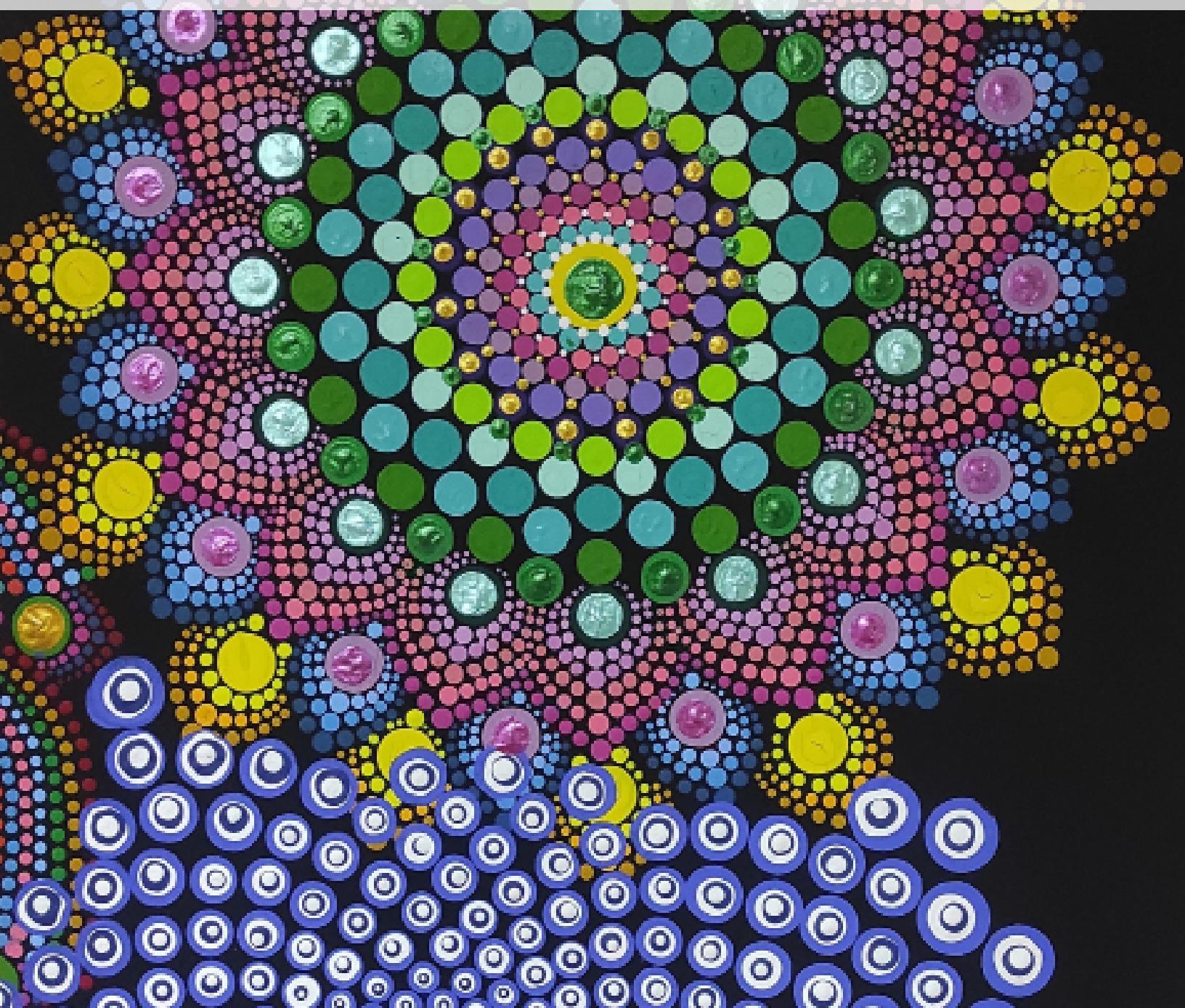


Paradigma

Revista de Investigación Educativa



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales
Tegucigalpa, Honduras, Centroamérica

ISSN: 1817-4221
EISSN: 2664-5033
Julio - Diciembre de 2025
Volumen 32, Número 54

Paradigma | Revista de Investigación Educativa Número 54

Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Lexy Concepción Medina Mejía
Rectora

Ana Melissa Merlo Romero
Vicerrectora Académica

José Hernán Montufar Chinchilla
Vicerrector de Investigación y Postgrado

José Darío Cruz Zelaya
Vicerrector Administrativo

Carlos Gerardo Aguilar Núñez
Vicerrector de Educación Abierta y a Distancia

Hermes Alduvín Díaz Luna
Vicerrector de Internacionalización

Bartolomé Chinchilla Chinchilla
Vicerrector de Vida Estudiantil

Karem Eugene Amador Sierra
Secretaria General

Equipo Editorial

Russbel Hernández
Director Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES)

Danny Guerrero
Coordinador de Difusión y Publicaciones Científicas
Editor en Jefe

Elma Barahona
Coordinadora de Investigación INIEES
Editora Asociada

Kevin Avalos
Editor Asociado

Jessel Urbina
Diagramador

Portada

"Afabilidad"
Puntillismo
120cm x 240cm, dividida en 3 partes (40cm x 80cm) cada una
Nancy Reyes
nancyr@upnfm.edu.hn
@treyes550

Consejo Editorial

- Agnaldo Arroio**--Universidade de São Paulo, Brasil.
- Carolina Soler**--Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Gabriela Vidauri**--Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Jerson Figueroa**--Universidad Tecnológica de Honduras.
- Reiman Acuña**--Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Víctor Avendaño**--Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Yazmín Cuevas**--Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yenny Eguigure**--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Comité Científico

- Aleyda Linares**--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- Camila Calles**--Universidad Tecnológica de El Salvador.
- Camilo Rodríguez**--Universidad de la Costa, Colombia.
- Carlos Ledezma**--Universidad de Barcelona, España.
- Carlos Madriz**--Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Cuauhtémoc Pérez**--Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Cuitláhuac Pérez**--Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Germán Moncada**--Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Jaqueline Guerrero**--Universidad Autónoma de Campeche, México.
- Luis Ramos**--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- María Cruz**--Universidad Centroamericana José Simeón Canas, El Salvador.
- Mario Alas**--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- Nelson Corea**--Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Pablo Scharagrodsky**--Universidad Nacional de Quilmes / Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Sandra Ruiz**--Colegio Amambay / Colegio Nacional Haruo Masuzawa, Paraguay.

Comité de Revisores

- Alexis Papazian**--Universidad Nacional Pedagógica/Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Andreas Daugaard**--Asociación para una Sociedad más Justa, Honduras.
- Carlos Benavides**--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- César Alvarado**--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- Claudia Barahona**--Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Claudia Sánchez**--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Dania Borjas--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Dennis Cáceres--IHER: Instituto de Educación por Radio, Honduras.

David Letona--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Dulce López--Universidad Pedagógica Nacional, México.

Edwin Izaguirre--Consultor independiente, Honduras.

Eliazar Duarte--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Elisa Montoya--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Enma Molina--Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Eric Padilla--Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica.

Estibaliz Rojas. Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica.

Flavia Romero--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Gloria Ulloa--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Gustavo González--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Javier García--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Jenny Zelaya--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Jorge Amaya--Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Jorge Matamoros--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

José Canto--Universidad Pedagógica Nacional, México.

Keyla Rivera--Universidad de Granada, España.

Leví Castro--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Luis Alvarenga--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Luis Santos--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

María Mora--Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Maryory Medina--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Miguel Landa--Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Nereyda Estrada--Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Rosa Soto--Universidad Pedagógica Nacional, México.

Revisión de Traducción

Carmen Sobalvarro--Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Contenido

Presentación.....	7
<i>Russbel Hernández</i>	

Artículos

Identificación de las dificultades en la comprensión de los números negativos por medio del modelo de Pirie y Kieren.....	9
<i>Eduardo Navas, Jonathan Cruz</i>	

Construcción de una escala de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en Honduras.....	35
<i>Carla Paz , Lorenzo Estrada, María Aurtenechea</i>	

Comparación de criterios de atracción y selección en la formación inicial docente: análisis de sistemas educativos exitosos y Honduras.....	59
<i>Cheryl Merren</i>	

El aula como escenario del inconsciente. Miedos, deseos y defensas en la formación docente.....	85
<i>Juan Pintos, Elizabeth Caro</i>	

Ensayos

¿Es posible una epistemología de la pedagogía?.....	113
<i>Rebeca Lorenzana</i>	

Integración de la inteligencia artificial en la mediación pedagógica de la Educación Comercial: oportunidades y desafíos.....	131
<i>Brandon Solís, Norieth Guillén</i>	

Filosofía del disenso, hospitalidad fraterna y la construcción de la paz perpetua. Un diálogo entre Fusaro, Derrida y Kant.....	145
<i>Jesús Morales</i>	

Reseña de libro

Aún aprendo. Cuatro experimentos de filología retrospectiva.....	167
<i>Benjamín Marín, Ana León</i>	

De los Autores	171
-----------------------------	------------

Acerca de Paradigma	175
----------------------------------	------------

Política Editorial	181
---------------------------------	------------

Presentación

Russbel Hernández Rodríguez

Paradigma: Revista de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) presenta su número 54 con una selección de ocho trabajos académicos provenientes de diversos contextos educativos latinoamericanos. En esta edición, se recibieron 31 manuscritos enviados por autorías de Costa Rica, El Salvador, México, Venezuela, Argentina, Paraguay, Colombia, España, Ecuador y Honduras. Tras un riguroso proceso de evaluación por pares, fueron aceptados cuatro artículos de investigación, tres ensayos y una reseña de libro. Los textos aquí reunidos tratan sobre la formación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la filosofía de la educación y la reflexión crítica sobre los saberes pedagógicos contemporáneos.

El primer artículo, “Identificación de las dificultades en la comprensión de los números negativos por medio del modelo de Pirie y Kieren”, presentado por Navas López y Cruz Miranda (Universidad de El Salvador), analiza las dificultades conceptuales que enfrentan estudiantes de séptimo grado en la comprensión de los números enteros. A partir de un enfoque cualitativo y un proceso de investigación-acción, se identifican imágenes mentales erróneas, estancamiento en niveles de comprensión y presencia de mentalidad fija. El estudio destaca la necesidad de estrategias didácticas que propicien la reconstrucción de conceptos y una mentalidad de crecimiento en el aprendizaje matemático.

En el segundo artículo, “Construcción de una escala de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en Honduras”, Paz Delgado y Estrada (UPNFM, Honduras), junto con Aurtenechea Sáez (Fundación Educación 2020, Chile), presentan el diseño y validación de una escala para evaluar creencias y prácticas docentes en el marco de procesos de formación permanente. Mediante validez de contenido y análisis factorial exploratorio aplicado a docentes en servicio, se obtuvo un instrumento con alta confiabilidad y pertinencia conceptual, útil para fortalecer comunidades de aprendizaje y prácticas reflexivas.

El tercer artículo, “Comparación de criterios de atracción y selección en la formación inicial docente: análisis de sistemas educativos exitosos y Honduras”, de Merren Fuentes (UPNFM, Honduras), examina experiencias internacionales en Finlandia, Singapur, Corea del Sur y Chile, contrastándolas con el contexto hondureño. Los resultados evidencian motivaciones altruistas entre estudiantes nacionales, así como la importancia del prestigio social, incentivos y procesos de admisión rigurosos. Se plantean oportunidades para fortalecer las políticas de atracción a la carrera docente en Honduras.

El cuarto artículo, “El aula como escenario del inconsciente. Miedos, deseos y defensas en la formación docente”, desarrollado por Pintos (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina) y Caro Montero (Universidad Europea del Atlántico, España), aborda la angustia y temores del estudiantado en prácticas preprofesionales, desde un enfoque psicoanalítico y hermenéutico. El uso de dispositivos grupales permitió la construcción de estrategias colectivas de afrontamiento y una disminución significativa de la angustia, proponiendo un modelo transferible a otros contextos de formación docente.

Entre los ensayos, “¿Es posible una epistemología de la pedagogía?”, de Lorenzana Flores (UPNFM, Honduras), reflexiona sobre la pedagogía como disciplina científica y su construcción epistemológica. Se revisan bases conceptuales, métodos y la historicidad del campo pedagógico, recuperando aprendizajes colaborativos acumulados en la experiencia docente.

Por su parte, Solís Chaverri y Guillén Cordero (Universidad Nacional, Costa Rica), en “Integración de la inteligencia artificial en la mediación pedagógica de la Educación Comercial: oportunidades y desafíos”, analizan el potencial y las exigencias formativas que conlleva la incorporación de la IA en los procesos educativos, destacando beneficios como la personalización del aprendizaje, pero también la necesidad de marcos éticos y competencias docentes sólidas.

Desde Venezuela, Morales Carrero (Universidad de Los Andes) presenta el ensayo “Filosofía del disenso, hospitalidad fraterna y la construcción de la paz perpetua. Un diálogo entre Fusaro, Derrida y Kant”, donde se reflexiona sobre el disenso como condición para el diálogo, la convivencia plural y la construcción sostenida de la paz.

Finalmente, el número cierra con la reseña “Aún aprendo. Cuatro experimentos de filología retrospectiva”, escrita por Marín Meneses y León Fernández (Universidad Autónoma Metropolitana, México), quienes destacan la relevancia pedagógica y la utilidad metodológica del texto de Carlo Ginzburg para estudiantes de múltiples disciplinas.

Con esta edición, *Paradigma: Revista de Investigación Educativa* reafirma su compromiso con la investigación educativa rigurosa, la reflexión crítica y la construcción de conocimiento situado. Agradecemos a autores, revisores y colaboradores que hacen posible la continuidad de este proyecto académico y convocamos a la comunidad a seguir contribuyendo con trabajos que enriquezcan el diálogo educativo.



Artículo

Identificación de las dificultades en la comprensión de los números negativos por medio del modelo de Pirie y Kieren

Identifying difficulties in understanding negative numbers using the Pirie and Kieren model

a,*Eduardo Adam Navas López, b, Jonathan Andrés Cruz Miranda

a eduardo.navas@ues.edu.sv. Universidad de El Salvador. <https://orcid.org/0000-0003-3684-2966>

b cm22135@ues.edu.sv. Universidad de El Salvador. <https://orcid.org/0009-0006-2694-0182>

Resumen

Se ha observado que los estudiantes de educación básica presentan dificultades recurrentes en la comprensión de los números enteros en diferentes países. Específicamente, el objetivo de este trabajo es identificar las dificultades en el aprendizaje de los números negativos que enfrenta un grupo de estudiantes de séptimo grado de una escuela pública de una zona rural del departamento de San Salvador, El Salvador, a partir del análisis de su nivel de comprensión de los números enteros. El enfoque es cualitativo con alcance exploratorio y diseño de investigación-acción. Se aplicó un examen a una muestra de 12 estudiantes seleccionados por conveniencia y luego se analizó en detalle su proceso de resolución. Los resultados muestran que los estudiantes presentan imágenes mentales incorrectas e inconsistentes, y en general un estancamiento en su nivel de comprensión. También presentan muchas de las dificultades conceptuales similares a las documentadas en la literatura sobre la comprensión de los números negativos. Además, se detectaron indicios de mentalidad fija en los estudiantes. Por ello, es necesario implementar estrategias educativas que mejoren la comprensión de los números enteros a través de la (re)construcción de imágenes mentales apropiadas, y que propicien una mentalidad de crecimiento.

Palabras clave: aritmética, formación de conceptos, conceptos erróneos, conceptos numéricos, séptimo grado

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21528>

Recibido: 22 de junio de 2025 | Aceptado: 4 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

It has been observed that lower secondary students in various countries consistently struggle to understand integers. Specifically, the aim of this study is to identify the difficulties in learning negative numbers faced by a group of seventh-grade students from a public school in a rural area of the department of San Salvador, El Salvador, based on an analysis of their level of understanding of integers. The study follows a qualitative approach with an exploratory scope and an action research design. A test was administered to a convenience sample of 12 students, and their problem-solving processes were then analyzed in detail. The results show that students hold incorrect and inconsistent mental images and generally exhibit stagnation in their level of understanding. They also display many of the conceptual difficulties documented in the literature on the understanding of negative numbers. Furthermore, signs of a fixed mindset were detected among the students. Therefore, it is necessary to implement educational strategies that enhance the understanding of integers through the (re)construction of appropriate mental images and that foster a growth mindset.

Keywords: arithmetic, concept formation, misconceptions, number concepts, grade 7

Introducción

Según Fernández Carreira (2013), las dificultades de aprendizaje en matemáticas se manifiestan en la adquisición y el uso de habilidades fundamentales como la lectura, comprensión, expresión escrita y razonamiento matemático durante la etapa escolar, lo que puede llevar a un aprendizaje más lento y, en algunos casos, contribuir al fracaso escolar. Dentro de este espectro, Aponte Bello y Rivera Martínez (2017) señalan que los números negativos, por ser abstractos y difíciles de visualizar, confunden a los estudiantes más que los números positivos; y esta confusión, causada por esquemas cognitivos inadecuados, preocupa a los docentes debido a su impacto en el aprendizaje matemático posterior. Esta dificultad no es un fenómeno aislado, ya que se ha confirmado que estudiantes de diversos niveles, desde primer grado hasta la universidad, manifiestan problemas con los números negativos, ya sea por el uso inapropiado de reglas operativas o por una comprensión limitada de su significado (Bofferding y Weissman-Enzinger, 2017). Los estudiantes de secundaria, en particular, no son la excepción a esta problemática (Fuadiah et al., 2017; Medina Carruitero, 2014; Mena Ayala, 2021).

Para comprender la profundidad de este desafío, es revelador observar su dimensión histórica y pedagógica. No es de extrañar la confusión de los estudiantes, ya que, a lo largo de la historia, matemáticos que hoy consideramos de gran renombre rechazaron los números negativos, y su aceptación formal no ocurrió sino hasta el siglo XIX (Bruno, 2001). Mientras que los números naturales surgieron orgánicamente de la necesidad de contar, los negativos aparecieron como un constructo abstracto de la propia práctica matemática (Castillo Angulo, 2014; Medina Carruitero, 2014). A esta complejidad conceptual se suma

un factor pedagógico: la enseñanza actual tiende a priorizar los resultados correctos sobre el análisis del proceso de pensamiento del estudiante (Medina Carruitero, 2014). Esta falta de atención al proceso impide identificar y abordar las concepciones erróneas.

Precisamente, para superar un enfoque centrado sólo en el resultado, es crucial analizar cómo los estudiantes abordan y resuelven las tareas matemáticas. Al detectar las dificultades específicas en sus procesos, los investigadores pueden identificar conceptos erróneos y estrategias ineficaces (Goldin, 2000; Bofferding y Weissman-Enzinger, 2017). Para este fin, existen diferentes marcos teóricos. Uno de ellos es el modelo de Glaeser (1981), que clasifica las dificultades u obstáculos históricos en la aceptación y comprensión de los números negativos en seis tipos, que se pueden enfocar en las dificultades que los estudiantes pueden enfrentar en el contexto educativo. Estos obstáculos son: (a) Falta de aptitud para manipular cantidades negativas; (b) Dificultad para dar sentido a cantidades negativas; (c) Dificultad para unificar la recta real; (d) Ambigüedad de los dos ceros; (e) Estancamiento en el estadio de las operaciones concretas; y (f) Deseo de un modelo didáctico unificado para la suma y la multiplicación de enteros. Este modelo sigue siendo pertinente, ya que, en una tesis doctoral asesorada por Guy Brousseau en España, se ha planteado que uno de los objetivos en la línea de investigación de las dificultades de aprendizaje relacionadas con los números negativos es “constatar si dichos obstáculos históricos [como a los que se refiere Glaeser (1981)] perviven en los alumnos actuales” (Cid Castro, 2016, p. 91).

Complementariamente, para observar no sólo qué obstáculos existen, sino cómo evoluciona dinámicamente la comprensión de un estudiante al enfrentarlos, se puede utilizar el modelo de Pirie y Kieren (1994). Este segundo modelo es una herramienta para observar cómo los estudiantes manifiestan sus ideas y llevan a cabo acciones, utilizando sus propias palabras para expresar las relaciones y conexiones que logran identificar. La articulación de ambos marcos teóricos permite, por tanto, un análisis más completo de las dificultades de aprendizaje.

Planteamiento del problema

En el séptimo grado, sección "C", del Centro Escolar Confederación Suiza, de una zona rural del municipio de San Salvador, El Salvador, se ha comprobado, durante la realización de las prácticas profesionales de uno de los autores, que los estudiantes tienen dificultades con las operaciones básicas (suma, resta, y multiplicación) de números enteros, como la aplicación de la conmutatividad, la precedencia de operadores, uso de paréntesis, la ley de signos y desplazamientos en la recta numérica.

A lo largo de las últimas décadas se ha documentado, en diferentes países, evidencia de que muchos alumnos transitan su educación escolar secundaria con ideas confusas sobre los números enteros (Bermeo Muñoz y Torres Daza, 2022; Bofferding y Weissman-Enzinger, 2017; Fuadiah et al., 2017), lo cual es un problema reconocido por profesores de secundaria y los primeros años universitarios (Maca Díaz y Patiño Giraldo, 2016; Medina Carruitero, 2014).

En El Salvador, la Prueba AVANZO, realizada anualmente para estudiantes de Segundo Año de Educación Media, evalúa habilidades y pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT], 2023). Los resultados de este examen estandarizado muestran entre los estudiantes que terminaron el bachillerato (secundaria) en 2023, un promedio nacional de 13.56 aciertos de 30 ítems en la sección de matemática, además, sólo el 49.19% de los estudiantes resolvieron adecuadamente los ítems que exploran aspectos conceptuales y procedimentales de rutina (Dirección Nacional de Evaluación Educativa [DNEE], 2023). Esto refleja una problemática de comprensión de conceptos bastante generalizada en el país, que subraya la necesidad de identificar las dificultades en el aprendizaje de conceptos fundamentales, especialmente en operaciones básicas.

Concretamente, el objetivo de este estudio es identificar y analizar, según la clasificación de Glaeser (1981), las dificultades en el aprendizaje de los números negativos que presentan los estudiantes del séptimo grado, sección “C”, del Centro Escolar Confederación Suiza, del municipio de San Salvador, El Salvador, principalmente a partir de los retrocesos y estancamientos del nivel de comprensión, según el modelo de Pirie y Kieren (1994), al resolver un examen con ejercicios de operaciones con números enteros.

Justificación

Es crucial que los estudiantes comprendan los números enteros y las operaciones básicas asociadas, debido a su papel fundamental en las matemáticas y en la vida diaria (Siegler, 2022).

La enseñanza de los números negativos en la educación primaria es esencial para el desarrollo numérico de los estudiantes; sin embargo, no existe un modelo de enseñanza completamente exitoso y las principales dificultades se encuentran en las operaciones de resta y multiplicación (Bruno Castañeda y García Alonso, 2021).

Los estudiantes tienden a tener problemas al operar con números de diferentes signos, especialmente cuando restan una cantidad mayor de una menor, un error común es aplicar erróneamente las reglas de multiplicación a sumas y restas de números enteros (Bermeo Muñoz y Torres Daza, 2022).

De acuerdo con Glaeser (1981) los estudiantes tienden a aplicar automáticamente viejas reglas a nuevas situaciones sin reconocer los cambios en las condiciones, lo que ocurre al pasar de operar únicamente con números naturales, a operar con números enteros (positivos y negativos).

Orrantia (2006) señala que es importante el estudio de las dificultades de aprendizaje de los números negativos que presentan los estudiantes ya que afectan su rendimiento, e identificarlas permite crear estrategias de enseñanza personalizadas y fomentar una educación inclusiva y más efectiva.

Discusión teórica

Al respecto de las herramientas teóricas utilizadas en este trabajo, se destaca, por un lado, la novedad de explorar la comprensión del concepto de números enteros por medio del modelo P-K, que no se ha realizado hasta ahora; y, por consiguiente, también se destaca la novedad de utilizar conjuntamente el modelo P-K y la clasificación de dificultades de [Glaeser \(1981\)](#). La justificación de usar ambas herramientas radica en que las dificultades, a diferencia de los errores, no son directamente observables, y por ello se ha recurrido al modelo P-K para analizar la evolución de los niveles de comprensión, y a partir de ese análisis, determinar la dificultad subyacente que provoca los cambios o estancamientos en los niveles de comprensión, que son más fáciles de observar.

Clasificación de dificultades en los números negativos

[Glaeser \(1981\)](#) analizó textos históricos para identificar los obstáculos, dificultades o umbrales, en la aceptación y comprensión de los números negativos, y afirma que las dificultades de los alumnos para comprender y operar con los números negativos reflejan las etapas del desarrollo histórico de estos números. Las dificultades en el desarrollo histórico del concepto de número entero, según [Glaeser \(1981\)](#), son las siguientes:

- Falta de aptitud para manipular cantidades negativas: En el siglo III, por ejemplo, Diofanto no aceptaba a los números negativos en cálculos algebraicos.
- Dificultad para dar sentido a cantidades negativas: En el siglo XVIII, algunos matemáticos como Stevin y D'Alembert reconocían las soluciones negativas en ecuaciones, pero las consideraban ficticias, no reales.
- Dificultad para unificar la recta real: Algunos matemáticos de gran importancia histórica, como Descartes, McLaurin y Cauchy, veían números negativos y positivos como opuestos en lugar de una sola recta numérica, favoreciendo dos semirrectas.
- Ambigüedad de los dos ceros: Algunos matemáticos del siglo XVIII, como Stevin, McLaurin y D'Alembert tuvieron dificultades para pasar del cero absoluto (la nada) al cero arbitrario (punto de simetría entre positivos y negativos).
- Estancamiento en el estadio de las operaciones concretas: Aunque se superaron obstáculos para aceptar los números negativos y su estructura aditiva, la multiplicación siguió siendo problemática hasta mediados del siglo XIX. Se trata de la creencia de que una noción matemática, en este caso los números negativos, debe tener un referente físico que justifique sus propiedades y los resultados de sus operaciones.
- Deseo de un modelo unificador: Consiste en el deseo de poder conseguir un modelo didáctico que, partiendo de la realidad cercana al alumno, pueda ser unificador tanto en lo que se refiere a la adición como a la multiplicación de enteros.

Glaeser (1981) concluye que es necesario estudiar a los alumnos para identificar si persisten en ellos los obstáculos históricos, y, además, señala que los modelos concretos, en general, dificultan la comprensión de los números enteros.

A pesar de ser una clasificación que tiene ya varias décadas de antigüedad, sigue siendo relevante en la investigación teórica e investigación-acción. Cid Castro (2016), en su tesis doctoral asesorada por Guy Brousseau, realizó un análisis histórico y documental sobre los obstáculos epistemológicos, didácticos y concepciones de los números negativos, dándole una destacada mención al aporte de Glaeser (1981). Castillo Angulo (2014) señala que esta clasificación, utilizada en su investigación-acción en Colombia, fue útil para identificar las dificultades de un grupo de 41 estudiantes de séptimo grado de una escuela pública urbana. Los instrumentos que aplicó constan de ítems que contienen ejercicios algorítmicos de números enteros y también problemas de texto, involucrando el uso de la regla de signos en la suma, resta y multiplicación, además de incluir ítems que requieren la construcción de la recta numérica y la comprensión de propiedades como el valor absoluto. Uno de esos instrumentos se ha reutilizado en este trabajo.

