitigación y adaptación, así como de la protección integral del medio ambiente y los recursos hídricos, lo

que se establece en la Primera Conferencia del PCC en los Lineamientos Económicos y Sociales del Quinquenio, en el VII Congreso del PCC celebrado en abril del 2016 y en la nueva Constitución de la República de Cuba.

En el año 2019, ante la aparición del síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2), también conocida como COVID-19, con prolongación en el 2022, el Ministerio de Educación en Cuba adoptó un plan de medidas para el enfrentamiento y control contra esta enfermedad infecciosa. En este sentido, se realiza la adecuación a la jornada laboral, aplicando el Artículo 10 de la Ley 116 “Código de Trabajo”, de 20 de diciembre de 2013 a partir de la modalidad de teletrabajo y trabajo a distancia. En consecuencia, es aprobada en el año 2020 la Resolución Ministerial No.106/2020, como parte de las modificaciones que se fueron sucediendo en los diferentes niveles educativos.

De esta manera, ante la aparición de la pandemia generada por la COVID-19, la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, con énfasis en educación ambiental para el desarrollo sostenible adquirió nuevas alternativas para mantener el proceso docente -educativo en las nuevas condiciones de distanciamiento social provocadas por el nuevo coronavirus; situación que obligó al cierre de instituciones educativas, forzando de manera dramática el acelerado uso de la tecnología y uso de plataformas virtuales (Bishop-Monroe et al., 2022, citados por Valencia-Grijalva & Deroncele-Acosta, 2023), que permitieron el flujo de información e intercambio entre

instituciones docentes, estudiantes de postgrado y profesores con la participación de la familia a través de las redes sociales y plataformas interactivas tales como: el email, el Facebook, el Telegram, el WhatsApp, etc, todo lo cual favoreció en el profesorado un número mayor de investigaciones y publicaciones en eventos online que les aportó a la auto preparación individual y al desarrollo de habilidades profesionales.

A partir de los datos recogidos, el estudio de la etapa permite determinar las siguientes regularidades:

1. En correspondencia con la acelerada crisis ambiental que sufre el planeta se celebran varios eventos que dirigidos a la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, cuya concepción involucra el medio ambiente, la sociedad y la economía.
2. El proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, se muestra superior con respecto a las etapas precedentes, sin embargo, continúa presentando rezagos de incoherencia, informalidad y espontaneidad en algunos procesos de superación profesional.
3. Las formas de superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, tiene una doble orientación, a partir de enfocarse en función de las necesidades de preparación del profesorado en el orden pedagógico, didáctico, ambiental, así como en las tendencias que marcan la ruta del desarrollo socioeconómico, técnico, tecnológico y científico.

De manera general, en el estudio histórico-lógico y la periodización resultante revelan tres tendencias históricas generales:

1. El desarrollo paulatino de eventos importantes de especial trascendencia en materia de medio ambiente y educación ambiental transita de un enfoque academicista, hasta llegar a su incorporación al modelo de educación y consolidación en el proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía.
2. La educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, transita desde un contexto nacional a uno municipal a partir de los contenidos, formas, y condiciones socioeconómicas y productivas en que se desarrolla, y transformaciones ascendentes, hasta llegar al tratamiento de la dimensión ambiental articulada con los contenidos teóricos ambientales y los problemas medioambientales que se manifiestan en la práctica laboral.
3. Las formas de superación profesional en educación ambiental del profesorado de la especialidad Agronomía, transcurre desde una concepción con inconsistencias y contradicciones en las explicaciones prácticas y teóricas, hasta llegar a la preparación de temas ambientales, a partir de las distintas formas de superación posgraduada para perfeccionar la realización de sus diversas funciones inherentes al perfil de su profesión.

CONCLUSIONES

El estudio histórico tendencial realizado sobre el proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado de la especialidad Agronomía, permite identificar las características y tendencias que justifican la naturaleza científica del problema objeto de estudio. Estos argumentos exigen de su profundización, por lo que se hizo necesario realizar el análisis del estado actual del objeto y del campo de la investigación, mediante la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

Las características, regularidades y tendencias obtenidas en el estudio histórico-lógico revelan un progresivo ascenso y diversidad en las formas de superación del profesorado de la especialidad Agronomía, así como la consolidación alcanzada por este proceso y su orientación a la sostenibilidad, sin embargo, en la práctica sus impactos aún no satisfacen lo suficiente, las necesidades individuales y colectivas para mejorar el desempeño profesional pedagógico ambiental del profesorado dentro y fuera de su ámbito laboral profesional. Ello explica la necesidad de una preparación didáctica y ambiental adecuada de los agentes implicados en el proceso para asumir las exigencias actuales de la ETP, y la solución de los problemas profesionales del agrónomo.

Finalmente, ha de puntualizarse que, de cara a líneas de investigación futuras, se sugiere realizar estudios relacionados con el proceso de educación ambiental en la superación profesional del profesorado del profesorado de la especialidad Agronomía

a partir de un enfoque interdisciplinar, como contribución al enriquecimiento de la teoría didáctica de la ETP, lo que permitirá comprenderlo en su historia, en su desarrollo y en su lógica.

REFERENCIAS

- Agogbo, D., Breijo Worosz, T., & Mena Lorenzo, J. L. (2023). Fundamentos del proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios en Ghana. *Revista Cubana De Educación Superior*, 42(1), 71–86. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2402>
- Añorga, J., et al. (2010). *Glosario de Términos de la Educación Avanzada*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Añorga, J. (2001). *La Educación Avanzada, teoría pedagógica para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Varona, 24 (58), 46-54.
- Ávila Ramírez D., Sánchez Rojas M., & Reyes González J. (2023). Estudio histórico de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Educación Plástica. *Opuntia Brava*, 15(3), 43-57. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1863>
- Ávila Rabaza, M. E., Santos Abreu, I., Mederos Piñeiro, M., & Espert Castellanos, B. (2019). *La superación del maestro primario: vía para el mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico ambiental*. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 89-98. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Abreus, R. (2004). *Modelo de la pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional Héctor Alfredo Pineda Zaldívar, La Habana, Cuba.
- Almeida, A., Bosques, R. y Duarte, J. (2009).