Otra investigación similar a la de Castillo Angulo (2014), que documenta el uso de esta clasificación para caracterizar las dificultades en el aprendizaje de los números enteros, es el estudio de caso reportado por Mena Ayala (2021), cuyo propósito fue caracterizar los obstáculos que poseen ocho estudiantes indígenas de séptimo grado, de una institución educativa rural del sur de Colombia, en la resolución de problemas con estructura aditiva de números enteros. Ese estudio concluyó que los estudiantes luchaban por unificar números positivos y negativos en la misma recta numérica, dificultando sus habilidades de resolución de problemas; además, los hallazgos resaltaron la falta de relevancia de los números enteros en la vida cotidiana de los estudiantes.

Otros ejemplos de trabajos en América Latina, además de los de Castillo Angulo (2014) y Mena Ayala (2021), que se apoyan en esta clasificación, son las tesis de Aponte Bello y Rivera Martínez (2017), y de Medina Carruitero (2014). Aponte Bello y Rivera Martínez (2017) desarrollaron un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para usarse en la capacitación de docentes de matemática en Colombia sobre las dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de los números enteros; y para explicar los posibles obstáculos que pueden presentar los alumnos, lo hacen a partir de la clasificación de Glaeser (1981). Medina Carruitero (2014), analiza si la organización de los libros de texto de sexto y séptimo grado de una editorial privada, utilizados en Perú, favorece que los alumnos superen los obstáculos epistemológicos que se presentan en el aprendizaje de los números enteros, utilizando la clasificación de Glaeser (1981) como parte de su marco teórico. Para ello, considera en estos libros, la presentación de la teoría, la justificación de propiedades, los significados del signo negativo, los problemas y su relación con el álgebra. Entre otras cosas, el estudio concluye que los libros en cuestión adolecen de una introducción de los números

enteros a partir de modelos aritméticos concretos, lo que propicia el estancamiento en el estadio de las operaciones concretas del que habla Glaeser (1981).

Modelo de Pirie y Kieren

El Modelo de **Pirie y Kieren (1994)**, que en lo sucesivo llamaremos: Modelo P-K, describe la comprensión matemática como un proceso dinámico y no lineal, caracterizado por ser estable y recursivo, donde el pensamiento de los estudiantes evoluciona en ocho niveles de sofisticación a través de una constante organización y reorganización de sus conocimientos, desde un nivel muy elemental a niveles de gran complejidad y creatividad:

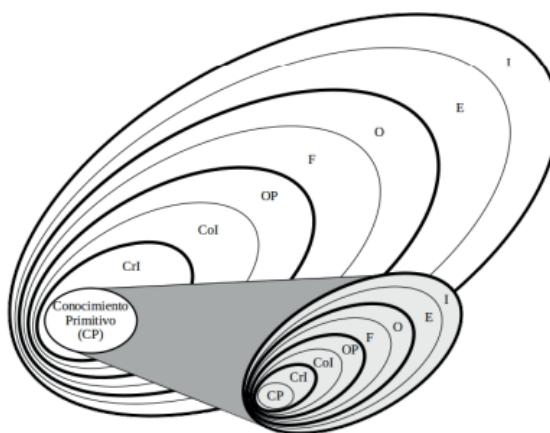
- **Conocimiento Primitivo (CP):** Estado previo del conocimiento del estudiante en una situación de aprendizaje, equivalente a los conocimientos previos. Es lo que el estudiante sabe antes de iniciar su aprendizaje del nuevo concepto. En el caso del concepto de números enteros, el CP incluye ser capaz de realizar operaciones básicas con los números naturales, tener la noción del cero como la nada, y ser capaz de determinar correctamente el orden relativo de los números naturales.
- **Creación de la Imagen (Crl):** Uso del conocimiento primitivo para generar una idea del concepto mediante imágenes, ya sean mentales o físicas. Estas imágenes no necesariamente son correctas, y pueden ser ejemplos de clase, ejemplos del libro, recuerdo de verbalizaciones del profesor, o de sus compañeros, animaciones, dibujos, gráficas, etc. Si un estudiante todavía necesita recursos manipulativos o bien, regresar a leer ejemplos (por ejemplo, del libro) para poder trabajar con el concepto.
- **Comprensión u Obtención de la Imagen (Col):** Reemplazo de imágenes físicas por imágenes mentales, conectando acciones físicas y mentales para reconocer propiedades globales del concepto. Este es el nivel en el que ya se tiene imágenes mentales (aunque sean incorrectas), y es cuando los alumnos ya no necesitan recurrir a material manipulativo o regresar a ver ejemplos del libro para trabajar con el concepto.
- **Observación de la Propiedad (OP):** Análisis de imágenes mentales para identificar y relacionar atributos, llevando a definiciones informales del objeto matemático. Es cuando los estudiantes ya han interiorizado alguna propiedad que relaciona diferentes imágenes mentales, y son capaces de generalizarlas (aunque estén equivocadas).
- **Formalización (F):** Extracción y descripción de propiedades comunes de imágenes en lenguaje matemático, ya sea formal o informal. En este nivel, los estudiantes son capaces de construir una definición matemática adecuada (sin errores), aunque el lenguaje no sea formal.
- **Observación (O):** Uso del pensamiento formal para formular y probar hipótesis sobre temas matemáticos, determinando si son teoremas o suposiciones limitadas.

- Estructuración (E): Axiomatización del conocimiento propio, reduciendo observaciones a proposiciones básicas y explicando la interrelación de teorías.
- Invención (I): Capacidad de crear nuevos conceptos que desestabilizan estructuras cognitivas existentes y generan nuevas formas de concebir el mundo.

En la Figura 1 se presenta una representación gráfica de los niveles de este modelo, incluyendo su naturaleza recursiva, en el que la comprensión de un concepto se convierte en el Conocimiento Primitivo (CP) de otro concepto.

Figura 1

Naturaleza recursiva de los niveles del modelo de Pirie y Kieren (1994)



Nota. Tomado de [Navas-López \(2022\)](#).

Una de las características de suma importancia de este modelo es el proceso de redoblado (folding back), que permite a una persona funcionar en un nivel exterior y enfrentarse con un desafío, para regresar a un nivel de comprensión más interno con el fin de reconstruir esa comprensión como base para nuevos niveles externos de comprensión (Pirie y Kieren, 1994). Estos redoblados ocurren cuando los estudiantes se enfrentan a una actividad cognitiva, y se dan cuenta que no pueden resolverla a partir de las imágenes mentales de las que disponen (Pirie y Kieren, 1994), y pueden desencadenarse debido a la interacción del profesor (Thom y Pirie, 2006), o bien, por la interacción entre ellos mismos al trabajar en grupo (Navas-López, 2022).

Para expresar gráficamente la evolución de la comprensión de uno o varios estudiantes durante la resolución de una actividad cognitiva según este modelo, es común utilizar un diagrama similar al de la Figura 1, pero agregando flechas que indican las transiciones identificadas. Ver por ejemplo la figura 12 de Pirie y Kieren (1994, p. 186), las figuras 9, 13, 15, y 19 de Arenas-Peña et al. (2024), y la figura 3 de Navas-López (2022, p. 167).

El modelo P-K se ha utilizado en múltiples investigaciones en América Latina para poder analizar la evolución de la compresión en el aprendizaje de diversos conceptos matemáticos. Por ejemplo, [Carmona Correa \(2020\)](#), realizó un estudio de casos en 37 alumnos, de quinto grado de primaria de una escuela en un barrio colombiano afectado por la violencia, desplazamiento y migración, sobre su comprensión de los conceptos de paralelismo y perpendicularidad. Se destaca entre sus resultados, que no todos los niños alcanzaron el mismo nivel de comprensión, a pesar de la homogeneidad de la instrucción. Algunos llegaron al nivel de observación de la propiedad (OP), mientras que otros sólo llegaron al nivel de comprensión de imagen (CoI), y otros sólo el de creación de imagen (CrI). En otro contexto, [Arenas-Peñaloza et al. \(2024\)](#) lo utilizaron para analizar la comprensión del concepto de razón en cuatro estudiantes de sexto grado de una escuela de México. Su comprensión osciló entre el nivel de comprensión de la imagen (CoI), hasta el nivel de formalización (F).

El estudio de [George y Voutsina \(2023\)](#) se centró en las verbalizaciones y acciones de nueve niños de quinto grado de la Mancomunidad de Dominica, en el archipiélago de las Antillas Menores, durante tareas de partición (división) de pizzas y pasteles entre varias personas. Se exploró cómo los niños crean imágenes (niveles CrI y CoI) mientras resuelven nuevas tareas matemáticas, utilizando el modelo P-K para comprender su proceso de pensamiento. El análisis de los datos mostró que los niños utilizaron diferentes imágenes para diversas tareas, incluso dentro de la misma tarea, lo que indica una forma compleja de entender las matemáticas. En El Salvador, [Navas-López \(2022\)](#) lo utilizó para analizar la comprensión del concepto de equivalencia lógica en tres estudiantes universitarios de primer año que resolvieron tres ejercicios en grupo; y también ocurrió que a pesar de la homogeneidad de la instrucción, los tres estudiantes no sólo no alcanzaron el mismo nivel de comprensión al final de la recolección de datos, –dos de ellos, formalización (F) y uno, observación (O)– sino que la evolución de su comprensión fue muy diferente, presentando múltiples redoblados.

El propósito de usar el modelo P-K es que los maestros puedan adaptar sus enfoques de acuerdo con la comprensión demostrada por los estudiantes. Esto incluye el uso de materiales y problemas que faciliten el movimiento a través de los niveles del modelo ([Wright, 2014](#)).

Métodos y materiales

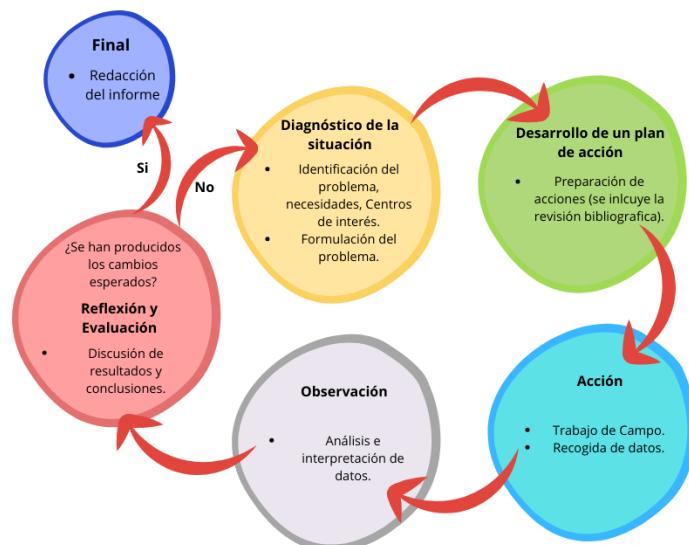
La metodología de esta investigación tiene un enfoque cualitativo con alcance exploratorio, basado en el análisis de contenido de los procedimientos de solución de los alumnos. Su propósito es descubrir fenómenos poco conocidos en el medio concreto y establecer una comprensión inicial sobre el tema.

Este trabajo forma parte de un esfuerzo más amplio de investigación-acción, y aquí se reporta un ciclo completo de investigación-acción (ver Figura 2). Las fases que se aplicaron son las planteadas por [Colás Bravo y Buendía Eisman \(1994\)](#), que se describen a continuación:

1. Diagnóstico de la situación: Esta fase se llevó a cabo durante la primera semana de observación en la institución educativa, donde se detectaron los problemas de aprendizaje de los estudiantes, en el tema de los números negativos. A partir de esto, se identificó y formuló la problemática de interés a investigar.
2. Desarrollo del plan de acción: Se realizó una revisión bibliográfica, se construyó el marco teórico basado en investigaciones previas sobre las dificultades en el aprendizaje de los números negativos, y se seleccionaron las herramientas más adecuadas para la recolección y análisis de datos, con el fin de sentar las bases para las acciones para la siguiente fase.
3. Acción: Se registró en audio la resolución de un examen grupal por parte de tres grupos de cuatro estudiantes, lo que permitió evaluar su comprensión y habilidades en relación con los números negativos. Además, se realizó un seguimiento mediante un diario de campo para aportar información adicional sobre su comprensión de los números negativos.
4. Observación: En esta fase, se realizó un análisis detallado de los datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección de datos. Se examinaron los avances y retrocesos en los niveles de comprensión, para luego identificar las dificultades generales en el aprendizaje de los números negativos.
5. Reflexión y Evaluación: Se generaron conclusiones y discusión a partir del análisis de los resultados obtenidos. Esto permitió evaluar las acciones realizadas, aumentar el conocimiento de los docentes involucrados sobre las dificultades y avances en el aprendizaje de los estudiantes, y reflexionar sobre las acciones subsiguientes más apropiadas, para con el mismo grupo de estudiantes, así como para las siguientes cohortes.
6. Informe Final: Se elaboró el informe final con cada una de sus partes y formato correspondientes.

Figura 2

Pasos para realizar un ciclo de investigación-acción



Nota. Elaboración propia en base a los pasos de Colás Bravo y Buendía Eisman (1994).

La recogida de datos se llevó a cabo, entre los meses de julio y agosto de 2024, en el Centro Escolar Confederación Suiza, ubicado en el Km 8½ de la carretera a Planes de Renderos, en una zona rural del departamento de San Salvador, El Salvador. Este centro cuenta con 591 estudiantes (300 de sexo femenino y 291 de sexo masculino), 15 aulas y 34 maestros. Se ofrece educación parvularia y básica (primero a noveno grado) en turnos matutino y vespertino.

Debido a limitantes de tiempo de los estudiantes, la evaluación se llevó a cabo en la sala de docentes durante la clase de Matemática, siguiendo las indicaciones de la profesora a cargo del grado, quien permitió que los estudiantes pudieran salir, por grupos, del salón de clase para realizar el examen en únicamente tres sesiones en días diferentes (una sesión por semana), con una duración de 45 minutos cada una, correspondiente al tiempo de una clase regular. Así que, aunque el séptimo grado sección “C” está conformado por 21 estudiantes, se decidió que cada grupo, denominados Grupo A, Grupo B y Grupo C, estuviera conformado únicamente por 4 estudiantes, de tal forma que cada grupo fuera de un número reducido para poder observar y registrar el mayor detalle posible de sus interacciones por parte de un solo investigador. Por ello, únicamente se consideraron 12 estudiantes, que fueron seleccionados en conjunto con la profesora del grado, de tal modo que cada grupo tuviera un estudiante proactivo.

Se utilizaron dos instrumentos fundamentales: el diario de campo, y un examen grupal, cuya resolución, es decir, la discusión que ocurrió entre los estudiantes de cada grupo al resolver el examen, fue grabada en audio por medio de teléfono celular. En el diseño de diario de campo se registró sistemáticamente las observaciones, reflexiones y descripciones contextuales. Este se utilizó para documentar las dificultades de los estudiantes durante el examen, registrando sus acciones y contribuyendo al análisis posterior de las conversaciones grabadas de cada grupo.

El examen aplicado, es la prueba diagnóstica de Castillo Angulo (2014, p. 97-99), que evalúa la comprensión de los estudiantes sobre los números negativos, identificando dificultades en las operaciones y en su ubicación sobre la recta numérica. La Tabla 1 presenta la relación de los ítems del examen, con los temas correspondientes según las unidades didácticas del libro de texto ESMATE de séptimo grado (MINEDUCYT, 2019) que se aplica en El Salvador.

Tabla 1

Relación de problemas del examen aplicado con las unidades didácticas del libro de texto oficial utilizado

Problemas	Unidades didácticas del currículo oficial
P1, P2 y P3	Unidad 1: Número positivos negativos y cero.
P4, P5, P6, P8, P9 y P10	Unidad 2: Suma y resta de números positivos, negativos y el cero.
P7	Unidad 3: Multiplicación y división de números positivos, negativos y el cero.

Nota. Elaboración propia.

Cada grupo realizó el examen en días diferentes, conforme a la distribución del tiempo en la institución educativa. Se grabó el audio de las conversaciones de los estudiantes durante la ejecución del examen.

Posteriormente se utilizaron las grabaciones junto con el diario de campo para analizar detalladamente las conversaciones de los tres grupos. El análisis se realizó siguiendo los lineamientos de [Navas-López \(2022\)](#) y [George y Voutsina \(2023\)](#). Fundamentalmente se buscaron indicios, tanto en la grabación como en el diario de campo, que indicaran el nivel de compresión, y avances y retrocesos en la comprensión, según el modelo P-K, de cada miembro del grupo durante la resolución de cada problema del examen; para luego identificar las dificultades, según la clasificación de [Glaeser \(1981\)](#), que provocan los retrocesos o estancamientos observados en el nivel de comprensión.

Resultados

La estructura de esta sección se divide en subsecciones que abordan las primeras cinco dificultades identificadas por [Glaeser \(1981\)](#), que son las que fueron observadas entre los estudiantes. Cada una de las cuales incluye al menos un ejemplo y un análisis de cómo los grupos intentaron resolver los ejercicios. La codificación es como sigue: El Grupo A, está compuesto por los estudiantes A1, A2, A3 y A4, y, por ejemplo, se citará la intervención GA-A1-5, que corresponde a la intervención 5 en la conversación del Grupo A, por parte del estudiante A1. En el Grupo B, por ejemplo, la etiqueta GB-B4-10 se refiere a la intervención 10 en la conversación del Grupo B por parte del estudiante B4. Finalmente, se aplica la misma codificación para el Grupo C. El código utilizado para indicar las intervenciones del profesor/investigador es “Prof”.

La transcripción completa de las tres conversaciones se encuentra disponible a solicitud del lector. A continuación, se presentan las dificultades identificadas.

Falta de aptitud para manipular cantidades negativas

En el siguiente fragmento de la conversación del Grupo A se analiza cómo los estudiantes abordan la suma de números con diferente signo en el problema P5:

P5. Realizar la siguiente operación: $-10+8=$

GA-A1-14: “¿Va [verdad], que si tenemos dos números con diferente signo se suman?”.

GA-Prof-15: “Recuerden la propiedad de la página 14 [del libro de texto] que la maestra les preguntó la semana pasada, el cual nos sirve para sumar números con diferente signo” (Aunque, los estudiantes, debido a que no entendían la propiedad, lo resolvieron como su compañero A1 lo planteó).

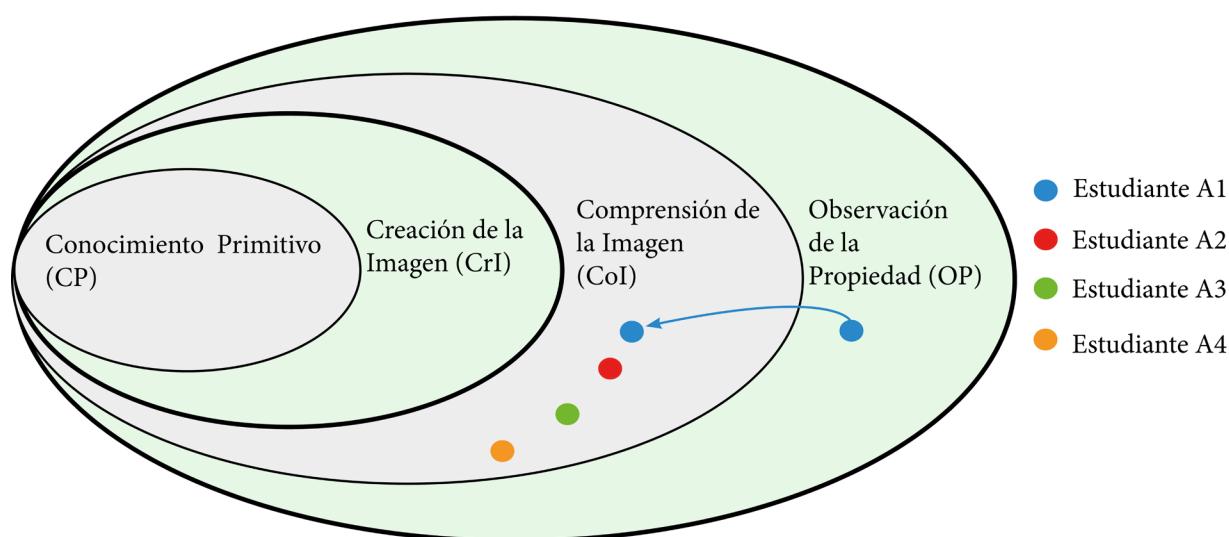
GA-A1-16: “Sí, sumémoslo, pero le agregamos el signo del mayor” (Ignora lo que dijo el profesor, y los demás asienten).

Se observa que el estudiante A1, tiene una imagen mental de la operación y generaliza una propiedad, aunque es incorrecta. Esto sugiere que se encuentra en el nivel OP en ese momento. Sin embargo, al ignorar la corrección del profesor y realizar las operaciones según su recuerdo, se evidencia que no está en el nivel OP, sino en CoI (retroceso OP→CoI), porque, aunque no necesitó de un recurso manipulativo o ejemplo concreto, no es capaz de verificar similitudes y diferencias, y de razonar con las imágenes mentales (Wright, 2014). Esto es así, ya que según [Thom y Pirie \(2006\)](#), el nivel CoI comprende saber una pieza de matemática como una cuestión de hecho, ya sea correcta o incorrecta.

Los estudiantes A2, A3 y A4, al aceptar la propiedad expresada por A1, indica que no necesitan actividades concretas para utilizar la construcción mental (la propiedad errónea), es decir, que deben estar arriba del nivel CrI, pero al igual que A1, no logran verificar potenciales inconsistencias con otras imágenes mentales (como la propiedad a la que se hace referencia en GA-Prof-15), por lo que se interpreta que se encuentran todos estancados en el nivel CoI (no hay movimiento, no hay redoblado). Los cambios en la comprensión se presentan gráficamente en la Figura 3.

Figura 3

Evolución de la comprensión de los miembros del Grupo A al enfrentarse al problema P5



Nota. Elaboración propia.

Esta dificultad también se pudo observar en el momento en que el Grupo B se encontraba intentando solucionar el problema P7, en el que se evidencia que los estudiantes enfrentan dificultades al aplicar la ley del producto en operaciones combinadas:

P7. Realizar: $8 - (-5) =$

GB-B3-18: “Mmmm, pero en el caso del paréntesis, menos por menos es menos”.

GB-Prof-19: “Para el paréntesis, recuerden las leyes del producto, en el que, si tenemos el producto de números de diferente signo, el signo es negativo; y si tienen igual signo el signo es positivo” (Al igual que en el caso anterior, los estudiantes resolvieron según lo que había mencionado su compañero B3, debido a que cuando se enunció la propiedad no la comprendieron).

GB-B2-19: “Sí, así es, como dijo el compañero”.

El estudiante B3, al comprender el problema y aplicar la ley de signos del producto (una propiedad), se puede ubicar en el nivel OP, aunque la propiedad es errónea, tal como en el ejemplo anterior. Sin embargo, al hacerlo según su recuerdo, se confirma que el estudiante B3 no se encuentra en el nivel OP sino en el nivel CoI (retroceso), puesto que –igual que A1 en el ejemplo anterior–, aunque no necesitó de un recurso manipulativo o ejemplo concreto (debe estar arriba de CrI), no es capaz de verificar similitudes y diferencias con otras imágenes mentales (específicamente con la propiedad indicada en GB-Prof-19), y de razonar con ellas, por lo que no se puede ubicar en ese momento en OP, sino en CoI. El estudiante B3 (al igual que A1 en el ejemplo anterior) no experimentó el conflicto cognitivo necesario para reconstruir algunas de sus imágenes mentales erróneas, y por lo tanto no ocurrió el redoblado como tal.

Con respecto a los demás estudiantes, al ignorar estos la intervención del profesor para recordarles la ley de los signos del producto y decidir seguir el enfoque del compañero B3 (aceptar esa imagen mental equivocada, pero compartida por ellos), muestran que, aunque conocen la ley (equivocada) de memoria (deben estar arriba de CrI), tienen dificultades para comprenderla correctamente y no son capaces de razonar con las imágenes mentales potencialmente conflictivas (no pueden estar en OP). En consecuencia, los estudiantes B1, B2 y B4 se encuentran en el nivel CoI, sin presentar avances o retrocesos notorios. Se presentan gráficamente los cambios en la comprensión de los sujetos B1, B2, B3 y B4 en la Figura 4.

Dificultad para dar sentido a cantidades negativas

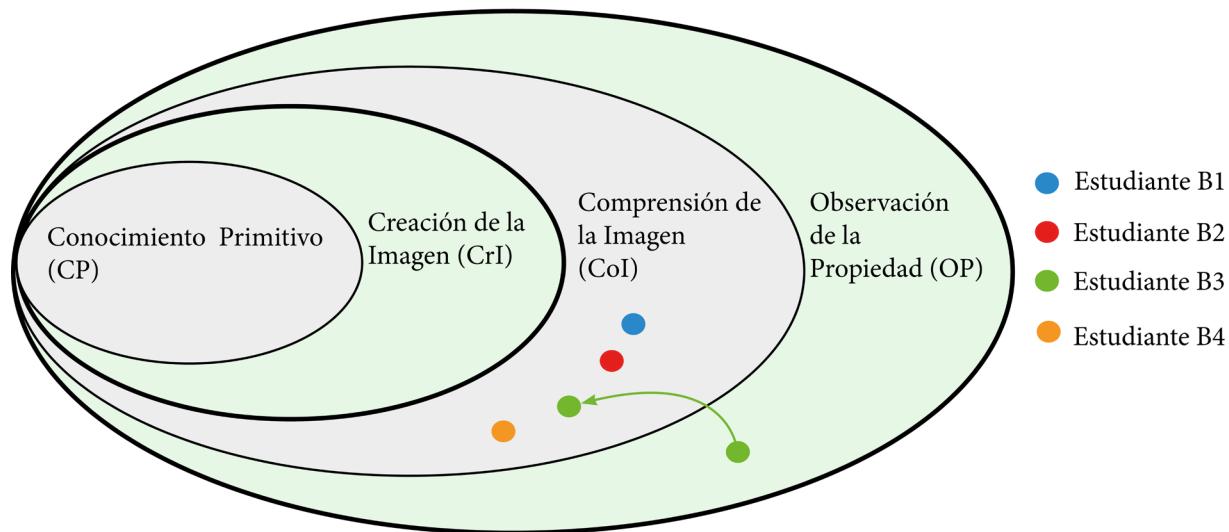
Esta dificultad es la que apareció más veces, sin embargo, se presentan aquí sólo tres ocurrencias.

El siguiente fragmento es la conversación del Grupo C, al abordar la suma de números con diferentes signos en el problema P9, y el proceso realizado y discutido por los alumnos se presenta en la Figura 5:

P9. La temperatura de un congelador es de -23°C . Si aumenta la temperatura 17°C , ¿Qué temperatura marca ahora el termómetro?

Figura 4

Evolución de la comprensión de los miembros del Grupo B al enfrentarse al problema P7



Nota. Elaboración propia.

GC-C2-15: “Bueno, en el [problema] 9 como nos dice que tenemos -23°C y aumenta la temperatura a 17°C . Sólo sumamos eso y le agregamos el signo menos”.

GC-Prof-16: “Deben de considerar la ley de los signos de la suma” (Según los registros del diario de campo, los estudiantes se la sabían de memoria, pero debido a que era un problema de texto, no la podían relacionar).

GC-C3-17: “Sí, ¿entonces es $-23+17 = -40^{\circ}\text{C}$?” (C3 ignora lo que dijo el profesor).

GC-C4-18: “Sí, así como dijo el compañero [C3]” (Ignora lo que dice el profesor y acepta el procedimiento de C3).

Figura 5

Enunciado del Problema 9 y solución discutida por el Grupo C

9. La temperatura de un congelador es de -23°C . Si aumenta la temperatura 17°C , ¿Qué temperatura marca ahora el termómetro?

Solución: -10°C

$$-23 + 17 = -40^{\circ}\text{C}$$

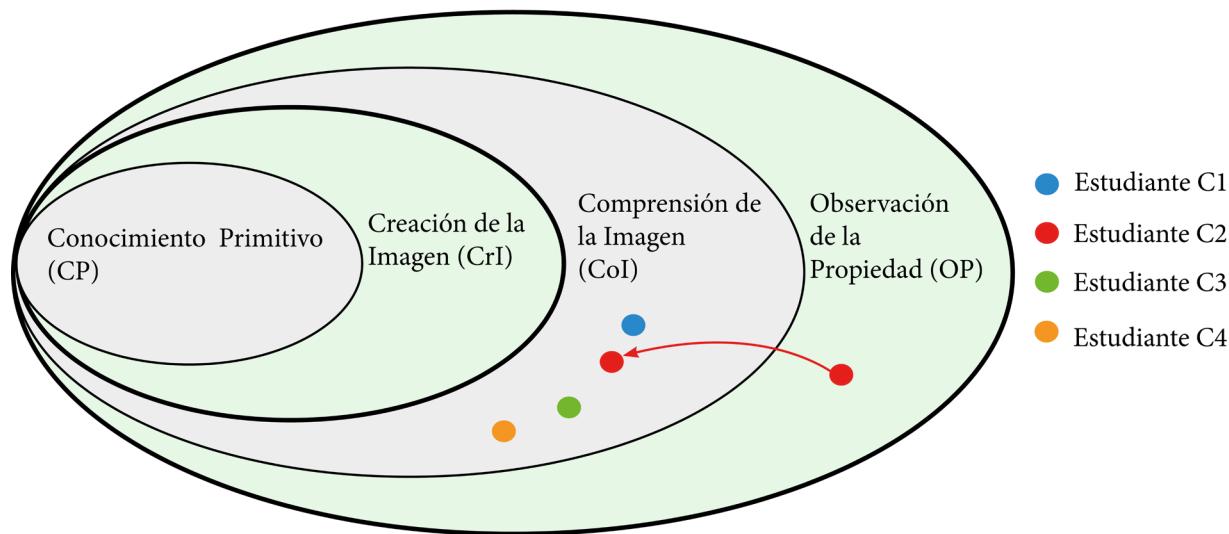
$$R// -40^{\circ}\text{C}$$

Nota. Elaboración propia.

Se puede apreciar que el estudiante C2 enuncia una propiedad –aunque errónea– de la suma de números con diferentes signos, lo que indica que está en el nivel OP. Al no interpretar el aumento de temperatura de 17°C sólo como una suma, demuestra una falta de comprensión de las reglas fundamentales para operar con números enteros de signos opuestos. Luego, el profesor interviene para recordarles la ley de los signos en la suma, pero C2 ignora la intervención, y reforzado por el apoyo de C3 y C4, se afellan todos a un conocimiento equivocado (propiedad), lo que indica una incapacidad de reflexionar sobre dos imágenes mentales que se contradicen (la propiedad que indica GC-C2-15, y la ley de signos de la suma, que se saben de memoria). Por ello, similar a lo presentado en los casos de la subsección anterior, C2 experimenta un retroceso al nivel CoI, mientras que los demás, C1, C3 y C4 se ven limitados, sin presentar movimiento en el nivel CoI. Los cambios en la comprensión en este caso siguen el mismo patrón ya visto, y se pueden observar gráficamente en la Figura 6.

Figura 6

Evolución de la comprensión de los miembros del Grupo C al enfrentarse al problema P9



Nota. Elaboración propia.

Esta dificultad también se pudo observar en el Grupo C, al intentar resolver el problema P3:

P3. En el plano cartesiano ubicar las siguientes parejas de números A=(2,3), B=(2,4), C=(0,-3) y D=(5,-3). [Adjunto en el instrumento hay un plano cartesiano tradicional con cuadricula en el espacio $(-8,8) \times (-6,6)$]

GC-C4-7: “El [problema] tres lo hago yo. En este sólo es de ubicar los puntos y el primer número es x y el otro es y”.

GC-C4-8: “¿Pero qué recta es x y y en el plano?” (C2 y C3 no dicen nada).

GC-C1-9: “El vertical es y y el horizontal es x ” (Y hace movimientos, vertical y horizontal, con el dedo índice).

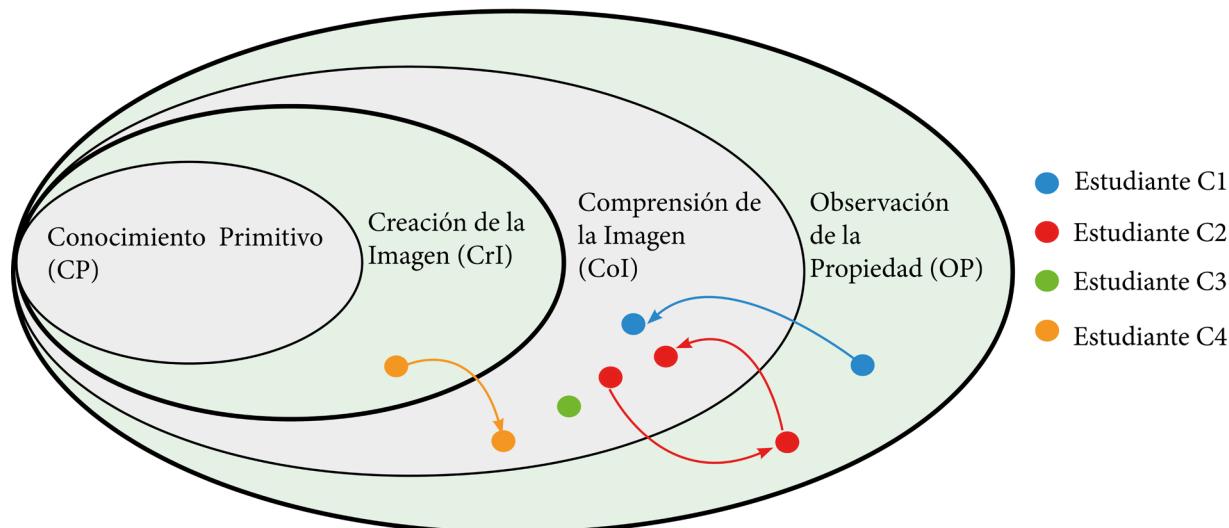
GC-C2-10: “Sí, pero los puntos quedan todos arriba ¿verdad?” (Refiriéndose a los cuadrantes con ordenada positiva, y los demás estudiantes estuvieron de acuerdo).

GC-Prof-11: “Deben de recordar que para ubicar los puntos de coordenadas deben de considerar el signo” (Pero ignoran lo que dice el profesor, y proceden como indicó C2, ubicando incorrectamente los puntos C y D).

El estudiante C4 menciona una propiedad –incompleta o fragmentada– que relaciona los pares ordenados con el plano cartesiano, pero de inmediato se da cuenta que aún no sabe quiénes son x y y en él, lo que indica que no sólo la propiedad no está clara en su mente (así que no puede estar en OP), sino que todavía no tiene bien definida una imagen mental que le permita llegar a la relación (propiedad) horizontal-es- x y vertical-es- y . Esto lo sitúa en el nivel CrI en ese primer momento. El estudiante C1 se ubica en el nivel OP al mostrar tener clara la propiedad que C4 no recordaba completamente. Luego, C4 avanza al nivel CoI, ya que acepta lo que C1 ha dicho. Esto es así, porque ahora C4 ya tiene esa imagen mental. En un primer momento, para los estudiantes C2 y C3, al no expresarse verbal ni físicamente, no se pudo determinar su nivel de comprensión. Pero luego, al estar de acuerdo con lo que complementó C1, se ubican en el nivel CoI (porque se asume que al menos ahora sí tienen esa imagen, igual que C4), y no en OP, ya que no hay evidencia, en ese momento, de que hayan asimilado la generalización de la propiedad complementada por C1. Sin embargo, el estudiante C2, al generalizar aún más sobre las características de las coordenadas en el plano cartesiano, avanza al nivel OP, aunque se trata de una propiedad errónea. No obstante, al no considerar el signo de las coordenadas ni la intervención del profesor, en realidad los estudiantes C3 y C4 se mantienen en el nivel CoI, y C1 y C2 bajan de OP, porque no logran razonar sobre sus imágenes mentales incorrectas. Este complejo proceso se presenta gráficamente en la Figura 7.

Figura 7

Evolución de la comprensión de los miembros del Grupo C al enfrentarse al problema P3



Nota. Elaboración propia.

Este tipo de dificultad también se pudo observar cuando los estudiantes del Grupo A se encontraban intentando resolver el problema P1, en el que se analiza la comprensión que tienen los estudiantes acerca de la relación de orden entre los números enteros:

P1. Ubicar los símbolos, $>$ “mayor que”, $<$ “menor que”, o $=$ “igual” según corresponda:

- a) $-10 \underline{\hspace{1cm}} -3$
- b) $2 \underline{\hspace{1cm}} -22$
- c) $12 \underline{\hspace{1cm}} 13$
- d) $0 \underline{\hspace{1cm}} 120$

GA-A1-1: “Bueno, hagamos el primer numeral ¿Va [Verdad] que, en el primero sólo ponemos cuál es mayor?” (Se refiere a cuál de los dos números es más grande, es decir, de mayor valor absoluto).

GA-A2-2: “Sí, eso, pero verdad que sólo vemos cuál es mayor [habla de su valor absoluto] y el signo “-” menos, sólo nos sirve cuando restamos, por lo que [en el literal a] ponemos que $-10 > 3$ ”.

GA-Prof-3: “Recuerden que en los negativos entre más cerca estén del cero mayor es, y en los positivos entre más lejos esté el número es el mayor.” (Los estudiantes resolvieron ejercicios similares en las semanas previas, sin embargo, los estudiantes lo hicieron como ellos consideraron en ese momento).

GA-A2-4: “Cabal, así es, ahora hagamos el dos”.

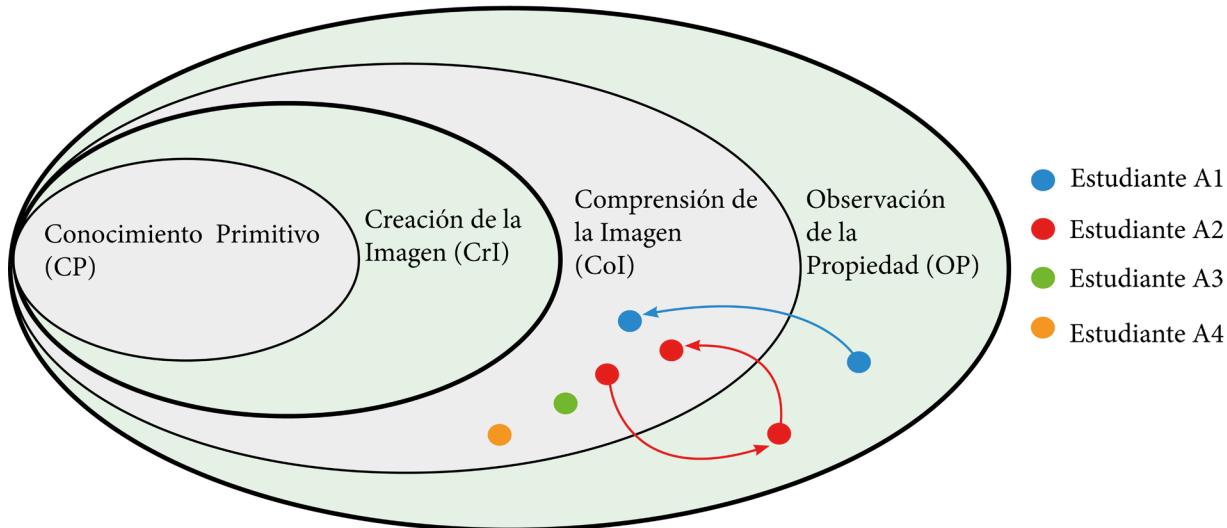
El estudiante A1, al preguntar a sus compañeros si debían poner sólo el mayor número, confirma que tiene una imagen mental de la relación (propiedad), aunque espera la confirmación de sus pares, la generaliza, por lo que se puede ubicar en el nivel OP (aunque es una propiedad errónea). En ese momento, de los demás estudiantes, al aceptar lo que dijo su compañero, sólo podemos decir que tienen esa imagen mental pero no que hayan interiorizado la generalización, por lo que se ubican en el nivel CoI. El estudiante A2, al describir dos propiedades, aunque erróneas, de los números enteros, avanza al nivel OP. Luego, el profesor intervino, pero al ser ignorado, se evidenció que los estudiantes C3 y C4 seguían en el nivel CoI, y C1 y C2 regresaron a CoI, por la misma razón que en los casos anteriores: Ninguno fue capaz de armonizar imágenes mentales potencialmente conflictivas. Este estancamiento en la comprensión se puede observar gráficamente en la Figura 8.

Dificultad para unificar la recta real

En el siguiente fragmento de la conversación del Grupo B, al trabajar el Problema P2, se analiza cómo los estudiantes abordan cuestiones relacionadas con la construcción de la recta numérica y la ubicación de números positivos y negativos en ella. En la Figura 9 se presenta la solución desarrollada por ellos.

Figura 8

Evolución de la comprensión de los miembros del Grupo A al enfrentarse al problema P1



Nota. Elaboración propia.

P2. En la recta real ubicar los siguientes números $-2, 5, 0, -1, 3, -4$. [Se anexa un segmento de recta con flechas en los extremos, sin etiquetas y sin marcas]

GB-B3-3: “¿En el dos, verdad que, sólo es de ir ubicando los números en la recta?” (Los demás confirman estar de acuerdo).

GB-B4-4: “Sí, pero los negativos van a la izquierda y los positivos a la derecha”.

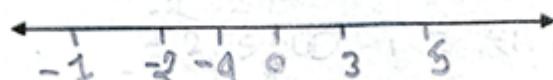
GB-Prof-5: “Recuerden que deben de considerar el orden desde el cero que es el número que divide a los positivos de los negativos” (Hace señas con ambas manos indicando un movimiento divergente, la mano derecha hacia la derecha y la mano izquierda hacia la izquierda).

GB-B1-6: “Pero en los negativos pongámoslo, así, $0, -4, -3, -2$ y -1 ” (Refiriéndose a que ese era el orden de las etiquetas de la parte negativa, del centro hacia la izquierda. Finalmente los ordenaron de la siguiente forma, expresado de derecha a izquierda: $-1, -2, -4, 0, 3, 5$).

Figura 9

Enunciado del Problema 2 y solución presentada por el Grupo B

2. En la recta real ubicar los siguientes números $-2, 5, 0, -1, 3, -4$.

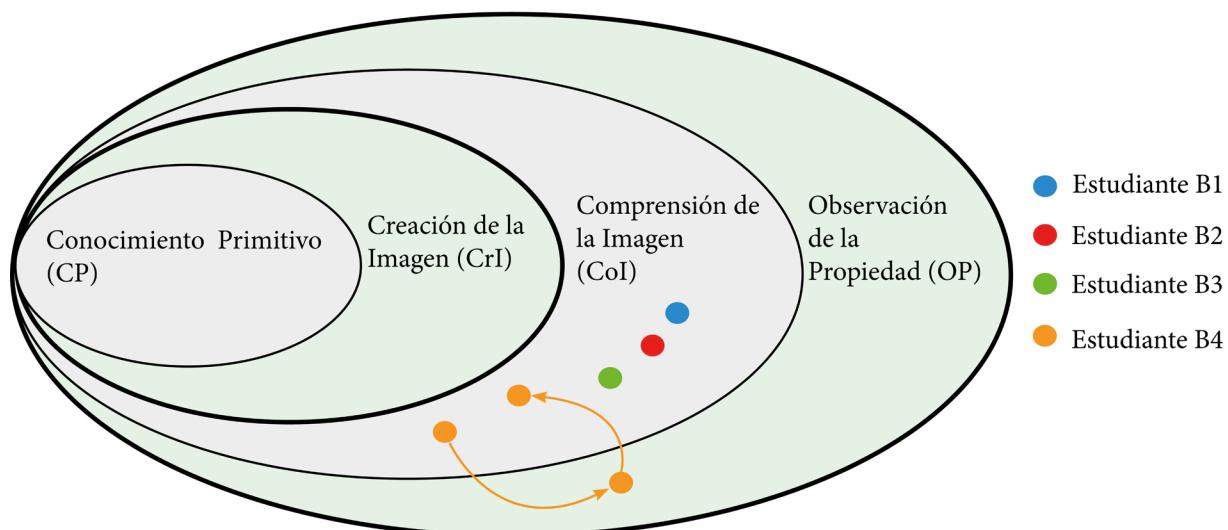


Nota. Elaboración propia.

El estudiante B3 reconoce la recta numérica (ya tiene imágenes mentales sobre eso), lo que lo sitúa en el nivel CoI. Los demás estudiantes, al mostrar comprensión de a qué se refería B3, también se pueden ubicar en el CoI. Por su parte, el estudiante B4 menciona una propiedad de la recta al señalar que los números negativos van a la izquierda y los positivos a la derecha, lo que indica que comprende la imagen y reconoce características de la recta numérica (tiene imagen mental pero también la propiedad), avanzando hacia el nivel OP. Luego, el profesor intentó recordar a los estudiantes que los números negativos también tienen un orden, y que el cero los divide. Sin embargo, los estudiantes no aplicaron el orden correcto de los negativos, porque la relación (propiedad) de orden que sí comprenden en los naturales, claramente no la tienen con los negativos. Como resultado, los estudiantes B1, B2 y B3 se mantienen en el nivel CoI, mientras que el estudiante B4 retrocede al nivel CoI. La Figura 10 presenta esta situación.

Figura 10

Evolución de la comprensión de los miembros del Grupo B al enfrentarse al problema P2



Nota. Elaboración propia.

Ambigüedad de los dos ceros

Como se explicó previamente, esta dificultad se refiere a la dificultad “para pasar de un cero absoluto, un cero que significaba la ausencia de cantidad de magnitud, a un cero origen elegido arbitrariamente” (Cid Castro, 2016, p. 22). Se presentó particularmente durante los intentos de resolver los problemas P5, P6, P7 y P8:

Para los siguientes cuatro problemas, ayúdese con la siguiente recta numérica y realice las sumas de enteros: P5. Realizar $-10+8=$ _____, P6. Realizar $-5-2=$ _____, P7. Realizar $8-(-5)=$ _____, P8. Realizar $-6+4-2=$ _____.

El instrumento incluye una imagen clásica de un segmento de recta con flechas en los extremos, con el cero etiquetado al centro, los números del 1 al 10 en color azul a la derecha, y los números del -10 al -1 en color rojo a la izquierda del cero, todos uniformemente espaciados en una escala de -10 a +10. Esto puede verse en la Figura 11.

Lo que se esperaba que hicieran los estudiantes era que representaran los números como saltos o desplazamientos (representados como flechas que van de una unidad a la adyacente) hasta detenerse en el número que indica el total de la operación. Sin embargo, los estudiantes de los grupos A (ver Figura 11) y B evadieron usar la recta como puede comprobarse en los siguientes fragmentos de la conversación:

GA-A3-13: “Vaya, ahora el otro [problema]. Está difícil, dice que usemos la recta, pero ya no me acuerdo, hagámoslo sólo sumando” (Los estudiantes no usaron desplazamientos gráficos sobre la recta, sino que los sumaron en su representación simbólica).

GB-B4-12: “En este no usemos la recta, no me acuerdo qué hacer con eso de las flechas en el [problema] 5, 6, 7 y 8” (Proceden igual que el grupo A, descartando cualquier representación gráfica).

Figura 11

Enunciado de los Problema 5 al 8 y solución presentada por el Grupo A

Para los puntos 5, 6, 7 y 8. Ayúdese con la siguiente recta real y realice las sumas

de enteros:



5. Realizar $-10 + 8 = -18$

6. Realizar $-5 - 2 = 3$

7. Realizar $8 - (-5) = 3$

8. Realizar $-6 + 4 - 2 = -10 - 2 = 8$

Nota. Elaboración propia.

En ambos casos, se confirma que todos los sujetos no tienen imágenes mentales suficientes con las cuales trabajar esta situación, por lo que en ese momento todos se ubican en el nivel CrI. Y aunque pareciera que se trata de la dificultad para dar sentido a las cantidades negativas, o la dificultad de unificar la recta real, en realidad se trata de la dificultad de los dos ceros, porque ante la figura con el cero como punto de simetría entre los negativos y los positivos, los alumnos no la comprenden y no pueden trabajar con ella, porque no pueden desprenderse de la concepción del cero como la ausencia de cantidad.

Estancamiento en el estadio de las operaciones concretas

El siguiente fragmento de conversación corresponde al Grupo B al trabajar el problema P9:

P9. La temperatura de un congelador es de -23°C . Si aumenta la temperatura 17°C , ¿Qué temperatura marca ahora el termómetro?

GB-B4-21: “En el [problema] nueve dibujemos el termómetro primero” (Y los cuatro procedieron a dibujar el contorno de un termómetro, pero sin la escala).

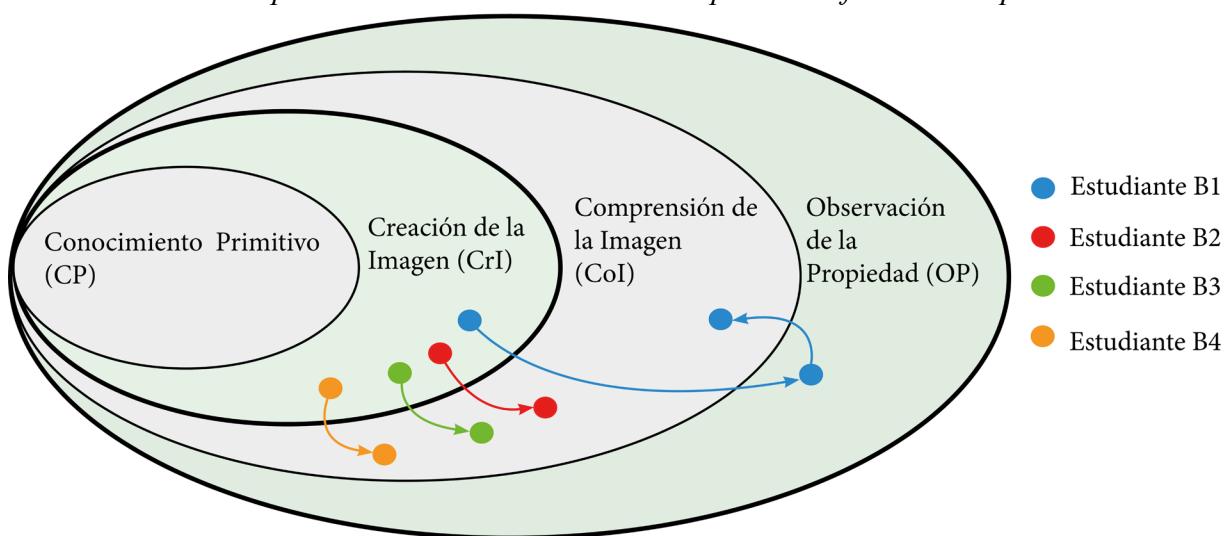
GB-B1-22: “Pero, si aumenta en el termómetro sólo debemos de sumar al termómetro: $-23+17=+40$ ”.

GB-Prof-23: “En este caso también deben de aplicar la ley de los signos de la suma que se aprendieron y que la maestra les preguntó” (Los estudiantes sabían de memoria la ley de los signos, pero no entendían cuál era el procedimiento para sumar un número negativo con un positivo, y no consideraron el signo del mayor. Luego procedieron como indicó B1, dejando incompleto el dibujo del termómetro, ya que no lograron dibujar la escala).

El estudiante B4, al requerir un dibujo de un termómetro para intentar representar los datos del problema, muestra que no podía relacionar simbólicamente las operaciones ni interpretar mentalmente la situación, lo que lo ubica en el nivel CrI. Los demás estudiantes, al construir en equipo lo que B4 había propuesto, indican requerir también una representación física del termómetro, por lo que también se encuentran en el mismo nivel en ese momento. Sin embargo, el estudiante B1, al expresar una suerte de generalización de la situación, se desplaza al nivel OP, aunque la propiedad enunciada es incorrecta. Después de la intervención del profesor, B1 rechaza lo que dijo el profesor y, al igual que él, los demás estudiantes aceptan la propiedad enunciada, y descartan el dibujo. Con esto parecieran avanzar también a OP, pero en realidad indica, una vez más, que todos no logran razonar y armonizar sus imágenes mentales, aunque sí las tienen, por lo que se desplazan todos hacia CoI en este momento. Este proceso se representa gráficamente en la Figura 12.

Figura 12

Evolución de la comprensión de los miembros del Grupo B al enfrentarse al problema P9



Nota. Elaboración propia.

Conclusiones y discusión

Los resultados de este estudio de caso revelan la presencia de las primeras cinco de las seis dificultades establecidas por Glaeser (1981), las cuales, a pesar de referirse a problemas históricamente superados, persisten en los estudiantes actuales. La dificultad que más prevaleció fue la incapacidad para darle sentido a cantidades negativas, mientras que la que mayor efecto tuvo sobre el estancamiento de la comprensión fue la de la ambigüedad de los dos ceros, ya que esta llevó a varios alumnos a evadir el recurso visual de la recta numérica por considerarlo no interpretable, lo que les impidió tanto resolver problemas adecuadamente como avanzar en su comprensión.

Tal como se esperaba, el análisis de la evolución de la comprensión (por medio del modelo P-K), junto con las observaciones del diario de campo, permitió categorizar las dificultades, que no son directamente observables.

El análisis evidenció a su vez, que las dificultades en el aprendizaje de los números enteros fueron un factor determinante en el estancamiento de la comprensión de los estudiantes de séptimo grado. Esto es particularmente debido a una falta de construcción adecuada de imágenes mentales correctas sobre los números negativos. En definitiva, estas dificultades, intrínsecamente ligadas a imágenes mentales incorrectas y rígidas sobre los números negativos, actuaron como un impedimento para la progresión de la comprensión de los estudiantes y se convirtieron en la raíz del estancamiento observado. Dicho de otra forma, parece que las imágenes mentales incorrectas (o ausentes) provocan las dificultades, y estas provocan el estancamiento en la comprensión.

A pesar de las intervenciones del profesor-investigador, los estudiantes consistentemente rechazaron las correcciones. Esta resistencia impidió que ocurrieran los redoblados (folding back) –mecanismo esencial para la reestructuración de la comprensión– ya que los estudiantes no modificaron sus imágenes mentales incorrectas sobre los números negativos, sus propiedades y operaciones, lo que incluía sus representaciones gráficas. Como resultado, su comprensión se mantuvo superficial, estancada predominantemente en el nivel CoI (Comprensión de la Imagen), debido principalmente a la incapacidad de reflexionar y armonizar imágenes mentales conflictivas. También se observó que los estudiantes bajo análisis no avanzaron más allá del nivel OP (Observación de la Propiedad), es decir, el cuarto nivel. Se observó, además, que las propiedades que los estudiantes alcanzaron a generalizar en el nivel OP, eran incorrectas.

La característica clave en el análisis de resultados tradicional según el modelo P-K es que, normalmente, este modelo se enfoca en evaluar cómo los estudiantes reconstruyen exitosamente su comprensión a través de niveles cada vez más elevados (Navas-López, 2022; Thom y Pirie, 2006). Sin embargo, en este caso, el análisis se realizó principalmente a partir de respuestas incorrectas, lo que obligó a replantear cómo se debían interpretar los resultados. Esta variación en el enfoque de análisis de los datos permitió un entendimiento más profundo de las dificultades que enfrentan los estudiantes y resaltó la necesidad de reforzar contenidos relacionados a los números enteros.