- Impacto social de un sistema superación ambiental dirigido a profesores de Construcción para la formación de técnicos medios. *Revista de Didáctica Ambiental* n°8. 1-12.
- Bermúdez Torres, I., Riol Hernández, M., Madrazo Suárez, T. (2024). La superación profesional del profesorado universitario en la redacción y publicación de artículos científicos. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2), e3710. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3710>
- Bishop-Monroe, R., Jordan, M., Ma, Z., & Royalty, K. (2022). Enhancing business professional competencies in a virtual educational environment. *The International Journal of Management Education*, 20(3).
- Cánova Herrandiz, A., Cruz Cabrera, L., Vecino Rondan, U., y González Pedrón, S. L. (2023). Gestión de la superación profesional como factor clave para los profesores universitarios. *Revista Cubana De Educación Superior*, 38(3 Sept-Dic). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2307>
- Camacho-Sojo, Y. D. C. (2022). Antecedentes históricos del proceso de superación profesional del maestro para la mediación en conflictos escolares. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(1), 86-98. <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.191>
- Castro Vinajera, J. L., Izaguirre Remón, R. C., & Benítez García, G. J. (2023). Evolución histórica de la disciplina Historia de la Filosofía en la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia (Original). *Roca. Revista científico - Educacional De La Provincia Granma*, 19(3), 271-288. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/4040>
- Díaz Placencia, Y., & Mena Lorenzo, J. A. (2015). La superación científico-tecnológica del docente de agronomía: garantía de un desempeño efectivo. *Mendive. Revista De Educación*, 13(3), 370-376. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1392>
- Doce, B. L., y La Rosa Padrón, R. I. (2018). Tendencias históricas en el desempeño profesional de los profesores de Construcción Civil. *LUZ*, 17(3), 85-93. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/925>
- Feriz Otaño, M., Rodríguez Rodríguez, R., & Echevarría Ceballos, O. (2022). La superación profesional del docente sobre la prevención educativa del trabajo infantil. *Mendive. Revista De Educación*, 20(3), 953-969. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3015>
- Favier, N., y Ferrer, Olga. (2018). Desarrollo histórico de la superación de los profesores de Agropecuaria desde 1959 hasta 2015. *Revista EduSol*, 18(65), 82-92.
- García Vázquez, O. (2021). Tendencias históricas del tratamiento al contenido biodiversidad en la Secundaria Básica cubana: una revisión necesaria. *Mendive. Revista de Educación*, 19(3), 982-998. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2180>
- González Cobos, L., Núñez Rodríguez, O. L., & Gómez Cardoso, A. L. (2020). Análisis histórico tendencial del proceso de superación profesional de los especialistas del centro de diagnóstico y orientación (Revisión). *Revista científica Olimpia*, 17, 543-552. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1569>
- Herrera Lobo, C. R., Díaz Ercia, B. C., y Stable Chacón, S. H. (2018). La superación profesional de los docentes en la educación técnica y profesional para el tratamiento de los contenidos de la Especialidad Contabilidad. *Revista Conrado*, 14(63), 177-183. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- León, M. (2003). La integración escuela politécnica-entidad productiva comunidad: antecedentes históricos y tendencias de desarrollo. *Pedagogía Profesional*, 1(1).
- Machado, D. (2011). Fortalecimiento de la

- educación ambiental desde el área básica experimental en los técnicos medios en formación de la especialidad Agronomía. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Capitán Silverio Blanco Núñez", Sancti Spiritus, Cuba.
- Matos Olazabal Y., Navarro Leyva Z., & Rivero Rivero M. (2023). Antecedentes históricos de la formación continua del profesional de carreras pedagógicas. *Opuntia Brava*, 15(2), 219-232. Recuperado a partir de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1802>
- Mena, J. A. (2017). La superación profesional en el desarrollo de la cultura ambiental de los docentes de especialidad agronomía. *IPLAC*, (2), 44-59.
- Ministerio de Educación Superior (2019). Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. Resolución 140/2019. Gaceta Oficial No. 65, 5 septiembre. MES.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, CITMA. (2021). Estrategia Ambiental Nacional 2021/2025. La Habana: Centro de Información Gestión y Educación Ambiental.
- Plasencia, A. (1994). Metodología de la investigación histórica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez-Borroto, T. E., Teresa, E., Pérez-Fleites, O., González-Calderón, M., y María, J. (2016). La superación del profesional de la educación preescolar en el trabajo con la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Ra Ximhai*, 12(5), 217-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7923676>
- Pérez Alí Osmań, E.J., Hijuelos Pupo, N. J., y La Rosa Padrón, R. I. (2021). Preparación en educación ambiental para el desarrollo sostenible del profesor de Educación Técnica y Profesional (Revisión). *Roca*, 17(2), 245-262. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2340/>
- Quesada Marzán, R. O., Medina Gómez, Y., Brito Blanco, E., & Vinent Duharte, G. (2021). La formación del valor patriotismo en los futuros profesores de Marxismo-Leninismo e Historia. *Sociedad & Tecnología*, 4(2), 160-173. <https://doi.org/10.51247/st.v4i2.102>
- Ramos, G. (2011). Propuesta metodológica para el análisis de los antecedentes históricos de la investigación pedagógica. CEPED "Juan Bautista Sagarra Blez" Universidad de Ciencias Pedagógicas. "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Rodríguez, Y., Massani, F., María, J., Veloz, L. (2020). La superación profesional del docente universitario. *Retos y actualidad. Atenas* 3(51), 167- 181. <http://atenas.mes.edu.cu>
- Rodríguez Ramos, Z., y Parada Ulloa, A. (2015). Tendencias históricas del desarrollo de la educación ambiental en la formación inicial de futuros profesionales de la educación. *Didasc@lia: Didáctica Y educación*, 6(2), 133-144. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/367>
- Rodríguez Gil, A., Mena Lorenzo, J., y Lazo Llorente, A. (2017). La superación en directivos y reservas de Educación Técnica y Profesional: evaluación de su impacto. *Mendive. Revista de Educación*, 15(2), 173-183. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1063>
- Rodríguez Gregorich A., García Acevedo Y., & García Ruiz J. (2024). La superación pedagógica en el perfeccionamiento de la formación profesional continua del docente universitario. *Opuntia Brava*, 16(1), 300-311. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/2072>
- Santos, J. (2005). Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. (Tesis doctoral). La Habana, Instituto Superior Pedagógico para la

Educación Técnica y Profesional “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”, Cuba.

Teresa, L., Buchaca, D., y Rodríguez R. (2019). Una necesidad en el proceso de formación: La educación ambiental. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. (2)20, p. 1-30 <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpolitica.yvalores.com/>

Vargas, N., y García. (2022). Estrategia pedagógica para la superación profesional en educación ambiental del docente de la especialidad Agronomía. Mendive. Revista de Educación, 20(4), 1310-1327. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3124>

Valencia-Grijalva, J., & Deroncele-Acosta, A. (2023). Competencias profesionales del docente de ingeniería. Revista Conrado, 19(90), 41-56

Principio de autoridad, reflexiones para nuevos líderes

Principle of authority, reflections for new leaders

◆ Eloy Omar Siñani Alaro

doneomarsa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2810-8465>

Unidad Educativa "Albina de Patiño", Vinto, Bolivia

◆ Edwin Saúl Siñani Alaro

edcetbolivia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5073-9493>

Unidad Educativa "Jorge Franklin Mercado Navia",
Vinto, Bolivia

Recibido: 12 de marzo 2024 / Arbitrado: 20 de abril 2024 / Aceptado: 25 de mayo 2024 / Publicado: 15 de julio 2024

Resumen

Muchas veces se puede estar frente a un síntoma de conflicto y como autoridades educativas, estamos en la obligación de tomar decisiones, por ello el presente estudio intenta empoderar el rol del educador, de las autoridades educativas. Donde el rol de los educadores pueda ser el timón de nuestras instituciones bajo ciertos principios que logren ofrecerle criterios sólidos en la toma de decisión. La experiencia realizada en la gestión 2018 desde el PSP como criterio de planificación donde concluye la participación de la comunidad educativa como ser: Consejo Educativo (representantes de padres de familia), maestras y maestros, personal administrativo, dirigentes sociales de vecinos, sindicato agrario y de chóferes; quienes consideraron que la mitigación de actuaciones de violencia debe ser asumida, desde el hogar y con participación de todas las autoridades. En el abordaje del tema se describen 2 tendencias: la autoridad vista desde las cosmovisiones de los pueblos y la segunda la autoridad planteada desde las enseñanzas del cristianismo. Posteriormente se describen el rol de los educadores en la construcción del ideario de los estudiantes sobre las convicciones de autoridad que se les enseña a los estudiantes.