Un hallazgo relevante fue la observación de que cuando uno de los estudiantes afirmaba una idea con seguridad, llevaba a que otros la secundaran sin cuestionamiento, a pesar de contradecir imágenes mentales previamente establecidas. Esta dinámica, aunada a la consistente negativa de los estudiantes a aceptar las correcciones del profesor, se alinea con la perspectiva de Dweck (2006) sobre la mentalidad fija (fixed

mindset) en el aprendizaje. Dweck (2006) argumenta que los estudiantes que rechazan las correcciones o no las aceptan como parte del proceso de aprendizaje tienden a limitar su desarrollo académico. La literatura respalda que las mentalidades fijas en matemáticas se asocian con un rendimiento inferior y dificultades en el aprendizaje y logro general, impactando la confianza y motivación (Uwerhiavwe, 2023). Esto podría explicar por qué varios estudiantes secundaron, sin cuestionar, las imágenes mentales equivocadas de sus compañeros que sí se expresaron abiertamente, y por qué desoyeron las observaciones y correcciones del profesor.

Este trabajo ha permitido identificar las dificultades cognitivas que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de los números negativos. Sin embargo, es fundamental reconocer algunas limitaciones y considerar los pasos futuros para abordar estos desafíos. Una de las principales limitaciones de este estudio es el tiempo restringido para la realización del examen. El tiempo asignado por la institución fue muy escaso como para reflexionar más profundamente sobre los problemas y las imágenes mentales equivocadas de los estudiantes.

El siguiente paso en el ciclo de esta investigación-acción, consiste en desarrollar e implementar estrategias efectivas para superar las dificultades identificadas, así como fomentar el paso de una mentalidad fija a una mentalidad de crecimiento en los estudiantes. Esto implica diseñar actividades que ayuden a los estudiantes a construir imágenes mentales más claras de los números negativos, su ubicación en la recta numérica, sus propiedades y operaciones. Es crucial trabajar en enfoques pedagógicos que permitan superar los obstáculos provocados por la enseñanza tradicional de los números naturales y los modelos concretos, y que faciliten una comprensión más profunda y significativa de estos conceptos, como por ejemplo la propuesta de Cid Castro (2016), que desarrolló una orientación para la enseñanza de los números negativos, tras realizar un análisis de los obstáculos epistemológicos que enfrentan los estudiantes al abordar este concepto.

Referencias bibliográficas

- Aponte Bello, P. A. y Rivera Martínez, M. A.** (2017). *Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje del número entero presentadas en un objeto virtual de aprendizaje* [Tesis de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/12897>
- Arenas-Peña, J., Silvera-Sarmiento, A., Rodríguez-Nieto, C. A., Rodríguez-Vásquez, F. M., Navarro-Yepes, N. y Igúarán Jiménez, A. M.** (2024). Analysis of primary school students' process of understanding about the concept of ratio: A view from the Pirie-Kieren theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(12), em2542. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15656>
- Bermeo Muñoz, A. M. y Torres Daza, G. M.** (2022). *Dificultades en el aprendizaje de los números enteros y el modelo de aprendizaje basado en juegos* [Tesis de licenciatura, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/6269>

- Bofferding, L. y Wessman-Enzinger, N.** (2017). Subtraction involving negative numbers: Connecting to whole number reasoning. *The Mathematics Enthusiast*, *14*(1-3), 241-262. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1396>
- Bruno, A.** (2001). La enseñanza de los números negativos: formalismo y significado. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, *4*(1), 415-427. http://dmle.icmat.es/pdf/GACETARSME_2001_04_2_05.pdf
- Bruno Castañeda, A. y García Alonso, I.** (2021). Un estudio sobre modelos de enseñanza de los números negativos en la formación de futuros profesores de secundaria. FPIEM: *Formación del Profesorado e Investigación en Educación Matemática*, *1*(13), 61-74. <https://wp.ull.es/fpiem/wp-content/uploads/sites/158/2023/07/03-index.-Bruno-Garcia-VolXIII-Rev.pdf>
- Carmona Correa, M. C.** (2020). *La enseñanza del concepto de paralelismo y perpendicularidad mediante la implementación de un proyecto de aula* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78753>
- Castillo Angulo, C.** (2014). *Aprendizaje de adición y sustracción de números enteros a través de objetos físicos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53070>
- Cid Castro, M. E.** (2016). *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/112529>
- Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (Eds.).** (1994). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Dirección Nacional de Evaluación Educativa.** (2023). *Informe de resultados AVANZO 2023*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. https://www.mined.gob.sv/evaluacion/publicaciones/2023/VF_Informe de Resultados AVANZO 2023.pdf
- Dweck, C. S.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Fernández Carreira, C.** (2013). *Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1588>
- Fuadiah, N. F., Suryadi, D. y Turmudi, T.** (2017). Some Difficulties in Understanding Negative Numbers Faced by Students: A Qualitative Study Applied at Secondary Schools in Indonesia. *International Education Studies*, *10*(1), 24-38. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p24>
- George, L. y Voutsina, C.** (2023). Children engaging with partitive quotient tasks: Elucidating qualitative heterogeneity within the Image Having layer of the Pirie–Kieren model. *Mathematics Education Research Journal*, *36*(3), 577-607. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00461-1>
- Glaeser, G.** (1981). Epistémologie des nombres relatifs. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *2*(3), 303-346. <https://revue-rdm.com/1981/epistemologie-des-nombres-relatifs/>

- Goldin, G. A.** (2000). A Scientific Perspective on Structured, Task-Based Interviews in Mathematics Education Research. En A. E. Kelly, & R. A. Lesh (Eds.) *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (pp. 517–546). Routledge.
- Maca Díaz, A. J. y Patiño Giraldo, L. E.** (2016). La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas. *Plumilla Educativa*, 17(1), 194-210. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.1756.2016>
- Medina Carruitero, F. E.** (2014). *Ánálisis de la organización matemática referida a los números enteros presente en libros de texto y su relación con las dificultades presentadas por los estudiantes de primer año de secundaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5494>
- Mena Ayala, J. A.** (2021). *Obstáculos epistemológicos que poseen los estudiantes del grado séptimo en la adición de números enteros negativos: un estudio de casos*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Manizales]. <https://repositorio.autonomia.edu.co/handle/11182/1211>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.** (2019). *ESMATE*. Consultado el 20 de enero de 2025. <https://www.mined.gob.sv/esmate/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.** (2023). *AVANZO para superarme*. Consultado el 19 de abril de 2024. https://www.mined.gob.sv/avanzo/index_2023.html
- Navas-López, E. A.** (2022). Comprensión del Concepto de Equivalencia Lógica a través del Modelo de Pirie y Kieren. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 35(1), 158-170. <https://alme.org.mx/revista/index.php/alme/article/view/61>
- Orrantia, J.** (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva. *Revista psicopedagogía*, 23(71), 158-180. <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/401/dificultades-en-el-aprendizaje-de-las-matematicas--una-perspectiva-evolutiva>
- Pirie, S. y Kieren, T.** (1994). Growth in mathematical understanding: How can we characterise it and how can we represent it? *Educational Studies in Mathematics*, 26(2-3), 165–190. <https://doi.org/10.1007/BF01273662>
- Siegler, R. S.** (2022). Development of Numerical Knowledge. En O. Houdé & G. Borst (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cognitive Development* (pp. 361-382). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108399838.020>
- Thom, J. S. y Pirie, S. E. B.** (2006). Looking at the complexity of two young children's understanding of number. *Journal of Mathematical Behaviour*, 25(3), 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2006.09.004>
- Uwerhiavwe, A. A.** (2023). The Influence of Learners' Mindsets on Their Mathematics Learning. *Creative Education*, 14(01), 74-102. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.141007>
- Wright, V.** (2014). Frequencies as proportions: Using a teaching model based on Pirie and Kieren's model of mathematical understanding. *Mathematics Education Research Journal*, 26(1), 101-128. <https://doi.org/10.1007/s13394-014-0118-7>



Artículo

Construcción de una escala de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en Honduras

Construction of a scale of beliefs and practices on teacher professional development in Honduras

^{a,*}Carla Leticia Paz Delgado, ^bLorenzo Eusebio Estrada Escoto, ^cMaría Josefina Aurtenechea Sáez

^a cpaz@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-5507-1231>

^b lestrada@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-4095-8224>

^c maurtenechea@educacion2020.cl. Fundación Educación 2020, Chile. <https://orcid.org/0009-0005-8003-7800>

Trabajo subvencionado por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) en el marco del proyecto Tutoría entre Pares para el Desarrollo Profesional Docente.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio que pretendía la construcción y validación de una escala para evaluar las creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en el marco de un proyecto de formación permanente sobre la metodología Tutoría entre Pares, implementado en escuelas rurales de Honduras durante el año 2024. La metodología utilizada incluyó un estudio de validez de contenido con 14 jueces expertos para evaluar la pertinencia de los ítems y una prueba piloto aplicada a 401 docentes en servicio, para determinar la fiabilidad y validez de constructo de la escala, mediante Análisis Factorial Exploratorio. Los resultados revelan que la escala mide las creencias y prácticas del profesorado por medio de siete dimensiones: creencias sobre la tutoría entre pares para el desarrollo profesional docente, creencias sobre la docencia, creencias sobre la enseñanza, creencias sobre el aprendizaje, comunidad de aprendizaje, práctica reflexiva, comunidad de práctica e indagación. Finalmente se concluye que la escala diseñada mostró validez de contenido (RVC promedio 0.76 y V de Aiken 0.81), validez de constructo y confiabilidad (α de Cronbach = 0.969 y ω = 0.968).

Palabras clave: desarrollo profesional docente, creencias docentes, prácticas docentes, medición, validez

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21530>

Recibido: 28 de julio de 2025 | Aceptado: 23 de octubre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This article presents the results of a study that aimed to construct and validate a scale to assess beliefs and practices regarding teachers' professional development within the framework of a continuing education project on the Peer Tutoring methodology, implemented in rural schools in Honduras during 2024. The methodology used included a content validity study with 14 expert judges to evaluate the relevance of the items and a pilot test applied to 401 in-service teachers, to determine the reliability and construct validity of the scale, through Exploratory Factor Analysis. The results reveal that the scale measures teachers' beliefs and practices through seven dimensions: beliefs about peer tutoring for teachers' professional development, beliefs about teaching, beliefs about learning, learning community, reflective practice, community of practice, and inquiry. Finally, it is concluded that the designed scale showed content validity (average RVC 0.76 and Aiken's V 0.81), construct validity and reliability (Cronbach's α = 0.969 and ω = 0.968).

Keywords: teacher professional development, teacher beliefs, teaching practices, measurement, validity

Introducción

La formación permanente del profesorado ofrece una importante vía para la mejora escolar, aumentando la eficacia del desempeño docente y elevando la calidad del aprendizaje del alumnado (Verloop, 2003; Vries et al., 2013). Este proceso conduce a lo que los investigadores en educación denominan Desarrollo Profesional Docente (DPD), el cual tiene como uno de sus objetivos cambiar las creencias y las prácticas de aula del profesorado experimentado, con el fin de consolidar el ejercicio profesional y mejorar los procesos formativos del alumnado (Mouza, 2009). Hay que señalar que el DPD se construye desde una perspectiva amplia y ligada a diversos factores que se complementan como el clima organizacional y las relaciones escolares entre otros (Monarca et al., 2024).

Numerosos estudios señalan que, en el caso del profesorado, los procesos de DPD son un recorrido planificado y sistemático que genera una serie de oportunidades y experiencias que influyen en el desarrollo profesional y el crecimiento docente. Además, son útiles para actualizar los conocimientos y habilidades, al tiempo que fomentan la reflexión pedagógica y la colaboración entre colegas, adquiriendo así una actitud indagatoria frente a la enseñanza (García y Vaillant, 2010; González-Weil et al., 2014; Verloop, 2003). Cabe señalar que esta reflexión parece esencial para el crecimiento profesional, aunque también se reconoce el papel potencialmente importante de la colaboración entre pares con relación al aprendizaje profesional docente (Cordingley et al., 2003). El DPD promueve cambios en la cognición, creencias y prácticas del profesorado; por lo tanto, el aprendizaje docente es el núcleo de los procesos de formación permanente (Hofman y Dijkstra, 2010).

Es clave señalar que a nivel internacional existe un creciente interés en los mecanismos que se

implementan para la formación permanente del profesorado, debido a las demandas que existen en el ejercicio profesional docente. Para Darling Hammond et al. (2017) “la investigación en este campo ha demostrado que muchas iniciativas de DP acaban siendo poco efectivas para impulsar cambios en la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos” (p. 8).

Teniendo en cuenta este panorama, este estudio pretendía la construcción de una escala que evaluara la efectividad de un programa de formación permanente para el DPD implementado en centros educativos rurales de cuatro departamentos de Honduras. El programa se compone por un curso en modalidad semipresencial, basado en la pedagogía de la relación tutora y en la metodología de Tutoría entre Pares. El propósito central de esta iniciativa era determinar si el curso es eficaz para el DPD en ámbitos como: las creencias sobre el aprendizaje, la docencia y la enseñanza y en prácticas pedagógicas tales como; las comunidades de aprendizaje y de práctica, la reflexión y la indagación en el profesorado participante en el curso. A partir de ello se formularon los siguientes objetivos de investigación:

- Construir una escala para evaluar las creencias y prácticas sobre el DPD desde el enfoque de la pedagogía de la relación tutora.
- Estudiar la validez de contenido, validez de constructo y la confiabilidad de la escala para determinar su idoneidad en la medición de la efectividad del programa formativo en la metodología tutoría entre pares implementado en escuelas rurales de Honduras durante el año 2024.

Discusión teórica

Este apartado se estructura en dos componentes teóricos; el primero está orientado a presentar los fundamentos de la metodología Tutoría entre Pares y el segundo expone una revisión de instrumentos sobre creencias y prácticas docentes.

La tutoría entre pares

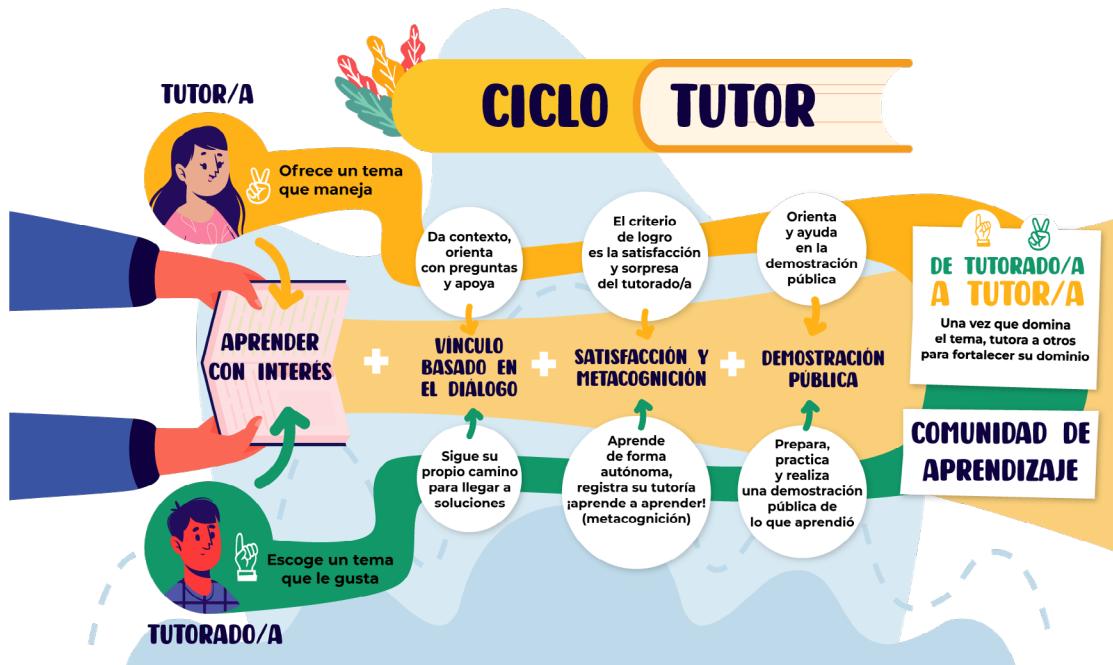
La metodología Tutoría entre Pares (TeP) también llamada Redes de Tutoría (Cámara, 2020), tiene su origen en México y está inspirada en el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular. Se implementó por primera vez en escuelas rurales y marginalizadas. Esta tutoría tiene algunos principios fundamentales como la importancia del aprendizaje con interés, derribar jerarquías académicas, pues todas las personas pueden aprender y enseñar en un marco de respeto a los distintos ritmos de aprendizaje, propiciando la reflexión a través de la metacognición. Se desarrolla en una sesión entre tutor/a y tutorado/a, quien elige un tema de su interés dentro de un catálogo que se trabaja a través de preguntas y desafíos, incentivando el descubrimiento por medio de la investigación de los/as tutorados/as. Posteriormente, la persona que es tutorada presenta sus aprendizajes en una demostración pública y tras un proceso de aprendizaje se convierte en tutor/a (Cámara, 2020).

Para la Fundación Educación 2020 (2023), la metodología TeP es una innovación pedagógica de aprendizaje activo que, a través de un intercambio de preguntas que buscan comprender un fenómeno, promueve un aprendizaje integral. Además, esta metodología también transforma las prácticas y creencias de los profesores que son formados en ella, beneficiando la implementación de modelos pedagógicos centrados en el estudiante.

Es importante señalar que, en esta metodología, el ciclo del trabajo tutor (ver Figura 1) es un proceso formativo en el cual se rompen jerarquías y se genera una relación tutora en la cual todas y todos pueden aprender. Hay que destacar que esta dinámica conecta con una nueva praxis pedagógica que permite la autonomía, libertad y democratiza el proceso de aprendizaje (Carro Olvera y Lima Gutiérrez, 2024).

Figura 1

Ciclo de trabajo tutor, proceso formativo



Nota. Figura proporcionada por la Fundación Educación 2020.

Un estudio reciente sobre la implementación de la metodología TeP en Honduras y Nicaragua (Álvarez Valdés y Araneda Quiroz, 2024), reveló que la metodología impacta el DPD, en los siguientes aspectos: (1) avance en el trabajo colaborativo, a través de la conformación de comunidades de aprendizaje promovidas por las tutorías; (2) autonomía profesional dado que el docente construye su clase desde lo que considera relevante para sus alumnos y alumnas y a partir de aquello realiza la vinculación curricular; (3) promueve la interdisciplinariedad en los conocimientos y aprendizajes basados en temas que pueden encontrarse en más de una asignatura (Cámara, 2020); (4) creación de espacios de reflexión individual,

que permiten trabajar la metacognición y autoevaluación de los docentes (Educación 2020 y CENTRE-UC, 2019) y; (5) ofrece herramientas prácticas de educación centrada en los estudiantes y profundización del vínculo docente-estudiantes más horizontal; a la vez que promueve estrategias para la enseñanza de habilidades del siglo XXI (Educación 2020 y CENTRE-UC, 2019; Cámara, 2020).

Además de estos aspectos vinculados a la práctica pedagógica, la TeP genera cambios en las creencias docentes (Álvarez Valdés y Araneda Quiroz, 2024), debido a que promueve el diálogo constante, la búsqueda deliberada de sorpresas, la discusión en común, y la crítica de lo establecido cuando éste se revela disfuncional (Cámara, 2020).

Escalas sobre creencias y prácticas del desarrollo profesional docente

El estudio sobre las creencias y prácticas que favorecen el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado ha ido en aumento durante los últimos años (Asensio Muñoz y Ruiz de Miguel, 2017; Avalos, 2011; Nian, 2020). Adicionalmente, existe un creciente interés por identificar las estrategias que propician el desarrollo profesional de los docentes. En este proceso se destaca la relevancia de contar con escalas válidas y confiables que permitan determinar las creencias y las prácticas efectivas para el aprendizaje del estudiantado. Con la finalidad de determinar la herramienta que permitiría evaluar la efectividad del curso de TeP para el cambio de creencias y prácticas en el contexto de las escuelas rurales hondureñas, se procedió a efectuar una revisión en bases de datos identificando cuatro escalas que miden creencias y prácticas del DPD (ver Tabla 1).

Tras la revisión de los cuestionarios, fue posible concluir que estas escalas no evalúan en su totalidad las dimensiones consideradas en el proyecto TeP: *construcción de comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica, práctica reflexiva, creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje*. De igual manera el enfoque de las escalas no estaba alineado con la pedagogía de la relación tutora que subyace al curso de formación de tutoría entre pares y para finalizar ninguno de ellos se encontraba contextualizado a las escuelas rurales de Honduras. Por ello se determinó la necesidad de construir la escala de creencias y prácticas sobre el DPD, ad hoc al programa formativo en la metodología TeP. La cual aporta a llenar un vacío instrumental en los procesos de formación del profesorado, pues permite la evaluación de las creencias y las prácticas del DPD en ámbitos esenciales del quehacer docente tales como: creencias sobre la tutoría entre pares para el DPD, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva dialógica que promueve la inclusión de todo el estudiantado. En el caso de las prácticas: la generación de comunidades de aprendizaje, práctica y reflexión, la indagación del contexto del aula, como insumos claves para la docencia basada en las evidencias.

Tabla 1

Escalas identificadas que estudian las variables creencias y prácticas del desarrollo profesional docente

Escala	Autores	Dimensiones que evalúa
Creencias sobre la profesión docente	Asensio Muñoz y Ruiz de Miguel (2017)	<p>El cuestionario se compone de 19 ítems y evalúa las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Creencias acerca de los rasgos que definen la función docente. b. Importancia que otorgan a la investigación c. Creencias sobre la enseñanza.
Teacher beliefs survey	Benjamin (2003)	<p>48 ítems, dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Enseñanza constructivista b. Enseñanza del comportamiento c. Gestión del aula constructivista d. Gestión del comportamiento
The reflective teaching instrument	Faghihi y Anani Sarab (2016)	<p>29 ítems, dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Prácticas reflexivas b. Cognición c. Aprendizaje profesional d. Metacognición
Questionnaire on beliefs about teaching and teacher professional development activities	Vries et al. (2013)	<p>53 ítems, dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Creencias sobre el estudiante, b. Creencias sobre el contenido c. Actividades de actualización, d. Actividades de reflexión y e. Actividades de colaboración.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de cuatro escalas que evalúan creencias y prácticas docentes sobre el desarrollo profesional docente.

Métodos y materiales

Los elementos esenciales del proceso metodológico de esta investigación se describen a continuación:

Tipo y diseño del estudio

Este estudio se desarrolló desde el enfoque de investigación cuantitativa. El tipo de investigación es de tipo instrumental de corte transversal, ya que se analiza la validez y fiabilidad de la escala y el diseño es no experimental puesto que no se realizó una manipulación de variables.

Participantes y muestra

Los participantes de este estudio fueron los estudiantes del Profesorado en Educación Básica I y II ciclo de la Dirección de Formación Permanente de la UPNFM. Se seleccionó esta población debido a que reunía características similares al profesorado que recibiría la formación en la metodología TeP. Siendo estas las siguientes; (a) estar en servicio en el nivel de educación básica (de primero a noveno grado); (b) laborar en centros educativos rurales y; (c) pertenecer a una escuela multigrado.

La población total de estudiantes de la carrera de educación básica durante el primer período del año 2024, fue de 3,320 estudiantes. Para determinar el tamaño de la muestra se aplicó la fórmula de Cochran para el cálculo del tamaño de muestra en poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, parámetros comúnmente utilizados en investigaciones educativas para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. La fórmula empleada fue la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z^2 p \times q}{e^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde:

$N = 3,320$ (tamaño de la población de docentes en servicio)

$Z = 1.96$ (valor de Z para un 95% de confianza)

$p = 0.5$ (proporción esperada)

$q = 1 - p = 0.5$

$e = 0.05$ (margen de error).

Al sustituir los valores se obtiene una muestra requerida de 345 participantes. En ese sentido, se determinó que el tamaño de muestra óptimo era de 345 docentes en servicio.

En cuanto a la selección de los participantes se utilizó el muestreo por criterio, el cual consiste en un tipo de muestreo no probabilístico, en el cual se definen características de inclusión de los participantes. En este caso: ser docente de educación básica en servicio en escuelas multigrado de zonas rurales. Finalmente se conformó la muestra con 401 participantes, debido a que el enlace del cuestionario se compartió en las asignaturas con estudiantes que cumplían los criterios definidos, lo que generó mayor número de respuestas voluntarias. De esta muestra, 292 eran mujeres y 109 varones. La edad promedio fue de 31 años y la media de los años de ejercicio profesional docente era de 5.3 años. La población de este estudio se caracteriza por ser parte de un programa de profesionalización docente de la UPNFM, por lo tanto, se trata de docentes en servicio en centros educativos unidocentes o bidocentes y que han decidido continuar con estudios en el nivel de educación superior.

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos utilizados para la construcción de la escala, se emplearon los siguientes:

Ficha de revisión documental: se sistematizó información de instrumentos previamente diseñados para evaluar constructos relacionados.

Ficha para la validez de contenido: para estimar la validez de contenido de los ítems propuestos en la escala, se diseñó una ficha de evaluación dirigida a jueces expertos, en la que se incorporaron dos secciones: a) pertinencia de cada ítem de acuerdo al procedimiento propuesto por Tristán-López (2008) y; b) valoración de la relevancia de los ítems según el modelo propuesto por Iken.

Prueba piloto: con la finalidad de estudiar la confiabilidad y la validez de constructo de la escala, se realizó una prueba piloto en la que participaron 401 docentes. El cuestionario se sometió a revisión y aprobación por parte del Comité de Ética de la UPNFM y posteriormente fue administrado bajo consentimiento informado en modalidad de cuestionario online.

Análisis de la información

El procesamiento y el análisis de la información se realizó con el apoyo de IBM SPSS 27.0 para Windows, Factor Analysis y Microsoft Excel, aplicando los siguientes procedimientos:

Validez de contenido: se estimó el índice de validez de contenido de Tristán-López (2008) y el coeficiente V de Aiken.

Análisis descriptivos de ítems: se calcularon estadísticas descriptivas como la frecuencias, medias y desviación estándar.

Confiabilidad interna: se determinó el coeficiente α de Cronbach como indicador de consistencia interna y ω de McDonald para un análisis más robusto.

Análisis factorial exploratorio: como pruebas preliminares, se calculó el KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar si los datos son adecuados para proceder con el análisis. Además, se realizó un análisis factorial exploratorio con método de componentes principales y rotación varimax. Adicionalmente, se utilizó el programa factor para profundizar en los hallazgos preliminares, como método de extracción se empleó Robust Unweighted Least Squares (RULS) y la rotación Promin, evaluando así los índices de ajuste ($\frac{x^2}{gl}$, RMSEA, CFI, TLI, GFI, AGFI) de las subescalas.

Resultados

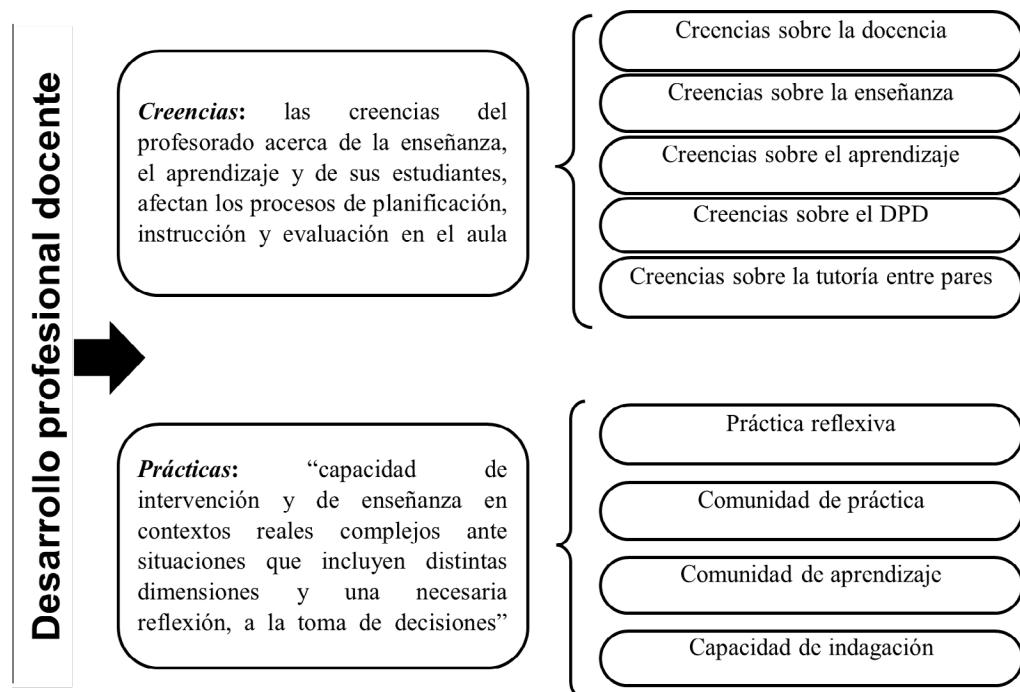
En esta sección se presentan los resultados del estudio y que corresponden con los objetivos de investigación:

Construcción de una escala para evaluar creencias y prácticas sobre el DPD desde el enfoque de la pedagogía de la relación tutora

Para construir la escala se operacionalizó la variable DPD en dos dimensiones: creencias y prácticas pedagógicas sobre el desarrollo profesional docente (tal y como lo esquematiza la Figura 2). Ambas dimensiones permiten comprender cómo los docentes interpretan y ejecutan su labor pedagógica en función de sus experiencias, contextos y procesos de formación.

Figura 2

Operacionalización de la variable desarrollo profesional docente



Nota. Elaboración propia a partir del análisis conceptual de las variables del estudio.

La escala se conformó en dos subescalas, la primera por cinco dimensiones: creencias sobre la docencia, creencias sobre el aprendizaje, creencias sobre la enseñanza, creencias sobre el DPD, creencias sobre la tutoría entre pares y la segunda por cuatro: práctica reflexiva, comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje e indagación, que corresponden a las áreas de DPD que la metodología TeP ha demostrado impactar en el ejercicio profesional docente. Como se observará más adelante, el estudio de propiedades psicométricas reconfiguró la estructura inicial de la escala.

Considerando estas dimensiones se elaboraron ítems para cada una de las subescalas identificadas en la operacionalización de variables, los cuales fueron elaborados a partir de la revisión teórica del estudio y de las escalas consultadas en la etapa inicial de la investigación. En su versión inicial, la escala contaba con 56 ítems. Se optó por el uso de un escalamiento tipo Likert de 5 puntos, que permitiera expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con la creencia y práctica pedagógica presentada en cada dimensión. De acuerdo a esta escala, las afirmaciones podían valorarse de la siguiente manera: “*Totalmente en desacuerdo*” [1], “*En desacuerdo*” [2], “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” [3], “*De acuerdo*” [4] y, “*Totalmente de acuerdo*” [5].

Estudio de validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad de la escala

En el estudio de *validez de contenido* participaron 14 jueces con especialidades en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado, con grado académico de doctorado y con más de 10 años de experiencia en la formación docente. Se utilizaron dos procedimientos de análisis, con la finalidad de determinar la relevancia de los ítems. El primero fue el modelo propuesto por [Tristán-López \(2008\)](#), el cual pretende superar tres problemas identificados en la propuesta de Lawshe para determinar la validez de contenido, siendo estos: (1) la falta de explicación y justificación del procedimiento seguido para construir la tabla de valores mínimos de aceptación para la Razón de Validez de Contenido (RVC), por lo cual a veces se complica su interpretación. (2) Los valores mínimos de RVC se ven afectados por el número de jueces, de tal modo que RVC es muy exigente con pocos panelistas (RVC = 1 con 5 panelistas) y muy laxo con un gran número de jueces (RVC = 0.29 con 40 panelistas). (3) Finalmente, no es aplicable a paneles con menos de cinco jueces. La propuesta de [Tristán-López \(2008\)](#), revisa el modelo de establecimiento de los valores de RVC mínimos y se identifica la condición que hace que la exigencia del modelo dependa del número de panelistas y se ve su ámbito de aplicación, de manera de poder utilizar el modelo con el menor número posible de jueces y no necesariamente en consenso unánime. El segundo método fue la V de Aiken, que permite evaluar el grado de acuerdo de los jueces sobre la relevancia de los ítems.

Tras la recogida de datos de los 14 jueces, se analizó la RVC de cada ítem, se estimaron como aceptables aquellos que alcanzaron un valor superior a 0.58 según el modelo desarrollado por [Tristán-López \(2008\)](#). Se eliminaron los ítems con valores inferiores por lo que la escala se redujo a 54 ítems. El índice de validez de contenido de la escala fue de 0.76, lo que supera el acuerdo mínimo para clasificarla como aceptable ($RVC > 0.58$). En cuanto a la V de Aiken, los resultados del análisis de validez de contenido, evidenciaron un valor promedio de 0.81. Este resultado indica un alto nivel de acuerdo entre los jueces expertos respecto a la relevancia de los ítems evaluados ([Penfield y Giacobbi, 2004](#)). En consecuencia, se considera que la escala cuenta con una validez de contenido sólida para explorar las creencias y prácticas vinculadas al DPD desde una perspectiva centrada en el vínculo educativo, el acompañamiento personalizado, el aprendizaje situado y la relación tutora.

En relación con el estudio de la validez de constructo, la prueba piloto proporcionó datos que permitieron efectuar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), por el método de Análisis de Componentes Principales (ACP) y posteriormente se aplicó la rotación varimax con la finalidad de analizar la simplificación factorial de la escala.

Para realizar el análisis AFE/ACP de la primera subescala: creencias sobre el desarrollo profesional docente, se procedió a confirmar que el tamaño de la muestra era el idóneo para efectuar la prueba; se calculó el KMO resultando en 0.956 y la *prueba de esfericidad de Bartlett* 7789.14, $p < .001$. Los resultados del AFE/ACP, aplicando el método de rotación varimax, revelaron la presencia de cuatro factores (ver Tabla 2).

Tabla 2

Resultados del análisis factorial exploratorio de la subescala creencias sobre el desarrollo profesional docente: matriz de componentes rotados (varimax)

Variables	Comunalidades (extracción)	F1	F2	F3	F4
A1. La tutoría entre pares permite la creación de una comunidad de aprendizaje.	0.724	0.809	0.179	0.131	0.142
A2. La tutoría entre pares favorece el proceso de planificación de la enseñanza.	0.708	0.789	0.166	0.168	0.174
A3. La tutoría entre pares es una metodología efectiva para el aprendizaje.	0.673	0.787	0.172	0.117	0.108
A4. La tutoría entre colegas docentes, beneficia el aprendizaje del estudiantado.	0.722	0.781	0.248	0.171	0.146
A5. La tutoría entre pares permite la mejora de las prácticas docentes.	0.660	0.765	0.183	0.137	0.152
A6. Creo que conversar sobre los desafíos que se presentan en el aula con un colega docente, me ofrece ideas para atender las necesidades del estudiantado.	0.613	0.728	0.247	0.104	0.107
A7. La tutoría entre pares ayuda efectivamente a desarrollar redes de trabajo profesional.	0.658	0.726	0.189	0.262	0.162
A8. Recibir acompañamiento de un colega docente permite el aprendizaje profesional.	0.576	0.710	0.172	0.058	0.196
A9. Trabajar en Redes Educativas contribuye a mejorar mis competencias docentes.	0.600	0.705	0.313	0.067	-0.018
A10. Las sesiones de trabajo y formación dentro del centro educativo son provechosas.	0.685	0.705	0.403	0.161	0.002
A11. Considero que la reflexión sobre mi práctica pedagógica es clave para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.	0.686	0.666	0.431	0.237	-0.015
A12. Visitar comunidades digitales de la asignatura a mi cargo contribuye con mi labor pedagógica.	0.549	0.640	0.314	0.201	0.004
A13. Leer sobre reformas educativas y prácticas prometedoras permite la actualización docente.	0.627	0.629	0.413	0.239	0.059
A14. Leer sobre material educativo reciente favorece la mejora de la práctica docente.	0.616	0.614	0.419	0.231	0.101

B1. La docencia es una profesión colaborativa, se requiere que todo el personal del centro educativo colabore en el desarrollo del proceso de aprendizaje.	0.684	0.230	0.719	0.338	0.024
B2. Crear un clima de confianza y bienestar es clave para el proceso de enseñanza.	0.656	0.372	0.690	0.174	-0.103
B3. La capacidad de aprender es algo que permanece relativamente fijo durante toda la vida.	0.601	0.303	0.687	0.002	0.193
B4. Los buenos profesores dan al estudiantado opciones en sus tareas, pues esto es determinante para el aprendizaje.	0.553	0.315	0.623	0.150	0.209
B5. Los profesores son quienes dirigen el proceso de enseñanza.	0.490	0.256	0.616	0.049	0.206
B6. La buena enseñanza requiere siempre la relación entre el material de aprendizaje y los intereses del estudiantado.	0.523	0.305	0.613	0.181	0.146
B7. La profesión docente es agradable y motivadora por el hecho de trabajar educando personas.	0.610	0.284	0.608	0.398	0.016
B8. Cuanto más se preocupan los estudiantes por las calificaciones y rendimiento, más aprenden.	0.582	0.221	0.543	-0.201	0.444
B9. La profesión docente es problemática, pero se pueden superar las dificultades y todos pueden aprender a ser buen profesor.	0.422	0.208	0.528	0.218	0.229
C1. Los cambios sociales y tecnológicos demandan cambios en la concepción de los fines de la escuela.	0.624	0.314	0.195	0.683	0.140
C2. Los tiempos actuales no ofrecen una buena imagen de la profesión docente.	0.459	0.125	0.044	0.632	0.206
C3. Los cambios sociales y tecnológicos demandan cambios en la forma de enseñar	0.643	0.359	0.342	0.628	0.053
C4. La docencia es una profesión que demanda mucho esfuerzo personal.	0.523	0.161	0.452	0.538	0.048
D1. Hay estudiantes que tienen medios y condiciones para estudiar, los profesores pueden hacer poco.	0.550	0.095	-0.014	0.161	0.718
D2. Si el estudiante no quiere aprender, no hay nada que el docente pueda hacer.	0.406	0.072	0.006	0.157	0.613
D3. Siempre habrá algunos estudiantes que simplemente no “lo entenderán” no importa lo que haga el docente.	0.513	0.200	0.317	-0.036	0.610

D4. Para ser profesor solo importa tener un amplio conocimiento de los objetivos y enseñarlos con claridad.	0.362	0.029	0.162	0.090	0.571
Autovalores iniciales	13.56	2.09	1.78	1.34	
Autovalores rotados	8.53	5.33	2.49	2.42	
Porcentaje de la varianza inicial	42.37	6.53	5.55	4.20	
Porcentaje de la varianza rotada	26.67	16.65	7.78	7.55	
KMO	0.956				
Prueba de esfericidad de Bartlett	7789.14 <i>p</i> < .001				

Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el trabajo de campo.

En síntesis, los resultados obtenidos para la subescala de creencias son los siguientes: la prueba de adecuación muestral KMO fue de 0.956, prueba de esfericidad de Bartlett 7789, α de Cronbach 0.944 y ω de McDonald 0.952, lo que revela la calidad y la confiabilidad de la escala.

Respecto a la segunda subescala: prácticas sobre el desarrollo profesional docente, la prueba *KMO* resultó en 0.959 y la *prueba de esfericidad de Bartlett* en 6608.20, p < .001. En el caso de esta subescala, el AFE/ACP indica la presencia de tres factores (ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultados del análisis factorial exploratorio de la subescala prácticas sobre el desarrollo profesional docente: matriz de componentes rotados (varimax)

Variables	Comunalidades (extracción)	F5	F6	F7
E1. Hablo con mis colegas sobre lo que creo que es importante en educación.	0.821	0.821	0.369	0.104
E2. Comparto con mis compañeros experiencias de aprendizaje.	0.821	0.811	0.387	0.116
E3. Comparto nuevas ideas didácticas con colegas.	0.755	0.802	0.277	0.189
E4. Apoyo a los compañeros en sus problemas de enseñanza.	0.755	0.774	0.284	0.275

E5. Hablo de situaciones de mi enseñanza con otros para aprender de ellos.	0.693	0.703	0.384	0.226
E6. Hablo de problemas de enseñanza con los compañeros.	0.619	0.684	0.263	0.286
E7. Hablo con mis colegas de mejora e innovación de la educación en mi escuela.	0.698	0.656	0.449	0.257
E8. Observo clases de mis compañeros para aprender de ellos.	0.497	0.625	0.167	0.282
E9. Hablo con mis colegas de teorías científicas educativas.	0.622	0.588	0.342	0.399
E10. Experimento nuevos métodos de enseñanza con mis compañeros.	0.630	0.551	0.276	0.500
E11. Les pido a mis colegas que observen algunas de mis lecciones para obtener comentarios sobre mi enseñanza.	0.437	0.451	0.233	0.423
F1. Hablo con mis alumnos de lo que experimentan en mis lecciones para mejorar mi práctica docente.	0.654	0.332	0.725	0.136
F2. Analizar a fondo un problema de mi práctica ayuda elegir una solución.	0.712	0.432	0.725	0.020
F3. Estudio productos de mis estudiantes para entender cómo funciona mi enfoque y método de enseñanza.	0.691	0.403	0.702	0.188
F4. Analizo grabaciones de vídeo de mis lecciones para mejorar mi práctica docente.	0.573	0.238	0.694	0.185
F5. Reflexionar sobre los fines, contenidos, modelos, métodos, técnicas, recursos y materiales de enseñanza- aprendizaje, me ayuda a ser mejor docente.	0.690	0.507	0.657	0.037
F6. Enfrento los problemas en mi enseñanza observando lo que la literatura dice sobre ellos.	0.606	0.213	0.597	0.452
F7. Les pido a los estudiantes que completen encuestas para recibir comentarios sobre mis prácticas de enseñanza.	0.560	0.150	0.568	0.464
F8. Después de clase, reflexiono sobre mis lecciones.	0.485	0.451	0.508	0.152

F9. Utilizo los datos de desempeño de los estudiantes para, cuando sea necesario, adaptar mi enseñanza.	0.583	0.399	0.495	0.423
G1. Utilizo materiales didácticos de mis compañeros en mis clases.	0.627	0.188	0.017	0.769
G2. Doy clases en conjunto con compañeros.	0.604	0.185	0.121	0.745
G3. El que el personal docente tenga inquietud por la investigación en educación, repercutirá en la formación del estudiantado.	0.485	0.166	0.434	0.519
Autovalores iniciales	11.90	1.48	1.24	
Autovalores rotados	6.51	4.98	3.13	
Porcentaje de la varianza inicial	51.74	6.43	5.40	
Porcentaje de la varianza rotada	28.31	21.65	13.61	
KMO	0.959			
Prueba de esfericidad de Bartlett	6608.20			
	$p < .001$			

Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el trabajo de campo.

En el caso de la subescala de prácticas los resultados globales son los siguientes: KMO 0.959 y la prueba de esfericidad de Bartlett en 6608.20, $p < .001$, α de Cronbach 0.952 y ω de McDonald 0.956.

Como resultado del AFE/ACP, la escala fue reestructurada considerando los 54 ítems cuyas cargas factoriales cumplían con los criterios para la inclusión que han sido señalados en la literatura. Para **Bandolos y Finney (2010)**, la interpretación de la solución factorial requiere una determinación del valor que debe alcanzar un coeficiente para ser considerado relevante o alto. Los valores comunes para los coeficientes de estructura son .30 y .40. Por lo tanto, si aproximadamente el 10% es una varianza compartida suficiente para considerar que una variable es útil para la interpretación de factores, entonces se podría utilizar un valor de .30 o .40. Tomando como referencia estos criterios se procedió a reestructurar la escala y su composición final estudió las creencias y prácticas sobre el DPD en siete dimensiones, de ellas algunas fueron renombradas, tal y como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4*Factores del análisis de componentes principales con rotación varimax*

Dimensiones y factores	Indicador (ítems)	% Varianza (inicial)	% Varianza (rotada)	α de Cronbach	ω de McDonald
I. Creencias				0.944	0.952
F1. Creencias sobre la tutoría entre pares para el desarrollo profesional docente	A1 – A14	42.37	26.67		
F2. Creencias sobre la docencia	B1 – B9	6.53	16.65		
F3. Creencias sobre la enseñanza	C1 – C4	5.55	7.78		
F4. Creencias sobre el aprendizaje	D1 – D4	4.20	7.55		
Total varianza explicada		58.65	58.65		
II. Prácticas				0.952	0.956
F5. Comunidad de aprendizaje	E1 – E11	51.74	28.31		
F6. Práctica reflexiva	F1 – F9	6.43	21.65		
F7. Comunidad de práctica e indagación	G1 – G3	5.40	13.61		
Total varianza explicada		63.57	63.57		

Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el trabajo de campo.

El primer factor de la subescala de creencias: creencias sobre la tutoría entre pares para el desarrollo profesional docente, explica el 42.37% de la varianza. De igual manera el primer factor de la subescala de prácticas: comunidad de aprendizaje, explica el 51.74% de la varianza.

Con la finalidad de determinar la calidad del modelo factorial y contar un modelo más robusto, se utilizó el programa Factor Analysis para extraer índices de ajuste global; CFI, TLI, RMSEA y el SRMR. El análisis exploratorio realizado demostró que el modelo de cuatro factores, se ajusta a los datos empíricos (ver Tabla 5). La razón $\frac{x^2}{gl}$ fue de 1.79, un valor inferior al punto de corte de 3.0, lo que indica un ajuste adecuado entre los datos observados y el modelo teórico planteado inicialmente. El RMSE = .045 reveló un ajuste muy bueno ($\leq .05$). De igual manera, los índices incrementales resultaron altamente positivos: el CFI alcanzó .991 y el TLI = .988 superando el punto recomendado de .95. En el caso de los índices de bondad de ajuste absoluto, resultaron altos (GFI = .996 y AGFI = .994), lo que confirma la adecuación del modelo factorial. En conclusión, los indicadores demostraron que la estructura factorial de la subescala es adecuada, respaldando la validez de constructo de este componente de la escala.

Tabla 5

Índices de ajuste del modelo factorial de la subescala de creencias

Índice de ajuste	Valor obtenido	Criterio de referencia
χ^2_{gl}	1.79	≤ a 3.0
RMSE	.045	≤ a .05
CFI	.991	≥ a .95
TLI	.988	≥ a .95
GFI	.996	≥ a .95
AGFI	.994	≥ a .95

Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Respecto a la subescala de prácticas, la razón $\frac{\chi^2}{gl}$ fue de 2.50, resultado que se encuentra en el rango aceptado (< 3.0) indicando que el modelo explica apropiadamente las relaciones entre los ítems y los factores de la subescala. El RMSE = .061 se encuentra en un rango aceptable. Los índices incrementales son altos (CFI = .989; TLI = .985), superando el punto recomendado de .95 y confirmando un ajuste excelente. Respecto a los índices absolutos (GFI = .996; AGFI = .994), estos respaldan la calidad del modelo, ya que se alcanzan los valores sugeridos para un buen ajuste. En conjunto, estos resultados revelan una estructura factorial robusta y coherente con los fundamentos teóricos (ver Tabla 6).

Tabla 6

Índices de ajuste del modelo factorial de la subescala de prácticas

Índice de ajuste	Valor obtenido	Criterio de referencia
χ^2_{gl}	2.50	≤ a 3.0
RMSE	.061	≤ a .05
CFI	.989	≥ a .95
TLI	.985	≥ a .95
GFI	.996	≥ a .95
AGFI	.994	≥ a .95

Nota. Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el trabajo de campo.

El estudio de la *confiabilidad de la escala* de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente se realizó por medio del coeficiente α de Cronbach, el cual resultó de manera global en 0.969. De modo particular, para la subescala creencias sobre el desarrollo profesional docente fue de 0.944 y de 0.952 para la subescala prácticas sobre el desarrollo profesional docente, indicando una alta consistencia interna de los ítems de acuerdo a lo planteado por George y Mallery (2003, p. 231), quienes sugieren los siguientes valores para evaluar el coeficiente α de Cronbach: $\alpha > 0.9$ es excelente, $\alpha > 0.8$ es bueno, $\alpha > 0.7$ es aceptable, $\alpha > 0.6$ es cuestionable, $\alpha > 0.5$ es Pobre y $\alpha < 0.5$ es inaceptable.

Adicionalmente, se utilizó el coeficiente ω de McDonald considerando que se reconoce como una medida más robusta y precisa, ya que evita sesgos en la estimación de la consistencia interna. Esta característica lo convierte en un indicador más adecuado para escalas de carácter educativo. El valor obtenido para la escala global de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente fue de $\omega = 0.968$. Tomando en cuenta cada subescala, se obtuvo un resultado de $\omega = 0.952$ para creencias y $\omega = 0.956$ para prácticas.

Considerando estos resultados la escala de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente ha demostrado ser una herramienta potencial para explorar un conjunto de creencias del profesorado que son claves en la implementación de una innovación pedagógica desde el marco de la inclusión del alumnado en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, la construcción de esta escala es un aporte al campo de la formación permanente del profesorado. Es importante aclarar que este estudio no pretendía verificar un modelo teórico ya existente con la aplicación de un AFC, sino estudiar una serie de factores que explicasen el DPD desde la modificación de las creencias y las prácticas del profesorado tras la formación en la metodología TeP con enfoque dialógico y horizontal. Adicionalmente, no se identificaron escalas que evaluaran el DPD desde el enfoque de las redes de tutoría y por ello en esta fase del proceso no era posible un AFC.

La escala de creencias y prácticas sobre el DPD, consideró en un inicio 9 dimensiones, las cuales se ajustaron y redujeron a 7 factores con sus respectivos ítems, los cuales se detallan a continuación:

- Creencias sobre la tutoría entre pares, se compone de 14 ítems que miden las convicciones del profesorado por las bases epistemológicas de la pedagogía de la relación tutora, aspecto clave para el desarrollo de experiencias de desarrollo profesional docente situadas al contexto de la escuela rural.
- Creencias sobre la docencia, estructurada por 9 ítems explora las ideas del profesorado sobre la docencia desde una perspectiva dialógica, humanista y centrada en la figura del aprendiz. Este factor es esencial para los procesos de formación permanente desde la perspectiva de la educación inclusiva.
- Creencias sobre la enseñanza, compuesta por 4 ítems. Determina las concepciones sobre la enseñanza desde el enfoque participativo.

- Creencias sobre el aprendizaje, consta de 4 ítems. Mide las convicciones de los docentes desde el constructo de la transformabilidad que, según Hart et al. (2004), se define como la firme creencia de que todo el alumnado puede aprender sin importar sus condiciones de vida y aprendizaje.
- Comunidad de aprendizaje, considera 11 ítems. Determina las prácticas docentes que derivan en procesos de colaboración docente con la finalidad de potenciar el aprendizaje del estudiantado.
- Práctica reflexiva conformada por 9 ítems que exploran la capacidad del docente para cuestionar, analizar y mejorar su propio quehacer pedagógico. Este factor revela el compromiso del profesional con una enseñanza consciente, donde se examinan críticamente las decisiones didácticas, se reconocen fortalezas y debilidades, y se asume una actitud permanente de mejora. La reflexión se convierte así en un proceso metacognitivo indispensable para comprender el impacto de la enseñanza en el aprendizaje del estudiantado, permitiendo tomar decisiones fundamentadas que respondan a las necesidades reales del aula. En este sentido, la práctica reflexiva no es solo una estrategia, sino una disposición ética y profesional que fortalece la autonomía del docente y consolida su identidad como agente de cambio.
- Comunidad de práctica e indagación, integrado por 3 ítems. Representa la participación activa de los docentes en espacios colaborativos de aprendizaje profesional. A través de esta dimensión, se evidencia la importancia del trabajo en red, el intercambio sistemático de experiencias pedagógicas y la construcción colectiva de conocimiento a partir de la indagación situada en la práctica. Esta comunidad no se limita a la convivencia profesional, sino que se constituye en un entorno de diálogo crítico, donde se problematiza la realidad educativa y se generan soluciones desde la práctica. En el marco del DPD, este factor es esencial para romper con lógicas individualistas y promover una cultura de colaboración, co-investigación y mejora continua que trasciende lo personal y fortalece lo institucional.

Las propiedades psicométricas de la escala demuestran en una etapa preliminar, validez y fiabilidad para evaluar las creencias y prácticas del profesorado. Los resultados del estudio de validez de contenido revelan un RVC aceptable y en lo referente a la confiabilidad, la escala se caracteriza por tener una alta consistencia interna de los ítems. Finalmente, el AFE, permitió reestructurar la escala de tal manera que se ajustará con los ámbitos del aprendizaje profesional del proyecto Tutoría entre Pares y con un énfasis especial en la metodología TeP como precursora del DPD.

Estos hallazgos responden al objetivo de construir una escala que evalúe las creencias y prácticas docentes en el marco del proyecto TeP, ofreciendo una escala alineada con los fundamentos pedagógicos del programa formativo. La estructura factorial obtenida, junto con los altos niveles de confiabilidad y los procedimientos de validación empleados, evidencian la solidez de la escala y su pertinencia para medir

la efectividad de procesos de formación en metodología de TeP, particularmente en contextos rurales de Honduras. De esta manera, la escala no solo aporta al diagnóstico y monitoreo del impacto del programa implementado en 2024, sino que también constituye una herramienta estratégica para orientar acciones de mejora continua en el desarrollo profesional docente desde enfoques humanizantes y relacionales.

Conclusiones

El DPD produce conocimiento experiencial y es importante destacar que, en este proceso complejo, el sistema de creencias del profesorado no es estático, sino más bien un acto versátil que se genera en el contexto y por medio de la experiencia práctica del profesorado. Este tipo de aprendizaje experiencial permite que las creencias del profesorado se ajusten y mejoren (Nian, 2020).

Las investigaciones han informado que es necesario un cambio en la práctica en el aula antes de que pueda producirse otro cambio en el profesorado (Zonoubi et al., 2017), pero las investigaciones también indican que primero es necesario un cambio en las creencias de los docentes (Mouza, 2009). Conscientes de esta influencia entre creencias y prácticas es clave contar con procesos de formación permanente contextualizados, reflexivos y en comunidades de aprendizaje que conduzcan a la modificación de creencias y prácticas docentes.