Palabras clave:

Autoridad de los maestros; Convicciones; Cosmovisión de los pueblos; cosmovisión bíblica; Formación de liderazgo; Principio de autoridad; Autoridad Divina

Abstract

Many times we may be faced with a symptom of conflict and as educational authorities, we are obliged to make decisions, which is why this study attempts to empower the role of the educator, of the educational authorities. Where the role of educators can be the helm of our institutions under certain principles that can offer solid criteria in decision-making. The experience carried out in the 2018 management from the PSP as a planning criterion where the participation of the educational community concludes, such as: Educational Council (representatives of parents), teachers, administrative staff, social leaders of neighbors, agricultural union and of drivers; who considered that the mitigation of acts of violence must be assumed, from home and with the participation of all authorities. In addressing the topic, 2 trends are described: authority seen from the worldviews of the people and the second, authority raised from the teachings of Christianity. Subsequently, the role of educators in the construction of students' ideology about the authoritative convictions that are taught to students is described.

Keywords:

Teacher authority; Convictions; Worldview of the people; biblical worldview; leadership training; Principle of authority; Divine Authority

INTRODUCCIÓN

El principio de autoridad es fundamental tanto en la teoría política como en el contexto militar. Mientras que los pensadores han debatido sobre la naturaleza y el origen de la autoridad política, las fuerzas armadas han desarrollado estructuras y prácticas específicas para ejercer y mantener la autoridad en el ámbito militar.

La autoridad, sin duda, es una cuestión de convicciones profundas. Ser una figura de autoridad implica más que simplemente tener poder o controlar sobre otros. La verdadera autoridad proviene de la habilidad para inspirar, guiar y tomar decisiones que se basan en principios sólidos y valores fundamentales.

En la Biblia encontramos algunos principios que pueden ser asumidos como criterio de reflexión; pero también, se pretende encontrar algunos elementos ligados a las convicciones de nuestros pueblos. Todo con el objetivo de restablecer la figura de autoridad en esta generación.

Las convicciones son creencias arraigadas que dan forma a nuestro comportamiento y a nuestras acciones. Cuando una persona en una posición de autoridad actúa con convicciones, significa que sus decisiones y acciones están fundamentadas en principios éticos, morales y humanos.

Finalmente, se intenta desde la experiencia diferenciar la autoridad del autoritarismo, no por cuestionar a la autoridad, sino más bien en la búsqueda promover liderazgos que sean más inclusivos, respetuosos de los derechos humanos, que fomenten el desarrollo y la estabilidad a largo plazo con esperanza.

Principio de autoridad

El principio de autoridad es un concepto que ha sido abordado por diversos pensadores a lo largo de la historia, así como por las fuerzas armadas en el contexto de su organización y funcionamiento. A continuación, se comparan algunas perspectivas de pensadores y las fuerzas armadas sobre el principio de autoridad:

Pensadores:

Maquiavelo: Maquiavelo consideraba que la autoridad era esencial para mantener el orden y la estabilidad en la sociedad. En su obra "El Príncipe", argumentaba que el gobernante debía ser temido más que amado para mantener su autoridad.

Locke: Para Locke, la autoridad política derivaba del consentimiento de los gobernados. Creía en la separación de poderes y en el gobierno limitado, donde la autoridad estaba sujeta a la ley y al respeto de los derechos individuales.

Weber: Weber definió la autoridad como la probabilidad de que un mandato específico sea obedecido por un grupo específico de personas. Distinguió entre autoridad tradicional, carismática y legal-racional, esta última basada en reglas y procedimientos establecidos.

Fuerzas Armadas:

El Artículo 6 de la Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas establece, "El servicio de las armas exige la disciplina, el respeto a la jerarquía y el cumplimiento del deber hasta el sacrificio, el acatamiento a los preceptos

de la Constitución, la leyes de la República, los reglamentos y disposiciones militares y a las órdenes y disposiciones militares y a las órdenes de las autoridades con mando y jurisdicción militar.” En consecuencia, se trata de visibilizar conceptos ligados al principio de autoridad.

Jerarquía y Disciplina: Las fuerzas armadas valoran la autoridad como un principio fundamental para mantener la disciplina y la eficacia operativa. La jerarquía militar establece claramente las líneas de autoridad y responsabilidad.

Ética Militar: Las fuerzas armadas también enfatizan la autoridad en el contexto de la ética militar, donde se espera que los líderes ejerzan su autoridad de manera justa, ética y conforme a los valores institucionales.

Cadena de Mando: La autoridad en las fuerzas armadas se basa en la cadena de mando, donde los mandos superiores tienen autoridad sobre los inferiores. Esta estructura jerárquica es crucial para la toma de decisiones rápidas y efectivas en situaciones de combate.

Surgimiento del cuestionamiento de la autoridad desde el PSP

En el comienzo de la gestión escolar, basándome en mi experiencia, se establece un proceso inicial centrado en la planificación en las unidades educativas. Este proceso, en mi caso, se inicia con un análisis cuantitativo seguido de un análisis cualitativo a partir del diagnóstico. Los resultados de este análisis se plasman de manera colaborativa en la creación del Proyecto Social Comunitario

Productivo (PSP), donde se “busca articular la escuela con los procesos de la vida. Es una estrategia educativa que permite organizar lo educativo a partir de problemas de la realidad y no desde cuestiones puramente escolares” (ME. 2016).

El PSP busca reorganizar el enfoque educativo, orientándolo desde la perspectiva de los problemas presentes en la realidad, en lugar de basarse únicamente en cuestiones académicas internas, pero además tiene la finalidad de establecer una conexión efectiva entre la educación y la vida cotidiana, lo que implica una redefinición de cómo se abordan y enseñan los contenidos curriculares.

La riqueza del PSP, es por la participación de los estamentos de la comunidad educativa como los padres de familia, los maestros, las autoridades sociales locales como la junta vecinal, el sindicato agrario entre otras que puedan plantear problemas, necesidades que pueden ser abordados conjuntamente con la escuela que según la RAE es el “Establecimiento de enseñanza para niños y jóvenes”.

Durante la gestión del año 2018, llevamos a cabo un análisis exhaustivo en colaboración con nuestros colegas de una unidad educativa para determinar las razones que justificaban nuestra participación en el Proyecto Social Comunitario Productivo (PSP).