Sumado a ello, es clave mencionar que la evidencia científica, destaca la influencia de las creencias del profesorado en la implementación de prácticas innovadoras e inclusivas (Vargas et al., 2021). Por ello, en esta dinámica se hace necesario disponer de escalas válidas y confiables que faciliten la evaluación de creencias y prácticas previo a los procesos de formación docente y posterior a ellos; de tal manera que se cuenten con dispositivos de formación y actualización efectivos para el DPD. Tomando en cuenta estos aspectos y correspondencia con los objetivos de esta investigación se concluye lo siguiente:

- La construcción de la escala de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente desde el enfoque de la pedagogía de la relación tutora permite operacionalizar las dimensiones fundamentales del aprendizaje docente promovido por la metodología de tutoría entre pares. Esta escala logra integrar aspectos claves como las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, la docencia, el desarrollo profesional y la tutoría entre pares, así como prácticas pedagógicas asociadas a la reflexión, la indagación y la participación en comunidades de aprendizaje. En este sentido, la escala constituye un aporte significativo tanto para la investigación educativa como para la mejora de los procesos de formación permanente, al permitir evaluar con claridad los cambios en las concepciones y actuaciones docentes derivados de experiencias formativas transformadoras e inclusivas.
- Los análisis realizados demuestran que la escala diseñada es adecuada para evaluar la efectividad

del programa de formación en la metodología de tutoría entre pares. La validez de contenido, respaldada por el juicio de 14 expertos, arroja un índice satisfactorio; el AFE permite identificar una estructura coherente con los factores teóricos definidos inicialmente y; los altos coeficientes de confiabilidad (α de Cronbach = 0.969 y ω = 0.968) confirman la consistencia interna de la escala. En conjunto, estos hallazgos evidencian que la escala es un recurso pertinente y confiable para medir las creencias y prácticas docentes en el marco del desarrollo profesional impulsado por estrategias de aprendizaje dialógico y horizontal como las que propone la tutoría entre pares.

Recomendaciones

Como recomendaciones para futuras investigaciones se plantean las siguientes:

- a. Si bien el AFE permitió identificar una estructura inicial robusta de la escala, se recomienda la realización de investigaciones posteriores que empleen análisis factorial confirmatorio, con el fin de validar la estructura factorial propuesta y fortalecer la evidencia sobre la validez de constructo de la escala.
- b. Se sugiere aplicar la escala en otras poblaciones docentes de diferentes niveles y modalidades educativas (urbano-rural, multigrado, educación media, formación inicial, etc.) con el propósito de evaluar su aplicabilidad y sensibilidad a contextos diversos, así como su capacidad para captar variaciones significativas en creencias y prácticas profesionales.
- c. La escala puede ser utilizada como una herramienta diagnóstica y de seguimiento dentro de programas de formación continua, con el fin de identificar cambios en las creencias y prácticas docentes antes, durante y después de las intervenciones formativas, retroalimentando así los procesos de mejora institucional.
- d. Considerando que las creencias profesionales se configuran desde la etapa inicial, se recomienda la realización de estudios con estudiantes de profesorado, para comprender cómo se construyen sus ideas sobre la docencia y generar propuestas formativas que aborden tempranamente los desafíos del ejercicio profesional.
- e. Esta investigación evidencia la necesidad de construir escalas que respondan a los enfoques pedagógicos y realidades socioculturales del contexto. Se recomienda que futuras investigaciones mantengan este enfoque crítico-contextual, integrando perspectivas como la educación popular, la equidad y la justicia educativa.
- f. Futuras investigaciones sobre esta escala o sobre instrumentos de naturaleza similar, podrían incorporar análisis desde la Teoría Clásica del Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), ya que estas, a diferencia del análisis factorial exploratorio, permiten modelar el rasgo latente como un continuo, ofreciendo estimaciones más precisas de confiabilidad o precisión.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Valdés, C. y Araneda Quiroz, D.** (2024). Tutorías entre pares como promotoras de desarrollo profesional docente: transformación de prácticas y creencias en docentes de escuelas de Nicaragua y Honduras. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 63(3), 141–163. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1527>
- Asensio Muñoz, I. y Ruiz de Miguel, C.** (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 79. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.265231>
- Avalos, B.** (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J.** (2018). Factor Analysis. En G. R. Hancock, L. M. Stapleton y R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (pp. 98–122). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315755649-8>
- Benjamin, J.** (21-25 de abril de 2003). *Revision and Validation of the Revised Teacher Beliefs Survey*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476126.pdf>
- Cámara, G.** (2020). *Pedagogía que aprende de su práctica*. Redes de Tutoría.
- Carro Olvera, A. y Lima Gutiérrez, J. A.** (2024). Del modelo neoliberal a la nueva escuela mexicana: Referentes teóricos, técnicos e ideológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 987–1000. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/11/12>
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. y Evans, D.** (2003). *The impact of collaborative Continuing Professional Development (CPD) on classroom teaching and learning*. EPPI-Centre: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD_rv1.pdf
- Darling Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M.** (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente (1a ed.)*. Paidós.

Educación 2020. (2023). *Modelo de escalabilidad de una innovación pedagógica basada en Tutorías entre Pares: Adaptación y Escalamiento de la Tutoría Entre Pares para Profesores y Líderes Escolares para una Educación Rural Equitativa*. <https://tepa.educacion2020.cl/wp-content/uploads/2023/09/Modelo-de-escalabilidad-V.1-digital.pdf>

Educación 2020 y CENTRE-UC. (2019). *Informe de Evaluación de Resultados de Proyecto Red 50*. Santiago.

Faghihi, G. y Anani Sarab, M. R. (2016). Teachers as Reflective Practitioners: A Survey on Iranian English Teachers' reflective Practice. *Journal of Teaching Language Skills*, 34(4), 57–86. <https://doi.org/10.22099/jtls.2016.3659>

García, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* *Educación hoy estudios: Vol. 115*. Narcea.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (11.0 Update (4th Edition)). Allyn & Bacon.

González-Weil, C., Gómez Waring, M., Ahumada Albayay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Avilés Cisternas, D., Pérez, J. L. y Santana Valenzuela, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente construidos por y para Profesores de Ciencia: Una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 105–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007>

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. y McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press

Hofman, R. H. y Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031–1040. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.046>

Monarca, H., Mera-Clavijo, A., Álvarez-López, G. y Gorostiaga, J. M. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 509–533. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/217/415>

Mouza, C. (2009). Does Research-Based Professional Development Make a Difference? A Longitudinal Investigation of Teacher Learning in Technology Integration. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(5), 1195–1241. <https://doi.org/10.1177/016146810911100502>

Nian, Z. (2020). To Promote the Development of Teachers' Teaching Beliefs from Reflective Teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 08(11), 120–126. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.811012>

- Penfield, R. D. y Giacobbi, J. P. R.** (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Solis, C. A.** (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: revision of some studies. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 245–260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Tristán-López, A.** (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37–48. https://www.academia.edu/98121155/Modificaci%C3%B3n_al_modelo_de_Lawshe_para_el_dictamen_cuantitativo_de_la_validez_de_contenido_de_un_instrumento_objetivo
- Vargas, S., Narea, M. y Torres-Iribarra, D.** (2021). Creencias Epistemológicas en Profesores y su Relación con el Desarrollo Profesional desde la Evaluación Docente. *Psykhe (Santiago)*, 30(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Verloop, N.** (2003). De leraar (The teacher), in Verloop, N. and Lowyck, J. (Eds), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (Science of Teaching. A Knowledge Base for Professionals), Wolters-Noordhoff, Groningen, 195–228.
- Vries, S. de, van de Grift, W. J. y Jansen, E. P.** (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213–231. <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>
- Zonouibi, R., Eslami Rasekh, A. y Tavakoli, M.** (2017). Efl teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.003>



Artículo

Comparación de criterios de atracción y selección en la formación inicial docente: análisis de sistemas educativos exitosos y Honduras

Comparison of attraction and selection criteria in initial teacher training: analysis of successful educational systems and Honduras

^{a,*}**Cheryl Vanessa Merren Fuentes**

^a cmerren@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-5825-0606>

Resumen

El estudio analiza los criterios que influyen para atraer y seleccionar de aspirantes a la formación inicial docente, comparando las experiencias de Finlandia, Singapur, Corea del Sur y Chile con el contexto hondureño. Se aplicó un enfoque mixto análisis documental comparativo y encuesta a 892 estudiantes de último año de Educación Media para identificar las motivaciones, percepciones e influencias que orientan la elección de la carrera docente. Los resultados evidencian que los estudiantes hondureños sobresalen las motivaciones altruistas, como contribuir socialmente e influir en el futuro de los niños, junto a factores extrínsecos como la seguridad laboral y las experiencias previas con docentes. El análisis estadístico (ANOVA) confirmó que los estudiantes con mejor rendimiento académico presentan mayores niveles de compromiso vocacional y sentido de propósito social. El benchmarking internacional demuestra que los sistemas educativos exitosos integran alto prestigio social, incentivos competitivos, becas integrales y procesos de admisión exigentes. En este marco, Honduras tiene la oportunidad de fortalecer su modelo mediante políticas que revaloricen la profesión docente, consoliden incentivos económicos y académicos, y articulen la formación inicial con las necesidades reales del sistema educativo. Estas acciones permitirían atraer y retener a estudiantes con alto desempeño y vocación, contribuyendo al mejoramiento sostenido de la calidad educativa nacional.

Palabras clave: condiciones de admisión, situación del docente, formación de docentes, educación comparada, motivación

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21531>

Recibido: 16 de julio de 2025 | Aceptado: 10 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

The study analyzes the criteria that influence the attraction and selection of candidates for initial teacher education, comparing the experiences of Finland, Singapore, South Korea, and Chile with the Honduran context. A mixed-methods approach was applied, combining a comparative documentary analysis and a survey administered to 892 final-year secondary education students, in order to identify the motivations, perceptions, and influences that guide the choice of the teaching career. The results show that among Honduran students, altruistic motivations stand out—such as the desire to contribute to society and shape the future of children—along with extrinsic factors such as job security and previous experiences with teachers. The statistical analysis (ANOVA) confirmed that students with higher academic performance exhibit greater levels of vocational commitment and social purpose. International benchmarking demonstrates that successful education systems integrate high professional status, competitive incentives, comprehensive scholarships, and rigorous admission processes. Within this framework, Honduras has the opportunity to strengthen its model through policies that enhance the social value of the teaching profession, consolidate economic and academic incentives, and align initial teacher education with the real needs of the education system. These actions would help attract and retain high-performing and motivated students, contributing to the sustained improvement of national educational quality.

Keywords: admission conditions, teacher situation, teacher training, comparative education, motivation

Introducción

El buen desempeño de los docentes es ampliamente reconocido como uno de los principales factores para alcanzar resultados de calidad en la educación. Diversas investigaciones (Hanushek y Rivkin, 2006; López-Martín et al., 2024) han demostrado que la eficacia del profesorado incide de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes. La evidencia empírica reciente refuerza esta afirmación: estudios como los de Hanushek et al. (2023) confirman que los maestros de alta calidad pueden generar avances académicos significativos y sostenibles, incluso en contextos caracterizados por condiciones sociales y económicas desfavorables. En consecuencia, el fortalecimiento de la formación y el desempeño docente se consolida como una estrategia esencial para reducir las brechas educativas y promover sistemas escolares más equitativos y eficaces.

En el plano internacional, países como Singapur, Finlandia y Corea del Sur son reconocidos por ocupar de manera constante los primeros lugares en evaluaciones internacionales de la OCDE (2016), como el programa PISA han implementado políticas educativas orientadas a la selección, formación y desarrollo de docentes altamente calificados. Estos sistemas de alto desempeño han logrado prestigiar la profesión docente y atraer a los candidatos más competentes mediante procesos de admisión rigurosos y una sólida formación profesional (Mourshed y Barber, 2007). Este enfoque evidencia que el fortalecimiento

de la docencia no solo depende de la inversión en recursos materiales, sino, sobre todo, de la construcción de políticas sostenidas que revaloricen la profesión, garanticen su calidad y la consoliden como pilar estratégico del desarrollo educativo y social.

En América Latina, la evidencia disponible revela que los niveles de preparación inicial de los docentes se encuentran aún lejos de los estándares deseables. [Bruns et al. \(2011\)](#) documentan que, en numerosos países de la región, los aspirantes a la docencia presentan un dominio limitado de los contenidos curriculares, así como debilidades en el conocimiento pedagógico. De manera complementaria, [Elacqua et al. \(2022\)](#), en su estudio *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?*, analizan los programas de formación inicial docente en 16 países de la región durante el periodo 2015-2020. Los resultados indican que los futuros docentes provienen, en su mayoría, de entornos socioeconómicos medio-bajos y exhiben un menor rendimiento académico al ingreso. Esta situación representa un desafío significativo para elevar la calidad de la formación inicial y, en consecuencia, del cuerpo docente en la región.

En este marco, el presente estudio tiene como propósito analizar los criterios que permiten atraer y seleccionar a los mejores aspirantes a la formación inicial docente en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras, tomando como referencia experiencias internacionales exitosas y el contexto del país. Para ello, se plantearon objetivos específicos como: establecer un análisis comparativo (benchmarking) de los sistemas educativos exitosos sobre los criterios aplicados en la selección docente, identificar los principales factores de motivación y percepción que influyen en los estudiantes hondureños de último año de Educación Media al considerar la carrera docente, y comparar dichos criterios con el desempeño académico de los estudiantes encuestados.

Discusión teórica

La formación inicial docente es un tema prioritario en las políticas educativas de cada país. Los docentes representan la principal herramienta para elevar la calidad del sistema educativo, por lo que su preparación adquiere una relevancia fundamental. Sin embargo, la formación docente atraviesa una situación crítica en la mayoría de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Un estudio presentado por la [UNESCO \(2014\)](#) evidencia las deficiencias en la calidad de los sistemas educativos de la región y destaca, entre las causas principales, la necesidad urgente de mejorar la formación inicial de los docentes.

En esta línea, [Tatto et al. \(2012, como se citó en Ruffinelli Vargas, 2013\)](#) sostienen que “la robustez de un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente estriba en (...) las regulaciones sobre el ingreso: selectividad de los programas” (p. 123). Coinciendo con esta postura, [Guzmán \(2012\)](#) afirma que no cualquier persona debería acceder a estudios para ejercer la docencia y, menos aún, obtener un título sin un respaldo académico sólido. Este es uno de los principales problemas que enfrenta la

formación docente en la región: muchos aspirantes no cumplen con los requisitos mínimos para ingresar y, al egresar, aún carecen de los criterios básicos para ejercer la docencia de manera efectiva.

En respuesta a estos desafíos, algunas universidades formadoras de docentes en América Latina están adoptando estrategias diferenciadas para atraer y seleccionar a sus aspirantes. El informe de la UNESCO (2023) muestra que instituciones en países como Chile, Perú y México han comenzado a implementar procesos de acreditación más rigurosos, alineados con estándares curriculares y evaluaciones estandarizadas, con el fin de elevar la calidad de la formación inicial docente. Paralelamente, el Banco Interamericano de Desarrollo ha documentado esfuerzos orientados a recuperar el prestigio de la profesión mediante incentivos económicos, campañas de valorización social y mejoras en las condiciones laborales (Elacqua et al., 2018).

No obstante, el estudio comparativo de Cox et al. (2010) revela que persiste una marcada diferencia entre universidades públicas y privadas, tanto en su visión crítica sobre las políticas educativas como en la selectividad del ingreso. Mientras algunas instituciones avanzan hacia modelos de selección anticipada y verificación de competencias, otras mantienen procesos de admisión abiertos que no garantizan la idoneidad vocacional ni académica de los postulantes. En conjunto, la evidencia sugiere que, aunque hay avances en la región, se requiere una articulación más sólida entre políticas públicas, criterios institucionales y mecanismos de atracción para consolidar sistemas formadores capaces de captar a los mejores candidatos.

Esta situación ha generado la necesidad de diseñar e implementar políticas y acciones orientadas a fortalecer la formación inicial docente, procurando que el crecimiento de la matrícula no ocurra a costa de la calidad. En este sentido, Ávalos (2014) advierte sobre los riesgos que implica la apertura desmedida de programas no convencionales, los cuales, si no están debidamente regulados, pueden contribuir a una expansión sin criterios de calidad y afectar negativamente la preparación docente. Apostar por una formación inicial docente de excelencia implica garantizar procesos de selección rigurosos, programas académicos sólidos y mecanismos eficaces de evaluación, con el fin de formar profesionales capaces de responder a los desafíos educativos actuales y contribuir así a la transformación y mejora de los sistemas educativos.

Atracción de los mejores aspirantes a la formación inicial docente

La importancia de contar con buenos maestros en el proceso de aprendizaje es fundamental para el éxito de los sistemas educativos. Por esta razón, surge la necesidad de reflexionar sobre cómo atraer a los mejores estudiantes egresados de la Educación Media a la profesión docente. En el contexto hondureño, la Educación Media corresponde a la etapa previa a los estudios universitarios; donde los jóvenes completan su formación en el nivel medio, obtienen su título de bachillerato y se encuentran en proceso de decidir su futuro profesional. Comprender qué motiva a estos estudiantes preuniversitarios a elegir la docencia es clave para diseñar políticas efectivas que fortalezcan el sistema educativo.

Diversos estudios han abordado las motivaciones que influyen en la decisión de las personas para ingresar a la profesión docente (Bruns et al., 2011; Bruns y Luque, 2015; Elacqua et al., 2018). Estos estudios identifican motivaciones de diversa índole, tales como el deseo de contribuir socialmente, el interés por trabajar con niños y jóvenes, la búsqueda de estabilidad laboral, el reconocimiento social de la profesión, el desarrollo personal e intelectual, y las condiciones laborales atractivas.

Cada uno de estos factores ha sido ampliamente tratado en la literatura sobre políticas educativas. En especial, Bruns et al. (2011) y Bruns y Luque (2015) analizan cómo países con sistemas educativos exitosos implementan políticas orientadas a mejorar el atractivo de la profesión docente mediante incrementos salariales, oportunidades de desarrollo profesional, sistemas de evaluación del desempeño con consecuencias claras, y mejoras en las condiciones laborales y sociales del profesorado.

Por tanto, resulta necesario que las políticas educativas no solo estén orientadas a la formación y evaluación docente, sino también a la identificación y comprensión de los factores que pueden atraer o desalentar a los jóvenes egresados de media a optar por la docencia como una opción profesional viable y valiosa (Deshano, 2012).

Elección de una carrera universitaria/profesión en criterios generales

La elección de una carrera universitaria constituye una decisión trascendental en la vida de los jóvenes, ya que implica proyectar su desarrollo profesional y personal a largo plazo. En este contexto, la orientación vocacional y profesional se ha consolidado como una herramienta clave para facilitar este proceso. Según Mejía et al. (2018), la orientación vocacional es un proceso dinámico, continuo e interdisciplinario que busca acompañar al estudiante en la identificación de sus intereses, habilidades, valores y aspiraciones, con el fin de guiarlo hacia una elección profesional informada y coherente con su contexto.

La elección de una carrera universitaria es una de las decisiones más importantes que los jóvenes deben tomar, ya que probablemente se dedicarán a ella el resto de sus vidas. Por ello, diversos elementos entran en juego, tales como las actitudes, la valoración de la profesión, la motivación, el interés personal, la decisión familiar, la situación económica y el prestigio de la universidad.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2014), en la elección de una carrera influyen factores como la percepción de las carreras de educación, las experiencias previas con la labor docente y la disposición de los estudiantes de 3º y 4º (últimos años de Educación Media) a estudiar pedagogía.

Como puede verse en la Tabla 1, entre los factores que influyen en la elección de una carrera universitaria destacan la relación con los intereses, las posibilidades de beca, el prestigio social y la exigencia académica; mientras que, en la elección de un futuro laboral, resaltan la estabilidad, el buen sueldo y las oportunidades de desarrollo profesional.

Tabla 1*Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria y del futuro laboral*

Los Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria:	Factores que influyen en la elección de una carrera del futuro laboral:
1. Relación con sus intereses	1. Estabilidad/seguridad laboral
2. Posibilidades de beca	2. Buen sueldo
3. Entretenida	3. Desarrollo profesional
4. Valorada socialmente	4. Tiempo para familia/amigos
5. Ambiente agradable	5. Aprendizaje constante
6. Exigente	6. Emprender e innovar
7. Económica	7. Trabajar en equipo
8. Bajo puntaje en la prueba de admisión	8. Trabajar aire libre
9. Corta	9. Poco Estresante
10. No Difícil	10. Valorado socialmente
11. Alto puntaje en la prueba de admisión	11. Variado, creativo y entretenido.

Nota. Elaboración propia con base en **BID (2014)**.

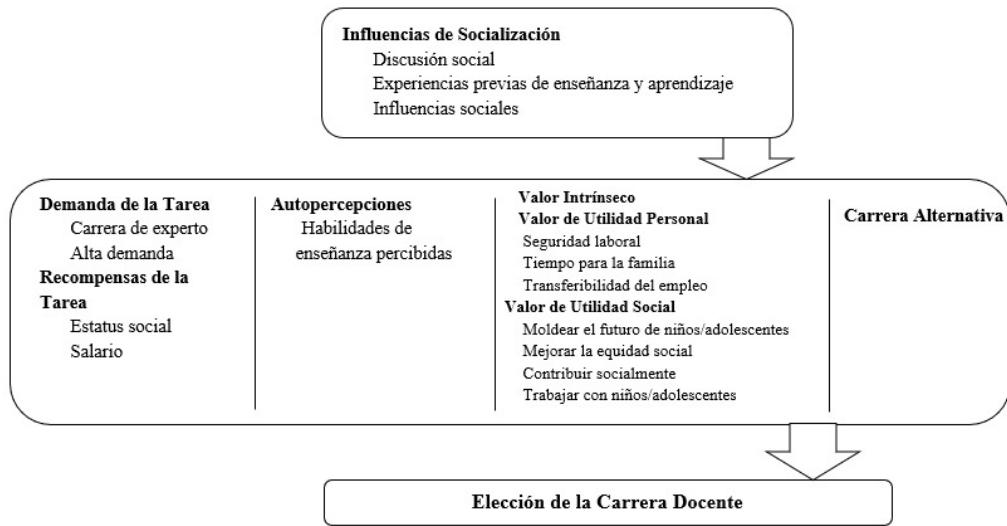
Los criterios clave en la elección de la formación/carrera docente

La elección profesional está influida por factores sociales, culturales y personales. En el caso de la docencia, diversos elementos inciden en la decisión de seguir esta carrera. Este estudio analiza los criterios de elección como indicadores de atracción en estudiantes que aún no han optado por la docencia, con el fin de evaluar si la profesión responde a sus aspiraciones e identificar factores que limitan su interés.

Uno de los trabajos más destacados sobre las motivaciones para elegir la docencia es el de **Brookhart y Freeman (1992)**, quienes desarrollaron el estudio titulado “*Characteristics of entering teaching candidates*” (Características de los candidatos que ingresan a la enseñanza). Posteriormente, **Watt y Richardson (2007)** ampliaron este enfoque mediante la escala *FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice Scale, Escala de Factores que Influyen en la Elección de la Docencia)*, como se observa en la Figura 1. Esta escala está basada en la teoría del valor de las expectativas, y considera la utilidad personal, el valor de la utilidad social, la exigencia de la tarea y el retorno del trabajo como elementos clave en el momento de elegir la docencia.

Figura 1

Modelo teórico de factores que influyen en la elección de enseñanza



Nota. Adaptado de Watt y Richardson (2012), como se citó en Nesje et al. (2017, p. 3).

Selección temprana de aspirantes a la docencia

La selección temprana de aspirantes constituye un aspecto clave en la mejora de la calidad docente. Los países con mejores resultados educativos han demostrado que identificar a los futuros docentes antes de su ingreso a la formación profesional tiene un impacto positivo en el desempeño de la profesión. Esta estrategia ha dado buenos resultados en contextos como Singapur, Finlandia y Corea del Sur, cuyos sistemas educativos implementan rigurosos criterios de selectividad en el acceso a la carrera docente.

Como señalan Mourshed y Barber (2007) a partir de datos, existen dos opciones en las que se puede evaluar a los futuros docentes. La opción 1, adoptada por los sistemas exitosos consiste en seleccionar a los postulantes antes de que inicien su formación docente, lo que permite controlar la calidad desde el comienzo y restringir los cupos del programa. En contraste, la opción 2, propia de la mayoría de los sistemas educativos, evalúa a los candidatos una vez que han completado sus estudios de formación docente, reduciendo el control sobre el ingreso a la profesión. La mayoría de los sistemas educativos seleccionan a sus aspirantes después de que han egresado de los programas de formación docente, lo que genera una sobreoferta de candidatos. Esta situación provoca una falta de control en el ingreso a la docencia y, como consecuencia, afecta negativamente la calidad educativa. Por el contrario, los sistemas con mejores resultados aplican procesos de selección previos al ingreso a los programas de formación docente. De este modo, regulan anticipadamente el acceso o limitan el número de vacantes en la formación inicial, ajustando la oferta de futuros docentes a la demanda real del sistema educativo.

Métodos y materiales

La investigación adoptó un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión amplia y profunda del fenómeno de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se empleó un diseño mixto concurrente de alcance descriptivo-comparativo, específicamente un diseño convergente paralelo (Creswell y Plano Clark, 2011), en el cual la recolección y el análisis de datos de ambos enfoques se desarrollaron de forma simultánea e independiente, para luego integrarse en la fase interpretativa.

Enfoque cuantitativo

Desde el enfoque cuantitativo, la investigación tuvo como propósito identificar las principales motivaciones y percepciones para elegir formación inicial docente entre los estudiantes de último año de Educación Media, así como analizar las diferencias existentes según su promedio académico.

La población estuvo compuesta por los estudiantes de último año de Educación Media de los once departamentos donde la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) ofrece programas de Formación Inicial Docente (FID): Gracias, La Esperanza, Santa Bárbara, Danlí, Choluteca, Juticalpa, Nacaome, Santa Rosa de Copán, San Pedro Sula, Tegucigalpa y La Ceiba. Esta distribución garantizó la inclusión de contextos urbanos y rurales, y de centros públicos y privados.

La muestra final fue de 892 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico estratificado multietápico por conglomerados, considerando criterios de inclusión como estar matriculado en el último año de Educación Media y pertenecer a un centro ubicado en los departamentos donde la UPNFM tiene presencia. La estratificación se basó en el departamento, tipo de institución, ubicación geográfica y modalidad de bachillerato, con el fin de asegurar diversidad y representatividad.

El cálculo muestral se realizó con un nivel de confianza del 95 %, un error muestral de $\pm 3\%$ y una probabilidad de ocurrencia de $p = .50$, aplicando un factor de constante ($f_h = n/N = 0.1641$) a partir de una población estimada de 5,437 estudiantes. Además, se emplearon ponderadores por estrato ($w_h = N_h/n_h$) y ajustes por conglomerado (UPM) para optimizar la precisión estadística y la representatividad de las estimaciones. En conjunto, el diseño permitió obtener datos generalizables a nivel nacional dentro del marco de la Formación Inicial Docente.

El instrumento principal fue un cuestionario estructurado, construido con base en dos referentes teóricos validados: la matriz de factores de elección profesional del BID (2014) y la escala FIT-Choice de Watt y Richardson (2007), adaptada al español por Gratacós y López-Jurado Puig (2016).

El cuestionario estuvo integrado por 65 ítems organizados en ocho secciones, incluyendo el promedio académico de los estudiantes, criterios utilizados para seleccionar una carrera de una carrera en general y factores motivacionales (intrínsecos, extrínsecos y altruistas), percepciones sobre la docencia, influencias

sociales, experiencias previas e incentivos académicos, además de una sección sociodemográfica. Los ítems se respondieron en una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

Previo a la aplicación definitiva, se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes del Instituto Central Vicente Cáceres, con el fin de evaluar la comprensión de los ítems y el tiempo de respuesta, el cual osciló entre 25 y 30 minutos. La validez de contenido cualitativamente se estableció mediante criterio de expertos, cuatro especialistas en investigación educativa y formación docente, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems, introduciendo ajustes lingüísticos pertinentes al contexto hondureño.

La confiabilidad interna se calculó con el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores entre $\alpha = .75$ y $\alpha = .93$ en las subescalas y un α global de .91, lo que indica alta consistencia interna. Se descartaron tres factores con menor fiabilidad (satisfacción con la elección, disuasión social y movilidad laboral), al no ajustarse al perfil de los participantes.