Durante nuestras discusiones, varios argumentos surgieron como puntos de reflexión. Uno de los puntos centrales de debate giró en torno al concepto de autoridad y cómo este concepto es interpretado de manera subjetiva. Reconocimos que, en

ocasiones, la autoridad puede ejercerse de manera impositiva, lo cual no concordaba con nuestra visión educativa. Consideramos que la escuela debería más bien proporcionar a los estudiantes criterios que les permitan tomar decisiones informadas en lugar de imponer sus perspectivas.

Siguiendo estos principios, un grupo de colegas propuso la problemática de la basura en el marco de la PSP, mientras que otros sugirieron temas como el cuidado del medio ambiente y la higiene de los estudiantes. Estos temas fueron seleccionados principalmente porque se consideraron emergentes y porque su evaluación podría basarse en resultados objetivos, lo que simplificaría el proceso de evaluación.

Todas las intervenciones coincidieron en una conclusión común: muchas de estas problemáticas, incluyendo la basura, la higiene y el cuidado de los ríos que atravesaban las urbanizaciones circundantes, estaban relacionadas con una falta de "respeto a la autoridad". Esto se debía a que, en reuniones y asambleas previas, las autoridades comunales y los líderes vecinales (OTB) habían establecido acciones específicas para abordar estos problemas, pero lamentablemente estas acciones no se estaban cumpliendo como se esperaba.

Pero cómo entender la autoridad: "Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho, o de derecho" (RAE, 2022). A continuación, se tratará de analizar desde 2 perspectivas: la primera ligada a la cosmovisión de los pueblos y la segunda ligada a la religión cristiana.

La autoridad desde las cosmovisiones de los pueblos

Enseña el respeto a la autoridad, se basa en valores y principios culturales arraigados en las tradiciones y creencias sean, estas andinas o amazónicas.

A partir de esta experiencia, se evidencia que la enseñanza del respeto a la autoridad dentro de las cosmovisiones de los pueblos indígenas no se limita a un enfoque de obediencia ciega, sino que se enraíza en la comprensión profunda de los roles y responsabilidades dentro de la comunidad.

Se destaca la importancia de inculcar en los estudiantes la noción de autoridad como una guía sabia y experimentada, cuyas decisiones están basadas en la colaboración y la consideración de las necesidades colectivas. Desde esta perspectiva, se fomenta el diálogo intergeneracional como una herramienta para transmitir conocimiento y valores, permitiendo a los jóvenes comprender que el respeto a la autoridad va más allá de la sumisión, abrazando una conexión armónica entre líderes y liderados en beneficio de la comunidad en su conjunto.

A continuación, se presentan algunos aspectos que emergen de la experiencia y que destacan cómo la enseñanza del respeto a la autoridad puede ser abordada desde la perspectiva de las cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Valoración de la sabiduría y experiencia: Se valora la sabiduría y experiencia de los mayores y líderes comunitarios. Se enseña a los niños a respetar y escuchar a las personas mayores, quienes se consideran portadores

de conocimientos y consejos valiosos. Los ancianos y líderes son considerados autoridades debido a su experiencia y conexión con la tradición y la comunidad.

Importancia de la reciprocidad: Se enfatiza la reciprocidad y el apoyo mutuo dentro de la comunidad. Se enseña a los niños a reconocer la autoridad de aquellos que ejercen roles importantes en la comunidad, como los líderes espirituales, los ancianos y los padres, debido a su compromiso y contribución al bienestar colectivo. Se promueve el respeto a estas figuras como una forma de retribuir su dedicación y servicio.

La interdependencia: Desde la cosmovisión andina se promueve la idea de que todos estamos interconectados, que nuestras acciones tienen un impacto en los demás y en la comunidad en general. Se enseña a los niños a respetar, valorar las funciones y roles de cada miembro de la sociedad, incluyendo a las autoridades; a entender que el respeto a la autoridad contribuye al equilibrio y bienestar comunitario. Un claro ejemplo es el “ayni”, un principio central en la cosmovisión andina, que se refiere a la reciprocidad y la colaboración mutua. Se enseña a los niños a entender que respetar a la autoridad implica también colaborar y contribuir al bienestar de la comunidad, reconociendo que todos tienen roles y responsabilidades importantes.

Conexión con la naturaleza y los espíritus: Las cosmovisiones de los pueblos enfatizan la conexión espiritual y armónica con la naturaleza y los espíritus. Se enseña a los niños a respetar a los seres y entidades sagradas presentes en la naturaleza, así como

a los rituales y ceremonias que representan una autoridad espiritual. Esto implica reconocer la autoridad de los rituales, los lugares sagrados y las prácticas tradicionales.

Aprendizaje a través de la comunidad y la participación activa: Se valora la participación activa en la comunidad y el aprendizaje a través de la experiencia colectiva. Los niños aprenden a respetar la autoridad de los líderes comunitarios y los miembros de la comunidad al participar en actividades comunitarias, como rituales, trabajos colectivos y celebraciones. Estas experiencias brindan oportunidades para comprender y valorar la autoridad basada en el conocimiento y la participación en la vida comunitaria.

Es importante tener en cuenta que las cosmovisiones desde los pueblos son diversas y varían según las regiones en nuestro país. Las formas específicas de enseñanza del respeto a la autoridad pueden diferir en cada contexto, pero estos principios generales reflejan los valores y enfoques comunes.

La autoridad desde la religión cristiana

Desde la cosmovisión bíblica, el respeto a la autoridad se enseña a través de varios principios y enseñanzas presentes en la Biblia “Y los bendijo Dios, y les dijo: Fructificad y multiplicaos; llenad la tierra, y sojuzgadla, y señoread en los peces del mar, en las aves de los cielos, y en todas las bestias que se mueven sobre la tierra.”(RV 1960 Gen 1:28), concebida como la potestad de dirigir u ordenar, “Toda la autoridad pertenece a Dios” (RV 1960 Ro. 13:1).

Todas las autoridades establecidas lo han sido por Dios, Pablo escribió en una época donde el Imperio Romano gobernaba. No había democracia ni amigos especiales para los Cristianos, al contrario, los perseguían, pero estaba convencido su autoridad legítima, “ordena también a los suyos que se sujeten a las autoridades y magistrados” (RV 1960 Ro. 13:1, 2; Tit. 3:1; 1 P. 3:22) por causa de la conciencia, no por temor (Ro. 13:5), con la limitación expresa de que en caso de conflicto abierto entre la autoridad sujeta a Dios y la autoridad directa de Dios, el cristianismo entonces halla principal importancia a obedecer a Dios antes que a los hombres (Hch. 4:18-20). Esto no puede nunca justificar la rebelión contra la autoridad ni la violencia (RV 1960 Romanos 13:2; 1 Pedro 3:8-17). En el seno de la iglesia tiene su ejercicio y conducción en el temor del Señor (2 Co. 10:18; 13:10; Tit. 2:15; 1 Co. 11:10); no debe ser ejercida al modo de los gentiles (Lc. 22:25), sino a ejemplo del Señor, sirviendo a los demás (Mt. 20:25-28) “todos estos textos hacen hincapié en que la autoridad es una exigencia de la naturaleza humana y el hombre deja de ser hombre social” si abandona la necesidad de someterse a la que se ejerce en una buena conveniencia.