El cuestionario se aplicó presencialmente, en formato papel, de manera anónima y voluntaria, asegurando la confidencialidad de la información y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa.

Enfoque cualitativo

El componente cualitativo consistió en un análisis documental descriptivo-comparativo, orientado a identificar experiencias exitosas en torno a los criterios de atracción y selección de aspirantes a la docencia en sistemas educativos de alto desempeño. El objetivo fue reconocer cómo países con resultados sobresalientes diseñan políticas para fortalecer la calidad y el prestigio de la profesión docente, generando aprendizajes aplicables al contexto hondureño.

Se utilizó la técnica de benchmarking educativo, entendida como el análisis comparativo de buenas prácticas internacionales. Los casos seleccionados fueron Finlandia, Singapur, Corea del Sur y Chile, países reconocidos por sus altos niveles de desempeño en evaluaciones internacionales (OCDE, 2016; Mourshed y Barber, 2007; García et al., 2014).

Para la recolección de información se elaboró una ficha de registro estructurada a partir de una matriz categorial que consideró siete dimensiones: estatus docente, incentivos financieros, oferta y demanda de formación, becas y apoyos institucionales, criterios de selección, competencias profesionales y rasgos personales.

El análisis se basó en lectura analítica, codificación temática y comparación intertextual, permitiendo identificar patrones comunes y divergencias entre los casos. Los documentos seleccionados cumplieron criterios de pertinencia temática, autoridad institucional, actualidad (2010–2025) y diversidad tipológica. En total, se analizaron 80 documentos (entre 15 y 20 por país), que incluyeron fuentes institucionales,

publicaciones académicas, normativas, documentos técnicos y fuentes secundarias complementarias.

Este enfoque cualitativo permitió sistematizar políticas, marcos normativos y prácticas internacionales, identificando criterios estructurales comunes que orientan la atracción y selección docente en los países de referencia, aportando una base comparativa sólida para la mejora de estos procesos en el contexto hondureño.

Resultados

Los resultados se organizan en dos partes. La primera analiza los factores que influyen en la elección de la formación docente entre los estudiantes de último año de Educación Media, así como las diferencias observadas según el promedio académico. La segunda parte corresponde a un análisis documental que recoge las experiencias de distintos países en torno a los criterios utilizados para atraer y seleccionar a los mejores aspirantes a la docencia.

Cuantitativos: criterios de atracción hacia la formación y carrera docente

R.1 Criterios que influyen en la elección de una carrera universitaria, en general

Cabe señalar que estos factores representan tendencias generales en la elección de una carrera universitaria y una profesión, sin referirse en particular a alguna en específico, por lo que reflejan percepciones globales sobre las aspiraciones y expectativas de los estudiantes. Analizar estos aspectos generales resulta fundamental para comprender las motivaciones iniciales que orientan a los jóvenes en su proceso de elección vocacional. Solo a partir de esta visión amplia es posible contrastar posteriormente si estos factores coinciden o difieren cuando se analiza una carrera específica como la formación docente.

El principal factor que motivaría a los estudiantes de último año de Educación Media a elegir una carrera universitaria es la afinidad con sus intereses personales. Según datos de la encuesta, el 83.4 % señaló que la carrera elegida debe estar alineada con sus preferencias e inclinaciones personales. En segundo lugar, un 42.8 % manifestó que valora aquellas carreras que sean exigentes y permitan un aprendizaje significativo. Según Cárdenas et al. (2021), los intereses personales y vocacionales representan el principal motor en la elección de una carrera universitaria, junto al deseo de desarrollo profesional y prestigio social.

Otros factores que se consideran en la elección de una carrera son las condiciones económicas y las oportunidades de financiamiento. El 42.25 % de los estudiantes considera la accesibilidad económica como un criterio clave, mientras que un 32.5 % destaca la posibilidad de acceder a becas como un aspecto relevante. Estos datos reflejan que los jóvenes conciben la educación superior como una inversión en capital humano, evaluándola desde una perspectiva costo-beneficio.

En cuanto a la elección profesional, predominan los factores económicos. Para el 64.4 % de los encuestados, la estabilidad laboral es fundamental, y el 62.2 % considera que un salario competitivo es clave en su decisión. Esto evidencia una relación directa entre la percepción de empleabilidad después de la graduación y la selección de la profesión, ya que los estudiantes asocian su elección con la posibilidad de mejorar su situación económica (Montesano y Zambrano, 2013).

Finalmente, además de los aspectos económicos, un porcentaje significativo valora el impacto social de su futura profesión. El 39.8 % de los estudiantes expresó su interés en desempeñar un trabajo que les permita ayudar a otras personas, lo que evidencia que la dimensión social también influye en su decisión vocacional. Rodríguez Saavedra (2023) señala que la madurez vocacional está estrechamente vinculada con el compromiso académico y el interés por ejercer una profesión que contribuya al bienestar social.

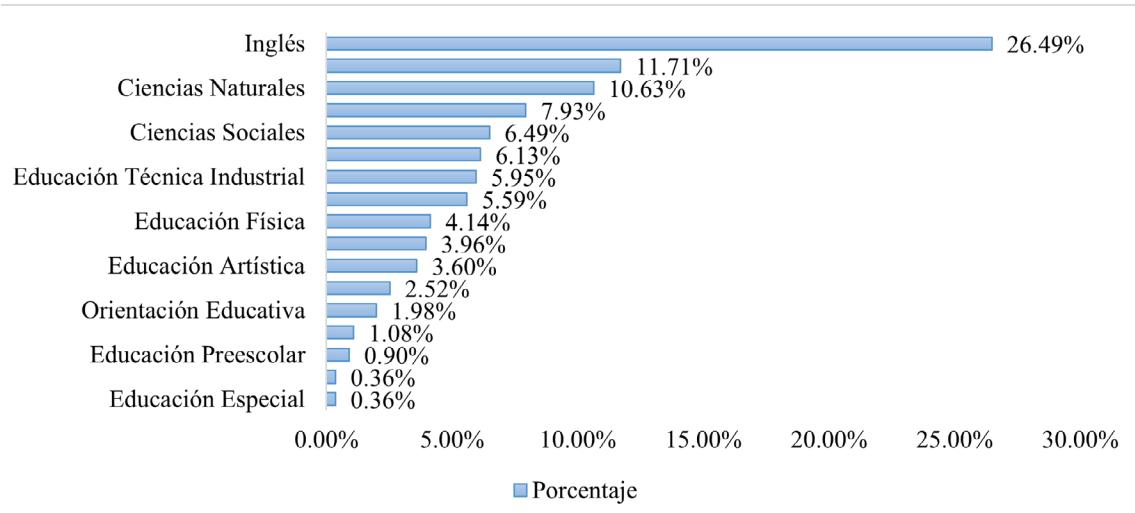
Conocer estas tendencias generales permite establecer una base de referencia para el análisis posterior de la formación docente como una opción profesional específica. De esta forma, se puede identificar en qué medida la carrera docente comparte estos factores motivacionales generales o si, por el contrario, presenta particularidades que limitan su capacidad de atraer a estudiantes con alto desempeño académico e interés vocacional.

R.2 Oferta de formación docente de mayor interés para los estudiantes de Educación Media

En relación con el interés por estudiar una carrera en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), institución encargada de la formación docente en Honduras, los resultados obtenidos (ver Figura 2) muestran que la carrera de Inglés concentra el mayor porcentaje de preferencias (26.4 %), seguida por Matemáticas (11.7 %), Ciencias Naturales (10.63 %). Ciencias Sociales y Educación Comercial están entre las carreras con los porcentajes más bajos.

Figura 2

Oferta académica de la UPNFM con mayor interés por parte de estudiantes de Educación Media



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

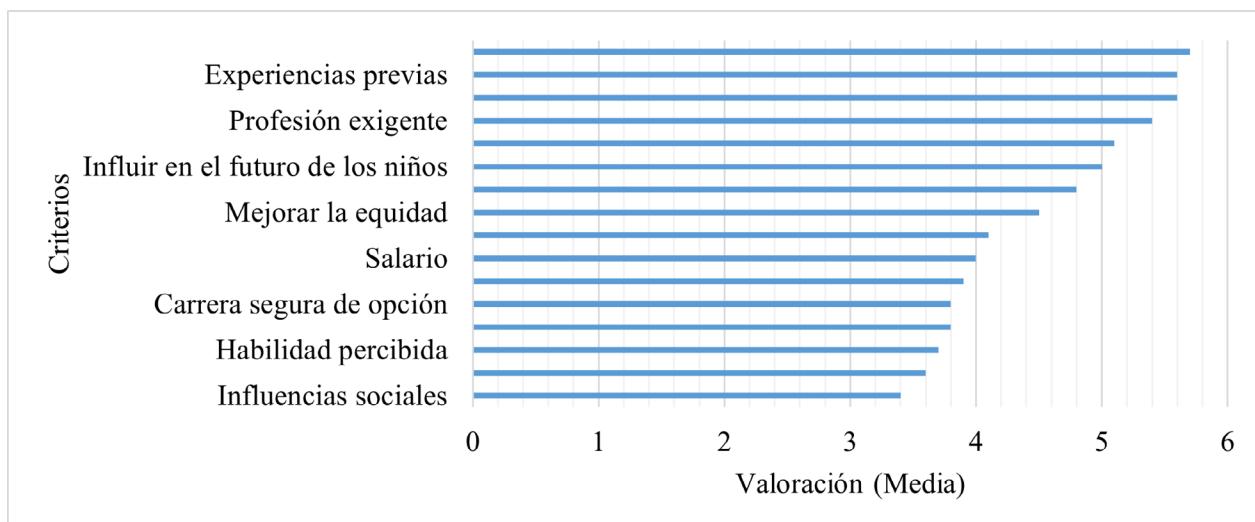
Estos resultados evidencian una diversidad de intereses entre los estudiantes, orientados hacia disciplinas que tienen una clara aplicación pedagógica, pero que también reflejan preferencias personales y percepciones sobre el mercado laboral. De acuerdo [Laschke y Blömeke \(2016\)](#), las aspiraciones profesionales de los futuros docentes no solo están determinadas por la vocación educativa, sino también por la percepción de empleabilidad y las oportunidades que ofrece cada especialidad dentro del sistema educativo. Así, el interés por el Inglés puede explicarse por su alta demanda en el mercado laboral nacional e internacional, y por el reconocimiento social que tiene como una competencia clave en la educación contemporánea ([British Council, 2015](#)).

R.3 Principales criterios de atracción (motivación, influencias y percepciones) de la formación/carrera docente

Los resultados de la encuesta permiten identificar los criterios de atracción hacia la carrera docente según motivaciones, influencias y percepciones. Como se observa en la Figura 3, los factores con mayor valoración son la estabilidad laboral, la seguridad de empleo y el deseo de contribuir socialmente, mientras que otros aspectos como el prestigio o la influencia de los amigos presentan puntuaciones más bajas.

Figura 3

Criterios de atracción hacia la carrera docente según motivaciones, influencias y percepciones (Media)



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada.

Al analizar los resultados sobre los motivos, influencias y percepciones que tienen los estudiantes de último año de Educación Media en relación con la elección de la docencia, se observa que los factores que más los atraen son los estímulos asociados al programa de formación, seguidos por las experiencias previas relacionadas con la enseñanza y la percepción de que la docencia es una carrera exigente. En contraste, los factores con menor nivel de atractivo son las influencias sociales, el trabajo con niños y la percepción de habilidades personales para la enseñanza.

En cuanto a los tipos de motivación, los estudiantes otorgan mayor importancia a la motivación altruista, que alcanza una media (\bar{x}) de 4.5, seguida por la motivación extrínseca ($\bar{x} = 4.0$) y, en último lugar, la motivación intrínseca ($\bar{x} = 3.8$). Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de [Bruinsma y Jansen \(2010\)](#). Es importante señalar que ningún estudiante manifestó guiarse exclusivamente por un solo tipo de motivación, mostrando un perfil motivacional mixto.

La *motivación altruista* sobresale especialmente en aspectos como “hacer una contribución social” ($\bar{x} = 5.1$), “influir en el futuro de los niños” ($\bar{x} = 5.0$) y “mejorar la equidad” ($\bar{x} = 4.5$), lo que refleja un fuerte compromiso con la mejora social a través de la docencia.

En segundo lugar, la motivación extrínseca también desempeña un papel relevante. Dentro de esta categoría, el aspecto mejor valorado es la seguridad laboral con una media de 4.1, lo que refuerza la importancia de los incentivos externos como la estabilidad profesional y la remuneración en la atracción de futuros docentes ([Elacqua et al., 2018](#)).

Por su parte, aunque la literatura indica que la motivación intrínseca suele ser el principal motor para elegir la docencia ([Gratacós, 2014](#)), en este caso no fue el factor más destacado. Aunque los estudiantes la reconocen, su peso relativo es menor frente a las motivaciones altruistas y extrínsecas, lo que puede estar vinculado a contextos donde las condiciones económicas y laborales afectan las decisiones profesionales.

Otro indicador que resulta atractivo para los jóvenes, dentro del ámbito de las influencias sociales, es su identificación con las experiencias previas, las cuales presentan un promedio de 5.6. Este indicador refleja la admiración y el impacto que han tenido sus docentes a lo largo de su trayectoria educativa, influyendo significativamente en su percepción sobre la profesión ([Watt y Richardson, 2007](#)). Según [Gratacós \(2014\)](#), las *experiencias significativas vividas con docentes* pueden marcar profundamente la orientación vocacional de los estudiantes, llevándolos a visualizar la docencia como una opción profesional valiosa y con sentido. Esta percepción representa una oportunidad clave para fortalecer la valoración social de la labor docente, ya que pone de manifiesto el poder transformador que tienen las experiencias educativas positivas en la decisión de los futuros aspirantes.

Respecto a la percepción de la carrera docente, uno de los aspectos que genera mayor atracción es considerarla una profesión exigente ($\bar{x} = 5.6$) y de alto compromiso ($\bar{x} = 5.4$). Esta visión coincide con estudios recientes que describen la docencia como una labor compleja, de alta demanda cognitiva y creciente carga laboral ([Kraft y Lyon, 2024](#)). De igual forma, la [OCDE \(2025\)](#) destaca que las condiciones de trabajo y las exigencias profesionales siguen siendo factores decisivos en la permanencia del profesorado.

No obstante, en cuanto a las recompensas profesionales, los estudiantes no consideran particularmente atractivos en la docencia el *estatus social de la profesión* ($\bar{x} = 4.8$) ni el *nivel salarial* ($\bar{x} = 4.0$). De acuerdo con [Ganimian \(2011\)](#), para atraer a estudiantes con alto desempeño académico a la carrera docente,

resulta indispensable ofrecer salarios iniciales competitivos y recompensas alineadas al desempeño. En este sentido, los resultados evidencian que, si bien los estudiantes reconocen la exigencia de la profesión, perciben que los incentivos económicos que ofrece no son suficientes en comparación con otras opciones profesionales.

Al comparar los criterios en la elección de una carrera universitaria en general con los que motivan al docente, se evidencian tanto coincidencias como diferencias. En ambos casos, los estudiantes valoran que la carrera represente un desafío intelectual y ofrezca estabilidad laboral, lo que muestra un interés común por profesiones que sean exigentes y seguras. Sin embargo, mientras que en la elección de carreras universitarias en general predominan la afinidad personal (83.4 %) y criterios económicos como la accesibilidad financiera y las becas, en la elección de la docencia cobran mayor relevancia las motivaciones altruistas, como hacer una contribución social, influir en el futuro de los niños y mejorar la equidad social, así como las experiencias previas con docentes que refuerzan la percepción positiva hacia la enseñanza. Además, aunque la seguridad laboral es importante en ambos casos, los estudiantes no consideran que la docencia ofrezca grandes recompensas económicas ni un alto estatus social, a diferencia de otras profesiones donde estos aspectos son determinantes.

R4. Diferencias entre el promedio académico y los criterios de atracción hacia la carrera docente

El análisis de varianza de un factor (ANOVA) permitió identificar diferencias estadísticamente significativas en diversos factores motivacionales, perceptuales y experienciales según el promedio académico de los estudiantes. Se establecieron tres niveles de rendimiento: satisfactorio (71–80 %; n = 214), muy satisfactorio (81–90 %; n = 470) y avanzado (91–100 %; n = 190).

De manera descriptiva, los resultados muestran una tendencia ascendente en las medias generales conforme se incrementa el rendimiento académico, lo cual se detalla en la Tabla 2, que presenta las diferencias del ANOVA entre el promedio académico y los criterios de atracción hacia la carrera docente.

El análisis de varianza (ANOVA) evidenció diferencias significativas entre los tipos de motivación intrínseca, extrínseca y altruista según el promedio académico de los estudiantes. Quienes presentan mayor rendimiento manifiestan niveles más altos de motivación y compromiso vocacional, y diferencias más marcadas se observan especialmente en indicadores como hacer una contribución social, experiencias previas con docentes, percepción de la carrera como exigente, mejorar la equidad social y valorización del estatus profesional. En contraste, factores como el gusto por trabajar con niños, las influencias sociales o la consideración de la docencia como segunda opción no mostraron diferencias significativas, lo que sugiere que dichos motivos son transversales a todos los grupos de rendimiento.

Tabla 2

Diferencias del ANOVA de un factor entre el promedio académico y los criterios de atracción hacia la carrera docente

Variable / Indicador	Promedio de calificaciones			F (Fisher)	p	Significancia
	Satisfactorio (71%–80%)	Muy satisfactorio (81–90)	Avanzado (91–100)			
Valor intrínseco	$\bar{x} = 3.6$ DE = 1.70	$\bar{x} = 3.9$ DE = 1.68	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.65	2.448	.087	No sig.
Habilidad percibida	$\bar{x} = 3.2$ DE = 1.72	$\bar{x} = 3.7$ DE = 1.65	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.58	9.007	.000	Sig.
Seguridad laboral	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.67	$\bar{x} = 4.1$ DE = 1.62	$\bar{x} = 4.5$ DE = 1.58	9.289	.000	Sig.
Conciliación laboral	$X = 3.7$ DE = 1.63	$\bar{x} = 3.9$ DE = 1.58	$\bar{x} = 4.3$ DE = 1.55	7.736	.000	Sig.
Trabajar con niños	$\bar{x} = 3.4$ DE = 1.55	$\bar{x} = 3.7$ DE = 1.53	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.52	1.475	.229	No sig.
Mejorar la equidad	$\bar{x} = 4.2$ DE = 1.63	$\bar{x} = 4.5$ DE = 1.6	$\bar{x} = 4.9$ DE = 1.55	7.021	.001	Sig.
Influir en el futuro de los niños	$\bar{x} = 4.6$ DE = 1.66	$\bar{x} = 4.9$ DE = 1.60	$\bar{x} = 5.4$ DE = 1.59	10.427	.000	Sig.
Hacer una contribución social	$\bar{x} = 4.8$ DE = 1.68	$\bar{x} = 5.1$ DE = 1.71	$\bar{x} = 5.6$ DE = 1.65	12.958	.000	Sig.
Carrera exigente	$\bar{x} = 5.3$ DE = 1.60	$\bar{x} = 5.5$ DE = 1.64	$\bar{x} = 5.9$ DE = 1.59	9.912	.000	Sig.
Profesión exigente	$\bar{x} = 5.1$ DE = 1.65	$\bar{x} = 5.4$ DE = 1.61	$\bar{x} = 5.8$ DE = 1.58	9.713	.000	Sig.
Estatus social	$\bar{x} = 4.5$ DE = 1.72	$\bar{x} = 4.8$ DE = 1.70	$\bar{x} = 5.1$ DE = 1.65	7.209	.001	Sig. leve
Salario	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.69	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.68	$\bar{x} = 4.3$ DE = 1.63	4.189	.015	Sig. baja
Experiencias previas	$\bar{x} = 5.2$ DE = 1.83	$\bar{x} = 5.5$ DE = 1.61	$\bar{x} = 6.0$ DE = 1.28	15.109	.000	Sig.
Influencias sociales	$\bar{x} = 3.2$ DE = 2.05	$\bar{x} = 3.5$ DE = 2.01	$\bar{x} = 3.4$ DE = 2.04	1.471	.230	No sig.

Carrera como segunda opción	$\bar{X} = 3.6$ DE = 1.6	$\bar{X} = 3.8$ DE = 1.65	$\bar{X} = 3.8$ DE = 1.62	1.275	.280	No sig.	
Incentivos institucionales	$\bar{X} = 5.3$ DE = 1.62	$\bar{X} = 5.7$ DE = 1.60	$\bar{X} = 6.0$ DE = 1.57	9.982	.000	Sig.	
G 1 e s - I - b - o -	Motivación intrínseca	$\bar{X} = 3.4$ DE = 1.74	$\bar{X} = 3.8$ DE = 1.75	$\bar{X} = 4.0$ DE = 1.6	6.055	.002	Sig.
	Motivación extrínseca	$\bar{X} = 3.7$ DE = 1.59	$\bar{X} = 4.0$ DE = 1.59	$\bar{X} = 4.4$ DE = 1.49	10.200	.000	Sig.
	Motivación altruista	$\bar{X} = 4.2$ DE = 1.69	$\bar{X} = 4.5$ DE = 1.64	$\bar{X} = 4.9$ DE = 1.58	9.274	.000	Sig.

Nota. \bar{X} = media aritmética; DE = desviación estándar; F = prueba de Fisher; p = nivel de significancia. Sig. = significativa ($p < .05$); Sig. leve = significancia marginal; Sig. baja = significancia baja; No sig. = no significativa.

Estos hallazgos se interpretan a la luz del modelo FIT-Choice de Watt y Richardson (2007), que explica la elección de la docencia como resultado de la interacción entre valores intrínsecos, extrínsecos y altruistas. En el contexto hondureño, la predominancia de la motivación altruista coincide con lo planteado por Gratacós (2014) y Turra Díaz y Rivas Valenzuela (2022), quienes destacan que las motivaciones de servicio y autorrealización se asocian con la excelencia académica y la permanencia en la profesión. En conjunto, los resultados confirman que fortalecer las motivaciones sociales y vocacionales es clave para atraer a aspirantes de alto desempeño y consolidar una formación docente de calidad en Honduras.

Benchmarking de criterios para atraer y seleccionar aspirantes a la formación docente. Análisis Comparativo de Políticas Docentes: Corea del Sur, Singapur, Finlandia, Chile y Honduras

El análisis comparativo de políticas docentes en Finlandia, Singapur, Corea del Sur, Chile y Honduras permite identificar un patrón estructural que explica la capacidad diferenciada de cada sistema para atraer y seleccionar aspirantes de alta calidad hacia la formación docente. La matriz analítica (ver Tabla 3) sintetiza cinco dimensiones interdependientes: estatus del profesorado, incentivos financieros, oferta de formación y demanda laboral, becas estudiantiles y mecanismos de selección de aspirantes.

Tabla 3*Comparativo internacional sobre políticas de formación, incentivos y selección docente*

País	Estatus de los docentes	Incentivos financieros	Oferta de formación y demanda laboral	Becas estudiantiles	Selección de aspirantes
Finlandia	La docencia es una de las profesiones más respetadas, con alta autonomía y profesionalismo (Sirota y Elfahel, 2019; Pérez Granados, 2014; OCDE, 2020).	Condiciones laborales favorables, menor carga de enseñanza y salarios competitivos (OECD, 2020; García et al., 2012; OCDE, 2020).	Admisión basada en proyecciones de empleo y planificación conjunta universidad–Ministerio (Varas, 2011; Hanhijoki et al., 2012; OCDE, 2020).	Educación gratuita y apoyo mensual financiado por el Estado (Study in Finland, 2025; Darling-Hammond y Robert, 2011).	Ingreso altamente competitivo (10 % de aceptación), examen VAKAVA y entrevistas de aptitud (Varis et al., 2025; Virtanen y Laine, 2021; Mankki y Räihä, 2023).
Singapur	Docentes considerados agentes de cambio nacional, guiados por valores de servicio, integridad y excelencia profesional (Liu, 2023; Academy of Singapore Teachers, 2024; Ng, 2016).	Salarios iniciales competitivos, incrementos meritocráticos y bonificaciones anuales por desempeño (Ministry of Education Singapore, 2025a; García et al., 2014).	Admisión ajustada a las vacantes proyectadas y empleo garantizado tras la formación (UNESCO, 2014; Benchmarking Center on International Education, 2012).	Becas completas del MOE con asignación mensual y compromiso de servicio público; programas de liderazgo docente (Ministry of Education Singapore, 2025b; Nanyang Technological University & NIE, 2025).	Requiere pertenecer al 30 % superior; EPTs, entrevistas y evaluaciones de liderazgo y vocación (Ministry of Education Singapore, 2025b; Liu, 2023).
Corea del Sur	Profesores valorados como funcionarios públicos con alta estabilidad y prestigio social; sin embargo, sufren estrés laboral (Lee y Koh, 2020; Shim et al., 2024).	Salarios entre los más altos de la OCDE, vacaciones pagadas y bonos ligados a desempeño (Lee y Koh, 2020; García et al., 2014).	Cuotas anuales y Examen Nacional de Empleo Docente (NTET) para equilibrar oferta y demanda (Kim et al., 2014; Lee y Koh, 2020; García et al., 2014).	Acceso a becas generales como la Global Korea Scholarship (GKS), que cubre matrícula y manutención (NIIED, s.f.); atractivo por estabilidad y prestigio (Lee y Koh, 2020).	Solo el 5–10 % superior accede; evaluación mediante CSAT, TET, entrevistas y simulaciones de enseñanza (Ahn y Park, 2019; Ministry of Education Korea, 2023).