A partir de los textos anteriormente revisados se exponen algunos aspectos comunes que pueden ser rescatados para enseñar el respeto a la autoridad desde esta perspectiva:

Autoridad divina: La cosmovisión bíblica enseña que toda autoridad proviene de Dios. Se enfatiza que Dios establece y ordena la autoridad en diferentes ámbitos de la vida,

como el gobierno, la familia, la iglesia y la sociedad en general. Se enseña a los individuos a respetar y someterse a estas autoridades como un reflejo de su obediencia y respeto hacia Dios.

Sumisión y obediencia: La Biblia enseña la importancia de la sumisión y la obediencia a la autoridad establecida. Se alienta a los individuos a reconocer la autoridad de quienes están en posiciones de liderazgo y a obedecer sus instrucciones y mandamientos, siempre que no se opongan a los principios bíblicos fundamentales.

Ejemplos bíblicos: La Biblia presenta ejemplos de personajes que muestran respeto a la autoridad divina y humana. Por ejemplo, se enfatiza el respeto y la obediencia de Jesús hacia Dios Padre, así como la sumisión de los discípulos hacia Jesús como su líder. Estos ejemplos pueden servir como modelos a los niños a través de la lectura de historias y pasajes bíblicos que resaltan la obediencia y el respeto a las autoridades establecidas.

Amor y honra: La cosmovisión bíblica también enfatiza el amor y la honra hacia las autoridades. Se enseña a los individuos a tratar a las autoridades con respeto, consideración y amabilidad, reconociendo su papel y función en la sociedad y valorándolos como personas creadas a imagen de Dios.

Responsabilidad y rendición de cuentas: La cosmovisión bíblica también enseña que las autoridades son responsables ante Dios por su liderazgo y deben rendir cuentas por sus acciones. Se enseña a abordar inquietudes o injusticias, siempre dentro del marco del respeto y la honra.

Enseñanzas sobre el orden y la autoridad: La Biblia enseña sobre el orden y la autoridad en diversos contextos, como el hogar, la iglesia y la sociedad en general. Los niños aprenden que el respeto a la autoridad es un componente esencial para mantener el orden y la armonía en estas instituciones. Se les enseña a seguir las instrucciones y directrices de las autoridades legítimas y a honrarlas.

Es importante destacar el reconocimiento de que la autoridad debe ejercerse de manera justa, equitativa y en línea con los principios bíblicos. El respeto a la autoridad no significa tolerar abusos o injusticias, sino reconocer la autoridad legítima y buscar formas apropiadas de abordar problemas o preocupaciones dentro del marco de los principios bíblicos.

Las convicciones de los maestros sobre la autoridad, en los estudiantes

Para ser un líder con autoridad, es esencial tener convicciones claras y bien definidas. Estas convicciones deben ser genuinas y reflejadas en acciones. Un líder con fuertes convicciones inspira confianza en aquellos que lo rodean, además, las convicciones también ayudan a los líderes a tomar decisiones difíciles en momentos de incertidumbre o adversidad. Cuando se enfrentan a desafíos, pueden recurrir a sus valores fundamentales para orientarse en la dirección correcta.

Es importante destacar que la autoridad basada en convicciones no implica imponer ideas o creencias a los demás; sino más bien, ser un modelo a seguir y una guía que promueve el bienestar común.

Un líder con autoridad debe escuchar, comprender y ser respetuoso con las opiniones y perspectivas de los demás, incluso si difieren de las suyas. Esta forma de ejercer la autoridad como servicio al hombre depende a su vez del servicio que haya de prestársele, precisamente en el Nuevo Testamento, se destaca en Lc 22, 24-27 el “servicio de la autoridad” y muy diferente de el “servicio a la autoridad”; retomando el libro de Lucas que recalca cómo el que manda debe ser como el que sirve, aquí viene a colación la narración del lavatorio de los pies (Jn 13, 1-17) la actitud de servicio del Maestro como ejemplo para los 12 discípulos (incluido a Judas).

En última instancia, la autoridad basada en convicciones fomenta una cultura de integridad, respeto y colaboración en cualquier ámbito, ya sea en el gobierno, en el lugar de trabajo, en la comunidad o en la familia. Cuando los líderes actúan con convicciones, generan un impacto positivo en las personas a su alrededor y contribuyen a construir un mundo mejor.

Según Cerda en su consideración final menciona, “Aquí queda claro que Lutero detecta claramente que en Romanos 13, no a la idea de obediencia pasiva absoluta, pues insiste que si la autoridad secular o eclesiástico, pretende ordenar no debe ceder lo que la conciencia rechaza, se debe estar dispuesto a la resistencia no violenta, pues su comportamiento se tornó en el de un tirano que se extralimita o abusa del poder que le ha sido otorgado. Cuando el cristiano es llevado a este terreno, tiene el deber de resistir, de lo contrario, sostiene Lutero, niega

verdaderamente a Dios”.

Las convicciones de los maestros tienen un impacto significativo en la figura de autoridad que proyectan ante los estudiantes. La autoridad de un maestro no se basa únicamente en su posición jerárquica, sino también en cómo se comporta, qué valores transmite y cómo se relaciona con los estudiantes. Por ello a partir de la observación con colegas en las unidades educativas dirigidas se enumeran algunas de estas influencias identificadas como autoridad:

Autenticidad: Cuando un maestro actúa de acuerdo con sus convicciones personales y valores, su autenticidad se percibe claramente. Los estudiantes son muy sensibles y pueden darse cuenta cuando un maestro no está siendo genuino. Un maestro auténtico inspira confianza y respeto por parte de los estudiantes, ya que ven que sus acciones y palabras están alineadas con lo que creen.

Modelaje de valores: Los maestros son modelos a seguir para sus estudiantes. Si un maestro muestra convicciones sólidas y valores éticos en su comportamiento y en la forma en que maneja situaciones difíciles, los estudiantes son más probables a adoptar esos mismos valores y aplicarlos en su vida.

Coherencia: La coherencia entre lo que el maestro dice y hace es esencial. Si un maestro proclama ciertos valores; pero, actúa de manera contradictoria, puede minar su autoridad. Por otro lado, un maestro que vive de acuerdo con sus convicciones y toma decisiones coherentes con su autoridad y credibilidad.

Empatía y comprensión: Los maestros que demuestran comprensión y empatía hacia los estudiantes, respetando sus ideas y perspectivas, fortalecen el empoderamiento de su autoridad. Los estudiantes se quedarán más inclinados a respetar y escuchar a un maestro que los trata con compasión y que muestra un interés genuino en su bienestar.

Inspiración y motivación: Los maestros con fuertes convicciones pueden inspirar y motivar a sus estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Al transmitir su pasión por el conocimiento y el aprendizaje, pueden influir positivamente en la actitud y el compromiso de los estudiantes hacia los saberes y conocimientos.

Liderazgo moral: Los maestros también pueden ejercer un liderazgo moral en el aula, mostrando a los estudiantes ¡cómo tomar decisiones éticas y responsables!

Alguien que actúa con integridad y que se guía por convicciones sólidas puede crear un ambiente propicio para el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

Metáforas utilizadas sobre la autoridad

Los vínculos metafóricos en relación con la autoridad pueden ayudar a comprender mejor la naturaleza y el impacto de la autoridad en diferentes contextos. Algunas metáforas comunes incluyen:

La Autoridad como Luz: Esta metáfora sugiere que la autoridad ilumina y guía a los demás, proporcionando claridad y dirección en situaciones oscuras o confusas.

La Autoridad como Fundamento: Esta metáfora compara la autoridad con un sólido fundamento sobre el cual se construyen

estructuras sólidas y estables, implicando que la autoridad proporciona estabilidad y seguridad.

La Autoridad como Padre o Madre: Esta metáfora compara la autoridad con el papel de un padre o madre, implicando cuidado, protección, disciplina y orientación amorosa.

La Autoridad como Pastor: Esta metáfora sugiere que la autoridad guía, protege y cuida a su rebaño, asegurándose de que lleguen a un lugar seguro y nutritivo.

La Autoridad como Guerrero: Esta metáfora implica que la autoridad lucha por una causa justa y protege a los demás de amenazas externas, mostrando fuerza y determinación.

La Autoridad como Servidor: Esta metáfora sugiere que la autoridad está al servicio de los demás, dispuesta a sacrificarse por el bienestar de aquellos a quienes sirve.

Todo lo anteriormente mencionado desde las reflexiones educativas con grupos de estudiantes en distintos niveles, da a lugar al interés de diferenciar entre la autoridad falsa y la autoridad genuina. Entendiendo la diferencia del concepto de autoridad no es autoritarismo y por el otro comprendiendo que la fuente de la autoridad; autoridad falsa se caracteriza por ser coercitiva, basada en el miedo o la manipulación; mientras que la autoridad genuina se fundamenta en el respeto mutuo, la confianza y la legitimidad. A continuación, en el intento de que los profesores puedan reflexionar con los estudiantes se plantea los siguientes criterios:

Autoridad no es autoritarismo

Diferenciar la autoridad del autoritarismo es crucial debido a las implicaciones significativas que tienen en la forma en que se gobiernan las sociedades y se ejercen el poder y el control inclusive en una determinada clase. Podemos describir a continuación, criterios observados en el ejercicio de directores para esta distinción:

Respeto a los derechos individuales. La autoridad se basa en la legitimidad y el consentimiento, mientras que el autoritarismo tiende a ignorar o violar los derechos individuales en aras del control. Diferenciar entre ambas asegura que los derechos y libertades básicas de las personas se respeten y protejan.

Participación ciudadana. Los sistemas basados en la autoridad permiten una mayor participación ciudadana, ya que la toma de decisiones se realiza de manera más inclusiva y consensuada. En contraste, el autoritarismo tiende a concentrar el poder en manos de unos pocos, excluyendo la participación de la mayoría de la población.

Rendición de cuentas. La autoridad se somete a la rendición de cuentas, lo que significa que aquellos en posiciones de poder deben ser responsables ante la sociedad. En el autoritarismo, la rendición de cuentas suele ser escasa o inexistente, lo que puede llevar a abusos y corrupción.

Desarrollo y progreso. Los sistemas basados en la autoridad permiten un mayor intercambio de ideas y una competencia saludable entre diferentes perspectivas, lo que puede fomentar la innovación y el

progreso. El autoritarismo, al restringir la libre expresión y el debate, puede limitar el desarrollo de una sociedad.

Estabilidad y seguridad. Si bien el autoritarismo puede ofrecer un sentido superficial de orden y estabilidad a corto plazo, a menudo se basa en el miedo y la represión, lo que puede llevar a tensiones acumuladas y, en última instancia, a inestabilidad. La autoridad legítima, en cambio, se basa en la confianza y puede llevar a una estabilidad más sostenible.

Derechos humanos y dignidad. La autoridad respeta la dignidad y los derechos humanos, mientras que el autoritarismo a menudo los viola.

Distinguir entre ambos conceptos es esencial para promover sociedades en las que las personas sean tratadas con justicia y respeto.

Fuente de la Autoridad:

Autoridad Falsa: La autoridad falsa a menudo se basa en el poder formal o en la posición de alguien en una jerarquía. Puede ser impuesta externamente y no necesariamente reflejar el consentimiento o la aceptación voluntaria de los demás.

Autoridad Genuina: La autoridad genuina se basa en la legitimidad y el respeto ganados a través de la competencia, la integridad y la capacidad de inspirar a otros. Se reconoce y se acepta voluntariamente por aquellos a quienes afecta.

Estilo de Liderazgo:

Autoridad Falsa: El liderazgo basado en

la autoridad falsa tiende a ser dictatorial, coercitivo y centrado en el control. Se enfoca en mantener el poder y la dominación sobre los demás.

Autoridad Genuina: El liderazgo basado en la autoridad genuina es colaborativo, inclusivo y empático. Se centra en inspirar, motivar y guiar a otros, fomentando un sentido de propósito compartido y confianza mutua.

Relación con los Seguidores:

Autoridad Falsa: En la autoridad falsa, la relación con los seguidores puede ser de temor, desconfianza y sumisión pasiva. Los seguidores pueden obedecer por obligación o por miedo a las consecuencias.

Autoridad Genuina: En la autoridad genuina, la relación con los seguidores se basa en el respeto mutuo, la confianza y la colaboración. Los seguidores están motivados por el respeto y la admiración hacia el líder, así como por la confianza en sus habilidades y valores.

Impacto en el Clima Organizacional:

Autoridad Falsa: La autoridad falsa puede crear un clima organizacional de miedo, desconfianza y resentimiento. Puede llevar a una falta de compromiso, creatividad y colaboración entre los miembros del equipo.

Autoridad Genuina: La autoridad genuina promueve un clima organizacional positivo, basado en la confianza, la colaboración y el compromiso. Fomenta un ambiente donde los miembros del equipo se sienten valorados, motivados y empoderados.

Hegel desde su obra filosófica

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemán del siglo XIX, abordó el tema de la autoridad en su obra filosófica, aunque no lo trató de manera explícita y directa como un tema central. Sin embargo, algunos de sus conceptos y teorías pueden ser interpretados en relación con la autoridad. Hegel es conocido por su enfoque dialéctico de la historia y su filosofía del espíritu, que influyó en gran medida en la filosofía política y social posterior. Aquí hay algunas ideas clave de Hegel que pueden relacionarse con la autoridad:

Estado como Encarnación de la Voluntad Racional:

Hegel veía al Estado como la encarnación de la voluntad racional y moral en la sociedad. Para él, la autoridad del Estado era legítima en la medida en que representaba el interés común y la voluntad racional de la sociedad.

Dialéctica del Señorío y la Servidumbre:

En su obra "Fenomenología del Espíritu", Hegel desarrolla la dialéctica del señorío y la servidumbre, que puede interpretarse en términos de relaciones de autoridad y subordinación. Esta dialéctica describe cómo las relaciones de poder entre individuos pueden llevar a una comprensión más profunda de la libertad y la autoconciencia.

Desarrollo Histórico de la Libertad:

Hegel veía la historia como un proceso en el que la libertad humana se desarrolla gradualmente a través de la lucha y la

interacción entre diferentes formas de autoridad y gobierno. Para él, el Estado representaba el punto culminante de este proceso, donde la autoridad se basaba en principios racionales y éticos.

Reconocimiento Mutuo:

En su obra "La Fenomenología del Espíritu", Hegel desarrolla la idea de que la autoconciencia solo puede lograrse a través del reconocimiento mutuo con otros individuos. Esta idea implica una forma de autoridad basada en el respeto y el reconocimiento de la autonomía y la dignidad de los demás.

En resumen, Hegel aborda indirectamente el tema de la autoridad a través de su filosofía del Estado, la dialéctica del señorío y la servidumbre, y su concepción del desarrollo histórico de la libertad. Para él, la autoridad legítima se basa en la representación del interés común y la voluntad racional, así como en el reconocimiento mutuo entre individuos libres y autónomos.

Rechazo a la autoridad

El rechazo a la autoridad puede manifestarse de diversas formas y estar motivado por una variedad de factores. A continuación, bajo criterios hipotéticos se describen algunos vínculos comunes que pueden llevar al rechazo de la autoridad:

Experiencias Negativas Pasadas: Las experiencias negativas con figuras de autoridad, como abuso de poder, injusticias o trato desigual, pueden llevar a un rechazo generalizado de la autoridad en general.

Percepción de Injusticia: La percepción de que las figuras de autoridad actúan de manera injusta o favorecen a ciertos grupos sobre otros puede alimentar el rechazo a la autoridad.

Cuestionamiento de la Legitimidad: Cuando las personas cuestionan la legitimidad o la validez de la autoridad de una figura o institución, es más probable que la rechacen.

Valoración de la Autonomía: Aquellas personas que valoran la autonomía y la libertad individual pueden ser más propensas a rechazar la autoridad percibida como restrictiva o controladora.

Ideología o Creencias Contrarias: Las ideologías políticas, sociales o religiosas que enfatizan la desconfianza hacia las estructuras de autoridad establecidas pueden fomentar el rechazo a la autoridad.

Cultura de la Desobediencia Civil: En algunos contextos, existe una cultura de la desobediencia civil o la resistencia activa a las figuras de autoridad como medio para promover el cambio social o político.

Percepción de Abuso de Poder: La percepción de que las figuras de autoridad abusan de su poder o actúan en interés propio puede llevar al rechazo de su autoridad.

Falta de Transparencia o Responsabilidad: Cuando las figuras de autoridad carecen de transparencia o no rinden cuentas por sus acciones, puede aumentar el rechazo hacia ellas.

Identificación con Movimientos o Grupos Antiautoritarios: La identificación con movimientos o grupos que promueven la resistencia a la autoridad puede influir en el

rechazo individual a las figuras de autoridad.

Finalmente se puede resumir, el rechazo a la autoridad puede estar influenciado por una combinación de experiencias personales, percepciones sociales y valores fundamentales. Comprender los vínculos detrás del rechazo a la autoridad es importante para abordar las causas subyacentes y fomentar relaciones más saludables y constructivas entre las figuras de autoridad y la sociedad.

CONCLUSIÓN

Para concluir se establecen convicciones que deben ser concebidas y transmitidas desde el liderazgo de la autoridad, y la unidad educativa vio por necesidad en la gestión 2018 reorientar la violencia, un abordaje temático de la autoridad a través del PSP desde una cosmovisión de las prácticas culturales de los pueblos y respetando la cosmovisión de la religión cristiana, dado que se constituye en una estrategia metodológica que articula lo educativo con los procesos de conciencia de vida de los estudiantes, la dinámica productiva que pueda avizorar cada autoridad para bien de su comunidad, con un sentido transformador del desarrollo y emprendimiento.

Confesaba White (1975), citado por Cerda "Se me ha indicado muchas veces que ningún hombre debe renunciar a su juicio para ser dominado por el de cualquier otro hombre. Nunca debe considerarse que la mente de un hombre o la de unos pocos hombres se basta en sabiduría y poder para controlar la obra y decir que planes deben seguirse".

La convicción debe despertar una actitud reflexiva, allí la necesidad de que nuestra niñez y juventud esté obligado a resistir doblemente al mal, entonces la escuela debe forjar en los estudiantes una convicción de resistencia a una obediencia pasiva.

Finalmente, las convicciones de los maestros tienen un papel fundamental en cómo los estudiantes los perciben como figuras de autoridad. Cuando los maestros actúan con autenticidad, coherencia, empatía y liderazgo moral, fortalecen su autoridad y crean un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

Esperamos que además de reflexionar sobre la figura de la autoridad, lo hagamos bajo principios, preceptos y convicciones que transformen a las nuevas generaciones para hacer el bien. Con empatía y solidaridad.

REFERENCIAS

- Algranti, J., & Setton, D. (2022). Clasificaciones imperfectas: Sociología de los mundos religiosos. Editorial Biblos
- Alaro, E. S. S. (2021). Supervisión y acompañamiento docente en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Simón Rodríguez". *Franz Tamayo-Revista de Educación*, 3(6), 10- 27
- Baños, P. (2022). El poder: un estratega lee a Maquiavelo. Editorial Rosamerón
- Barboza Cruz, J. G. (2022). La aplicación del régimen disciplinario y los derechos fundamentales en las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional del Perú durante el 2000 al 2018
- Beltrán, T., & Lucero, J. (2022). Revisión Documental en Iberoamérica entre los años 2012- 2021 Sobre las Distorsiones Cognitivas en Abusadores Sexuales de Niños
- Bello, Á. (2004). Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas. Cepal
- Borja Bonilla, W. J. (2022). La facultad de las Fuerzas Armadas en la defensa del territorio ecuatoriano en relación al uso progresivo, racional y diferenciado de la fuerza (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Bravo, N. (2022). El «descubrimiento incomparable» de Grundtvig y el debate sobre la autoridad de las Escrituras. *Scripta Theologica*, 54(2).
- Carla, C. (2022). Explicación sucinta de la Filosofía del Derecho de Hegel. *Temis*
- Cerda, Carlos H. "Una hermenéutica de la obediencia a la autoridad secular, según Lutero" https://www.google.com.bo/books/edition/XII_Simposio_B%3%ADblico_Teol%3%B3gico_Sudamer/a28REAAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=ANALISIS+ROMANOS+13:1&pg=PT27&printsec=frontcover
- Cienfuegos, S. C., & Aguayo, C. H. (2022). Las Fuerzas Armadas en la propuesta de Constitución Política para Chile. *Derecho Público Iberoamericano*, (21), 81-119
- Choque, M. E., & Mamani, C. (2001). Reconstitución del ayllu y derechos de los pueblos indígenas: el movimiento indio en los Andes de Bolivia. *Journal of Latin American Anthropology*, 6(1), 202-224
- De Lara, P. C. (2022). Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. In *Las Reales Academias Nacionales en Madrid* (p. 179). Instituto de Estudios Madrileños
- De White, E. G. (2020). El conflicto de los siglos. Editorial ACES
- Díaz Bravo, E. (2012). Desarrollo histórico del principio de separación de poderes. *Revista de derecho*, (38), 240-270
- Fernández, S. (2022). Abuso de conciencia y libertad cristiana. Seminarios sobre los

- ministerios en la Iglesia, 67(230), 77-97.
- Franco, L. (2022). Política y tragedia en modo dialéctico. Orden, conflicto e historia en Romeo y Julieta. Anacronismo e irrupción: Revista de teoría y filosofía política clásica y moderno, 12(22), 141-171
- Guerra M. R., & Rojas M. S. (2022). El abuso de autoridad y el sistema disciplinario dentro de las Fuerzas Armadas según la Ley N° 29131, Lima 2021
- Hegel, G. W. F. (2022). Principios de la filosofía del derecho
- Jiménez Cruz, O. (2022). El uso de los conceptos de “luz menor” y “luz mayor” en los escritos de Elena G. de White.
- Jameson, F. (2022). Marxismo tardío. Adorno y la persistencia de la dialéctica. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Loro, R. R. (2022). El artista como educador de la moral y moralista de la educación. una reseña del libro la educación moral, una obra de arte. *Childhood & Philosophy*, 18
- Ministerio de Educación - ME. (2016). Unidad de Formación Nro. 9 “Proyecto Socioproductivo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia
- Ministerio de Educación -ME. (2014). Culturas vivas: Compendio de la síntesis de los registros de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios y afrobolivianos. Unidad de Políticas Intracultural Intercultural y Pluringuismo Edit. Quatro Hermanos La Paz, Bolivia
- Muelas Lobato, R., & García Coll, J. (2022). La encrucijada entre la radicalización y la desradicalización: teorías, herramientas y aspectos aplicados. Los Libros de la Catarata
- Nebel, M. (2022). Cristo como Pedagogo. A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, (especial), 11-25
- Puig, M. B. (2022). Autoridad y autoritarismo. RBA Libros y Publicaciones
- Rousseau, J. J., & Villaverde, M. J. (2004). El contrato social (Vol. 218). Ediciones AKAL.
- Real Academia Española (RAE) Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/colegio> Recuperado noviembre de 2023
- Reina, Casiodoro de y Valera, Cipriano de (1960) Biblia. <https://www.biblia.es/reinavalera-1960.php>
- Santafé Andrade, J. A. (2022). Programa de formación para directivos docentes y docentes en liderazgo distribuido para la justicia social
- Serrano, T. S. S. (2023). De la sumisión a la emancipación por medio de la educación. *Rivista di Scienze dell’Educazione*, 61(3), 333-342
- Silva, E. (2022). Modernidad y educación: principales contribuciones teóricas en la conformación del campo pedagógico moderno (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Luján)
- Siñani A, E. O. (2020) Cuestiones de aula. Gestión curricular Classroom issues. Curriculum management
- Solano, L. G. (2022). Las aporías de una representación desencantada: Una aproximación al concepto del soberano en Max Weber y Carl Schmitt. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 17, 477-498
- Torres Godoy, K. J. (2023). El principio de objetividad fiscal y su implicación en las investigaciones preliminares por el delito de abuso de autoridad contra los magistrados en el distrito fiscal de Ayacucho, período 2021-2022
- Várnagy, T. (2000). El pensamiento político de John Locke y el surgimiento del liberalismo. La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx, 41-76
- Villa, A. E. (2022). Maquiavelo: Maestro de la política. Fondo editorial de la Universidad Autónoma Latinoamericana–UNAULA
- White, Elena G. (1975) Joyas de los testimonios, vol3. ACES. Argentina.
- White, E. G. (1975). La educación cristiana.

LbCreateSpace Independent Publishing Platform, lc2014

White, E. G. (1974). Reavivamientos modernos. Recuperado de: [https://egw writingsa.akamaihd.net/pdf/es_RM \(NL\). pdf](https://egw writingsa.akamaihd.net/pdf/es_RM (NL). pdf).

Zorzetto, S. (2022). Releyendo a Raz acerca de la autoridad, el derecho y la moral: ¿el positivista como apóstol del Made Law? Revista telemática de filosofía del derecho (RTFD), (25), 255-273.

Anghela Brigette Abarca Pesantez:

Licenciada en Pedagogía de la Química y Biología. Maestrante.

Luis Adolfo Apolín Montes

Doctor en educación. Docente.

Lilio Angel Aranda Yanoc

Magister en educación. Docente

Isaura Ruth Liri3n Rodr3guez

Magister en educaci3n.

Xavier Fernando Erazo Guerra

Psic3logo educativo y Orientado vocacional. M3ster en Innovaci3n de la Educaci3n.
Director DECIDE 3.0 Educaci3n y Comunicaci3n.

David Max Olivares Alvarez

Licenciado en Psicolog3a de la Universidad Mayor de San Sim3n, Doctorante de la Universidad de Carabobo y Director del Centro de Investigaci3n y Desarrollo.

Rodolfo S3nchez Coello

Magister en educaci3n. Docente

Eloy Omar Siñani Alaro

Licenciado en Ciencias de la Educaci3n. Especialista en Gesti3n Educativa, Diplomados en el 3rea educativa. Experiencia profesional como docente multigrado, docente de aula y Director de Unidades Educativas del 3rea rural- Departamento Cochabamba, docencia en la Escuelas Superiores de Formaci3n de Maestros de Bolivia.

CURRÍCULO DE AUTORES

Edwin Saúl Siñani Alaro

Magíster en Calidad de la Educación Superior - Universidad Pública de El Alto-Bolivia; Educación Superior - Universidad Militar "Mcal. Bernardino Bilbao Rioja"-Bolivia. Especialista en Gestión Educativa y Comercio Exterior, cuenta con Diplomados y dos licenciaturas en el área educativa. Curso aprobado en Planificación de políticas educativas - Instituto internacional de planeamiento de la educación Sede regional Buenos Aires. Experiencia en docencia en educación superior, secundaria y primaria. Técnico de seguimiento de Distrito, Departamental y Viceministerio de Educación Regular-Bolivia.

Thamir Danir Danulkán Durán-Fonsecao

Doctor en Psicología.

Gabriela Ordaz-Villegas

Doctora en Psicología.

Anayanzin Antonio-Cañongo

Doctora en Psicología.

Omar García Vázquez

Licenciado en educación en la especialidad. Biología. Máster en Ciencias de la Educación, Doctor en Ciencias pedagógicas, Profesor Investigador-Titular.

Revista Peruana — de Educación —

ISSN: 2708 - 7107 | Vol. 6 Núm 12 JUL - DIC 2024
ISSN-L: 2708 - 7107