Chile	<p>Avances en legitimidad y profesionalización progresiva, con la Ley 20.903; incentivos al reconocimiento aún limitado frente a otras profesiones (Medeiros et al., 2012; Bellei y Chile, 2016; Valenzuela, 2013; Ruffinelli Vargas, 2016).</p>	<p>Carrera Docente con estructura y desempeño y mejora salarial continua (Ministerio de Educación de Chile, 2012; Ruffinelli Vargas, 2016).</p>	<p>Transición desde libre oferta hacia sistema regulado por calidad; riesgo de déficit</p>	<p>Beca Vocación de Profesor cubre el 100 % del arancel; alta exigencia académica (Ministerio de Educación de Chile, y Fernández, 2022; s.f.; Chile Atiende, Poblete, 2011).</p>	<p>Selección exige promedio escolar alto (20 % superior), PAES ≥ 626 y entrevistas vocacionales (Ruffinelli Vargas, 2016; Ministerio de Educación de Chile, s. f.).</p>
Honduras	<p>Políticas buscan fortalecer imagen y estabilidad; magisterio con fuerte identidad vocacional pero baja valoración social (República de Honduras, 1997, 2014; FEREMA, 2022).</p>	<p>El Estatuto del Docente regula sueldos y escalafón base, escalafón y aumentos; existen retrasos administrativos</p>	<p>Ingreso posterior al título mediante concursos anuales por mérito; enfoque vocacional</p>	<p>Becas socioeconómicas por rendimiento académico; ferias Interbecas UPNFM fomentan movilidad estudiantil (UPNFM, 2024a).</p>	<p>Requiere título de bachiller, test de conocimientos y vocación profesional (UPNFM, 2022; UPNFM, 2024b).</p>

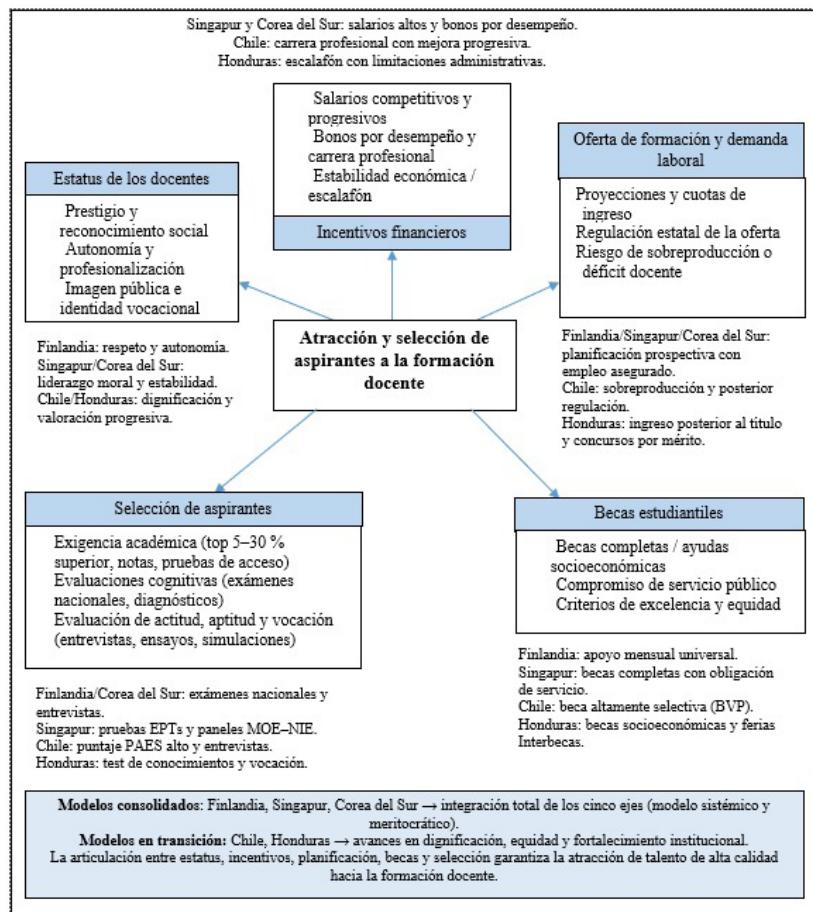
Nota. Elaboración propia en base a las referencias citadas.

En los países analizados, la docencia se consolida como una profesión clave, aunque con diferentes niveles de prestigio y apoyo estatal. Finlandia, Singapur y Corea del Sur destacan por el alto estatus social del maestro, la rigurosa selección de aspirantes y los sólidos incentivos económicos. Su formación docente se planifica estratégicamente según la demanda laboral y cuenta con becas completas o subsidios estatales. Chile avanza hacia la profesionalización mediante la Carrera Docente y becas competitivas, aunque enfrenta desafíos en valoración social. En contraste, Honduras mantiene una estructura legal y vocacional fuerte, pero con limitaciones salariales y administrativas. En conjunto, los sistemas exitosos combinan reconocimiento social, incentivos meritocráticos y políticas coherentes de formación, atracción y retención de talento docente.

Las categorías del sistema de atracción y selección docente mantienen una relación de interdependencia funcional: el estatus del docente se fortalece mediante procesos de selección exigentes y formación de calidad; los incentivos financieros sustentan la motivación y permanencia profesional; la oferta y demanda formativa asegura equilibrio entre egresados y plazas laborales; las becas estudiantiles promueven la equidad y el acceso al talento académico; y la selección de aspirantes garantiza la calidad, compromiso y vocación pedagógica, consolidando un sistema coherente y sostenible, ver Figura 4.

Figura 4

Modelo comparativo de atracción y selección de aspirantes a la formación docente



Nota. El esquema sintetiza los factores comunes y diferenciadores en torno al estatus docente, incentivos financieros, oferta formativa, becas y criterios de selección en Finlandia, Singapur, Corea del Sur, Chile y Honduras.

Conclusiones

El estudio analiza los criterios que influyen en la atracción y selección de aspirantes a la formación inicial docente en Honduras, respondiendo al objetivo de identificar los factores determinantes. Los resultados muestran que, al elegir una carrera universitaria, los estudiantes priorizan que se relacione con sus intereses, que sea exigente y genere aprendizajes significativos, que sea económicamente accesible y que ofrezca becas. En cuanto a la elección de una profesión, valoran principalmente la estabilidad laboral, un buen salario y la posibilidad de ayudar a otros.

En el caso particular de la docencia, destacan motivaciones altruistas como contribuir socialmente, influir en el futuro de los niños y promover la equidad, junto con factores extrínsecos como la seguridad laboral y las experiencias previas con docentes. También se valoran los incentivos de los programas de formación, como becas y movilidad académica. Los estudiantes con mayor rendimiento académico

muestran una mayor valoración de estos factores, lo que confirma su relevancia para atraer perfiles de alto desempeño, mientras que aspectos como el estatus social, el salario y las influencias externas presentan diferencias poco significativas.

En el marco del análisis comparativo, Honduras puede considerarse un sistema en transición, similar al caso chileno, que avanza gradualmente hacia la consolidación de políticas docentes más meritocráticas y coherentes. Mientras los países con sistemas educativos de alto desempeño como Finlandia, Singapur y Corea del Sur han logrado articular un modelo sistémico donde la selectividad en el ingreso, los incentivos financieros competitivos, el alto estatus social y la planificación prospectiva de la oferta docente funcionan de manera integrada, Honduras aún enfrenta desafíos estructurales que limitan la atracción de talento académico de alto nivel. No obstante, el país dispone de una base normativa y vocacional sólida, sustentada en el Estatuto del Docente y en la identidad social de la profesión, que puede servir como punto de partida para fortalecer la meritocracia en la formación inicial. Avanzar hacia un modelo meritocrático sostenible implica transitar de un enfoque centrado en la cobertura y el acceso hacia uno orientado a la calidad, la selección rigurosa y la profesionalización progresiva, acompañando estas reformas con incentivos económicos, programas de becas por excelencia y campañas de valorización social. De este modo, Honduras podría consolidar un sistema formador capaz de atraer, desarrollar y retener a los mejores aspirantes, articulando la vocación pedagógica con la excelencia académica y la equidad educativa.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se proponen líneas de acción tanto para futuras investigaciones como para la formulación de políticas docentes. Cabe mencionar que, cada proceso de aprobación y desarrollo de las reformas docentes varía en cada país en función de su contexto político, social y económico. Aunque cada contexto es único, se presenta un panorama integral de las acciones sugeridas para cada uno de los criterios en atraer y seleccionar los mejores aspirantes a la formación inicial docente:

- Elevar el estatus social de la carrera docente. Es fundamental implementar campañas de valorización social que posicen la docencia como una profesión clave para el desarrollo del país.
- Establecer incentivos financieros competitivos. Se recomienda revisar y mejorar los salarios iniciales y las condiciones laborales de los docentes, de manera que sean comparables con otras profesiones altamente demandadas.
- Ampliar las oportunidades de becas y apoyos económicos. Se sugiere fortalecer los programas de becas y créditos educativos orientados a estudiantes sobresalientes interesados en la docencia, reduciendo las barreras económicas de acceso a la formación inicial docente.
- Implementar procesos rigurosos de selección de aspirantes. Es necesario establecer procesos de admisión más exigentes, que incluyan evaluación de conocimientos académicos, revisión de antecedentes escolares (ranking de notas) y evaluación de aptitudes, actitudes y personalidad, para

asegurar la idoneidad vocacional y profesional de los futuros docentes.

- Alinear la formación docente con las demandas del sistema educativo y el mercado laboral. Las instituciones formadoras deben ajustar sus programas académicos a las necesidades reales del sistema educativo hondureño.
- Fortalecer las estrategias de atracción vocacional. Se recomienda desarrollar programas de orientación vocacional, marketing educativo, experiencias tempranas de enseñanza y movilidad académica, que motiven a los estudiantes de media a considerar la docencia como una opción profesional viable y valiosa.
- Promover políticas educativas integrales y sostenidas. Finalmente, se recomienda que estas acciones sean parte de una política educativa integral, con visión de largo plazo, que asegure la sostenibilidad de los cambios y la mejora continua de la calidad docente.

Referencias bibliográficas

Academy of Singapore Teachers. (2024). *Ethos of the teaching profession*. Ministry of Education Singapore. <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/ethos>

Ahn, S. y Park, J. (2019). Teacher Employment Test and selection in Korea: National standards and challenges. *KEDI Research Series*, 12(4), 1–24. <https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/bbs/B0000006/view.do?nttId=2363&menuNo=200014&pageIndex=29>

Alvarado, M., Duarte, F. y Neilson, C. (2011). *Efectos de la Beca Vocación de Profesor* [Documento de trabajo]. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. https://christopherneilson.github.io/work/documents/WorkingPaperBVP_MINEDUC.pdf

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2014). *Estudio sobre las percepciones que tienen los jóvenes de 3º y 4º medio, sobre las carreras de educación, la experiencia laboral docente y disposición a estudiar pedagogía*. https://www.academia.edu/3300913/Estudio_sobre_la_percepci%C3%B3n_que_tienen_los_j%C3%ADvenes_de_3o_y_4o_Medio_sobre_las_carreras_de_educaci%C3%B3n_la_experiencia_laboral_docente_y_la_disposici%C3%B3n_a_estudiar_pedagog%C3%ADa_MEDICI%C3%93N_2011

Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En *Profesores Chilenos: Ni héroes ni villanos*, Beatrice Avalos (editora), Editorial Universitaria.

Benchmarking Center on International Education. (2012). *Top performing countries*. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/>

- British Council.** (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Education Intelligence, British Council. Recuperado de https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/english_in_mexico.pdf
- Brookhart, S. M. y Freeman, D. J.** (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Bruinsma, M. y Jansen, E. P.** (2010). Is the Motivation to Become a Teacher Related to Pre-Service Teachers Intentions to Remain in the Profession? *European Journal of Teacher Education*, 33, 185-200 <http://dx.doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. A.** (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/483221468147581570>
- Bruns, B. y Luque, J.** (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://educacion.udd.cl/files/2017/10/Profesores-excelentes.-C%C3%B3mo-mejorar-el-aprendizaje-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Cárdenas, S., Hernández, F. y Piña, M. E.** (2021). Factores que inciden en la elección de una carrera universitaria. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 6(12), 15–24.
- Chile Atiende.** (2025). *Beca Vocación de Profesor (BVP)*. <https://www.chileatiende.gob.cl/>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M.** (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 46(1), 205–245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8265721>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L.** (2011). *Diseño y realización de investigaciones mixtas* (2.ª ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. y Robert, R.** (2011). *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Obtenido de <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Teacher-Leader-Effectiveness-Report-2011.pdf>
- Deshano, C.** (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. PREAL.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M.** (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Núñez, G., Hincapié, D., Gómez, C., Sánchez, M.J., Escalona, G., Walker, J.** (2022). *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe? Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Nota técnica N° IDB-TN-02619. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/quienes-estudian-pedagogia-en-lac-tendencias-desafios.pdf>

- FEREMA.** (2022). *Honduras: El Estado de las Políticas Públicas Docentes 2022*. Tegucigalpa, Honduras: Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu.
- Ganimian, A. J.** (2011). *Incentivos salariales y calidad docente en países en desarrollo*. PREAL.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J.** (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir.
- Gratacós, G.** (2014). *Estudio sobre las motivaciones para ser maestro*. Universidad Internacional de Catalunya.
- Gratacós, G. y López-Jurado Puig, M.** (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-Choice). *Revista de Educación*, (372), 72–96. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Guzmán, J.** (2012). *Los desafíos de la formación docente en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. y Savioja, H.** (2012). *Education, training and demand for labour in Finland by 2025* (Publications 2012:16). Finnish National Board of Education. <https://www.oph.fi/publications>
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G.** (2006). Teacher quality and student achievement. *American Economic Review*, 96(2), 93–97. <https://doi.org/10.1257/000282806777212189>
- Hanushek, E. A., Morgan, A. J., Nguyen, M., Ost, B. y Rivkin, S. G.** (2023). *Attracting and retaining highly effective educators in hard-to-staff schools* (Working Paper No. 31051). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w31051>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C** (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Kim, K. S., Park, K. Y., Kim, S. N., Hur, E. J., Park, S. H., Kim, H. y Lee, K.** (2014). *A study on establishing a mid- to long-term teacher supply and demand forecast system*. Korean Educational Development Institute (KEDI). https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/cmmn/file/fileDown.do?menuNo=200014&atchFileId=FILE_00000000000912&fileSn=2&bbsId=
- Kraft, M. A. y Lyon, M. A.** (2024). *The rise and fall of the teaching profession: The public's changing views of teachers and teaching in the United States* (NBER Working Paper No. 32386). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w32386>
- Laschke, C. y Blömeke, S.** (2016). Measurement of job motivation in TEDS-M: Testing for invariance across countries and cultures. *Large-scale Assessments in Education*, 4(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40536-016-0031-5>
- Lee, S. y Koh, A.** (2020). *Lessons for Latin America from comparative education: South Korea's teacher policy* (IDB-DP-744). Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Lessons-for-Latin-America-from-Comparative-Education-South-Koreas-Teacher-Policy.pdf>

- Liu, W. C.** (2023). The teaching profession and teacher education in Singapore (1950 to present): From surviving to thriving. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 23–50. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37808>
- Mankki, V. y Räihä, P.** (2022). The hidden admission agendas in Finnish primary teacher education in the 1990s, 2000s and 2010s. *History of Education*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2080283>
- Medeiros, M. P., Gutiérrez, G., Hochschild, H. y Lira, R.** (2012). Elige Educar, un punto de encuentro entre actores para mejorar la calidad de la educación en Chile. *Calidad en la Educación*, 235-248. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5320844>
- Mejía, R., Rodríguez, A. y Pineda, S.** (2018). *Orientación vocacional como herramienta estratégica*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Ministerio de Educación de Chile.** (2016). *Ingreso y becas para carreras de pedagogía*. <https://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile.** (s. f.). *Portal Pedagogías: ¿Cuáles son los requisitos para postular a carreras y programas de pedagogía?* <https://acceso.mineduc.cl/portal-pedagogias>
- Ministry of Education Korea.** (2023). *Teacher recruitment and qualification standards*. Seoul: MOE. <https://english.moe.go.kr/main.do?s=english>
- Ministry of Education Singapore.** (2025a). *Teaching scholarships and sponsorships*. <https://www.moe.gov.sg/careers/teaching-scholarships-sponsorships>
- Ministry of Education Singapore.** (2025b). *Diploma in Education (DipEd): Selection process*. <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/diploma-education/selection-process>
- Montero, A. y Fernández, M. B.** (2022). Desde incentivar la demanda a regular la oferta: Políticas chilenas de admisión en formación docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- Montesano, M. y Zambrano, A.** (2013). *Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria en la Universidad Católica Andrés Bello*. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS6028.pdf>
- Mourshed, M. y Barber, M.** (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/como-hicieron-los-sistemas-educativos-con-mejor-desempeno-del-mundo-para-alcanzar-sus>
- Nanyang Technological University & National Institute of Education.** (2025). *NTU–NIE Teaching Scholars Programme*. <https://www.ntu.edu.sg/>
- Nesje, K., Brandmo, C. y Berger, J. L.** (2017). The role of motivation in teacher education choice. *Teaching and Teacher Education*, 64, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.005>

- Ng, P. T.** (2016). *Empowered educators: Singapore – A teaching model for the 21st century*. Stanford Center on Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/SingaporeCountryBrief.pdf>
- OCDE.** (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE.** (2020). *Education policy outlook in Finland* (OECD Education Policy Perspectives No. 14). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f162c72b-en>
- OCDE.** (2025). *Sustaining the teaching profession: Results from TALIS 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Pérez Granados, L.** (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), 109-132.
- Poblete, M.** (2011). *La formación de los docentes de la educación escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Área de Políticas Sociales, Asesoría Técnica Parlamentaria. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439&idVersion=>
- República de Honduras.** (1997). *Estatuto del Docente Hondureño* (Decreto No. 136-97). Diario Oficial La Gaceta. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_hnd_anexo18.pdf
- República de Honduras,** (2014). *Reglamento general de la Ley fundamental de educación (Acuerdo 1358-SE-2014)*. https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_GENERAL_DE_LALEY_FUNDAMENTAL_DE_EDUCACION_1.pdf
- Rodríguez Saavedra, L.** (2023). *Motivación académica y madurez vocacional en estudiantes universitarios*. Tendencias en la Investigación Universitaria, Vol. XX, 66–83. Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. <https://doi.org/10.47212/tendencias2023vol.xx.5>
- Ruffinelli Vargar, A.** (2013). *La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes*. *Calidad en la Educación*, (39), 117–154. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli Vargas, A.** (2016). *Ley de desarrollo profesional docente en Chile. Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>
- Secretaría de Educación de Honduras.** (2014). *Reglamento de Formación Inicial de Docentes (Acuerdo 1364-SE-2014)*. https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_FORMACION_INICIAL_DE_DOCENTES_1.pdf
- Shim, T., Jun, M. y Lee, S. Y.** (2024). *How do Korean secondary school teachers perceive psychological burnout in their teaching careers?* *Behavioral Sciences*, 14(12), 1210. <https://doi.org/10.3390-bs14121210>
- Sirota, J. y Elfahel, D.** (2019). Teacher status in Finland. *EPH - International Journal of Educational Research*, 3(3), 63–68. <https://doi.org/10.53555/ephijer.v3i3.63>

- Study in Finland.** (2025). *Funding your studies*. Finnish National Agency for Education. <https://www.studyinfinland.fi/funding-your-studies>
- Turra Díaz, O. y Rivas Valenzuela, M.** (2022). Motivaciones para la Elección de la Profesión Docente: el caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Revista Educação & Realidade*, 47(e109205). <https://doi.org/10.1590/2175-6236109205vs01>
- UNESCO.** (2014). *Nota técnica: Políticas de formación inicial docente y perfiles de desempeño en Costa Rica, Panamá y Honduras*. UNESCO.
- UNESCO.** (2023). *Informe regional sobre formación inicial docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385459>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.** (2022). *Manual del aspirante para la aplicación del test de aptitud académica*. <https://web.upnfm.edu.hn/admision/phocadownload/ManualAspirante2022.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.** (2024a). *Programa de becas y ayudas socioeconómicas* UPNFM. <https://www.upnfm.edu.hn/index.php/becas>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.** (2024b). *Reglamento de régimen académico para programas de grado*. <https://fsn1.your-objectstorage.com/bstorage/upnfm/reglamento-de-regimen-academico-para-programas-de-grado-upnfm-compressed.pdf>
- Varas, M. L.** (2011). *Experiencias Internacionales de Formación Inicial Docente consideradas en el primer taller de trabajo interno comisión del proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile*. Chile: Subcomisión de Diagnóstico Internacional.
- Varis, S., Tolvanen, A., Metsäpelto, R. L. y Poikkeus, A.M.** (2025). Student Selection into initial teacher education in Finland: Predicting performance on the university entrance exam (VAKAVA) based on logical reasoning ability. *International Journal of Educational Research*, 133(102745). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102745>
- Virtanen, P. y Laine, A.** (2021). Grounds for differences in motivation among Finnish student teachers and novice primary school teachers. *Issues in Educational Research*, 31(1), 291-308. <https://www.iier.org.au/iier31/virtanen.pdf>
- Watt, H. M. G. y Richardson, P. W.** (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Yoo, J. y Eom, M.** (2022). Merit payment for elementary, middle, and high school teachers: analysis of its effects on student academic achievement. *International Review of Public Administration*, 27(2), 73-90. <https://doi.org/10.1080/12294659.2022.2071541>



El aula como escenario del inconsciente. Miedos, deseos y defensas en la formación docente

The classroom as a stage of the unconscious. Fears, desires and defenses in teacher training

a,* Juan Carlos Pintos, b Elizabeth Caro Montero

a jc pintos@unrn.edu.ar. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-9497-9675>

b elizabeth.caro@uneatlantico.es. Universidad Europea del Atlántico: Santander, Cantabria, España. <https://orcid.org/0000-0003-4516-2495>

Resumen

Este estudio se desarrolla en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDCEB), en la provincia de Río Negro, en la Patagonia, Argentina. Surge a partir de la necesidad de abordar la angustia que experimentan los estudiantes durante sus prácticas pre-profesionales, especialmente frente al temor al ejercicio docente. A través de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-hermenéutico, se implementa una investigación-acción centrada en el dispositivo grupal "La máquina de producir significados compartidos". Se emplean técnicas como observación participante, registros etnográficos y entrevistas, y el análisis se realiza mediante el software Atlas.ti. La muestra está compuesta por estudiantes avanzados que han cursado los talleres de práctica I y II y que expresan inquietudes sobre su rol docente. Los resultados se organizan en dos dimensiones. La primera, teórico-metodológica, permitió construir un marco psicoanalítico aplicable a la formación docente y elaborar un protocolo validado para intervenciones grupales. La segunda dimensión, de carácter práctico, muestra la emergencia de estrategias colectivas de afrontamiento, mejoras en la relación con los tutores y una disminución significativa de la angustia en las prácticas. Además, se observó un aumento en la capacidad reflexiva de los estudiantes y una mayor disposición a compartir experiencias. El modelo propuesto resulta transferible a otros contextos de formación docente en la provincia.

Palabras clave: investigación psicológica, práctica pedagógica, psicoanálisis, formación preparatoria de docente

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21532>

Recibido: 15 de agosto de 2025 | Aceptado: 11 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This study is conducted at the Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDCEB) in the province of Río Negro, Patagonia, Argentina. It arises from the need to address the anxiety experienced by students during their pre-professional teaching internships, especially regarding fears about teaching practice. Using a qualitative, descriptive-hermeneutic approach, an action-research investigation is implemented, centered on the group device "The machine for producing shared meanings." Techniques such as participant observation, ethnographic records, and interviews are employed, with analyses carried out using Atlas.ti software. The sample comprises advanced students who have taken the Teaching Practice I and II workshops and who express concerns about their teaching role. The results are organized into two dimensions. The first, theoretical-methodological, enabled the construction of a psychoanalytic framework applicable to teacher education and the development of a validated protocol for group intervention. The second, practical dimension, reveals the emergence of collective coping strategies, improvement in relationships with mentors, and a significant reduction in anxiety during practice teaching. Additionally, an increase in the students' reflective capacity and a greater willingness to share experiences were observed. The proposed model is transferable to other teacher education contexts in the province.

Keywords: psychological research, pedagogical practice, psychoanalysis, teacher training

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación que aborda los desafíos afectivos que enfrentan los futuros docentes, problemática destacada en estudios recientes (Pintos y Caro Montero, 2024; Pintos, 2024) y reconocida en varios ámbitos de profesorado por (Baioni, 2022; Marín Blanco, 2022; Blanc, 2022; Gaete Vergara, 2018). Esta investigación explora los miedos, deseos y defensas que emergen en estudiantes de formación docente durante las prácticas, buscando abordarlos desde la formación.

El enfoque psicoanalítico, con su descubrimiento fundamental del inconsciente por Sigmund Freud, proporciona una base sólida para analizar las motivaciones, conflictos psíquicos y patrones de comportamiento que subyacen en la experiencia humana. Desde sus orígenes, este campo ha evolucionado significativamente, trazando un recorrido desde las primeras investigaciones de Freud sobre la histeria hasta conceptualizaciones más recientes.

En sus investigaciones iniciales, Freud planteó la existencia de un nivel psíquico inconsciente donde residen deseos infantiles, impulsos y recuerdos reprimidos. Estos contenidos inconscientes se manifiestan en síntomas neuróticos, sueños (satisfacción desfigurada de un deseo inconsciente), actos fallidos y otros fenómenos. La represión, como mecanismo de defensa, juega un papel crucial en mantener estos contenidos fuera de la conciencia.

En el contexto de la formación docente, es particularmente relevante explorar cómo las ansiedades

y miedos asociados a la tarea de enseñar pueden generar manifestaciones que afectan el desempeño en el aula. Estas expresiones, cargadas de sentido, están estrechamente relacionadas con la historia personal del sujeto y pueden influir no solo en el bienestar emocional del alumno, sino también en su capacidad para interactuar efectivamente con sus pares y profesores. A través del análisis de estas manifestaciones, se puede obtener una comprensión más profunda de las dinámicas psicológicas que influyen en el proceso educativo y en la formación de identidades profesionales.

Es así que el presente estudio busca como coordenada principal indagar cómo los miedos y ansiedades preprofesionales intervienen en la construcción de la subjetividad de los futuros docentes y atraviesan el proceso formativo en la instancia de realizar las prácticas frente a alumnos en la escuela. Las preguntas que orientan la construcción de esa coordenada son: ¿Qué manifestaciones emocionales emergen en los estudiantes ante la inminencia de sus prácticas docentes? ¿Cómo inciden estos temores en la construcción de la identidad profesional y en la dinámica grupal de aprendizaje? ¿Cuáles son las estrategias colectivas e individuales que permiten abordar y transformar dichos malestares en el marco de dispositivos grupales psicológicos? Así es que se orienta el recorrido investigativo, promoviendo una comprensión profunda de las dinámicas afectivas que inciden en la formación de identidades profesionales.

Discusión teórica

La conceptualización del miedo en el psicoanálisis es compleja y profunda, considerándolo como un síntoma que refleja conflictos psíquicos reprimidos, a menudo originados en experiencias infantiles. Este miedo desempeña una función psíquica significativa al actuar como una satisfacción sustitutiva (Freud, 2015; Freud, 2013) que busca expresar y aliviar, aunque de manera distorsionada, el conflicto subyacente. La comprensión de su significado simbólico implica rastrear su origen en la historia personal del sujeto. El síntoma, como formación de compromiso, (Freud, 2019; Freud, 2018; Freud, 2016b) equilibra la expresión del deseo inconsciente con la defensa del yo, permitiendo una satisfacción parcial y mitigando la angustia. Los síntomas son estrategias defensivas del Yo para contener la angustia y mantener el equilibrio psíquico, permitiendo la funcionalidad a pesar de los conflictos latentes.

El proceso de interpretación en la terapia requiere acceder al inconsciente para descifrar el significado de los síntomas (Freud, 2019). Un aspecto clave es el trabajo con la transferencia, que implica cómo los pacientes proyectan sentimientos, deseos y expectativas de relaciones pasadas hacia el analista (Freud, 2019). Este fenómeno es crucial en la relación terapéutica, ya que permite revivir y explorar conflictos emocionales no resueltos. La transferencia facilita la identificación de patrones relacionales significativos, lo que permite al analista interpretar y trabajar con estos contenidos para avanzar en el proceso de cura.

En el ámbito educativo, podemos establecer un paralelo con el proceso analítico. Los docentes, al igual que los terapeutas, deben crear un ambiente propicio para el desarrollo emocional y social de sus alumnos. Esto implica desarrollar empatía, respeto mutuo y comprensión (Botello, 2024), actuando como facilitadores del crecimiento emocional y social, más allá de transmitir información. En este contexto, los miedos vividos por los futuros docentes pueden surgir como reacciones a diversas circunstancias,

incluidas aquellas relacionadas con el ámbito profesional. Los miedos preprofesionales, en particular, reflejan las tensiones internas que enfrentan los estudiantes en formación docente ante la inminencia de sus prácticas profesionales (Lacan, 2018b; Pintos, 2024). Estos miedos pueden ser analizados de manera similar a cómo se abordan los conflictos en el dispositivo terapéutico (Freud, 2016a; Freud, 2016c), permitiendo a los futuros docentes comprender mejor sus ansiedades y desarrollar estrategias para manejarlas efectivamente.

Desde una perspectiva lacaniana del psicoanálisis, un segundo núcleo conceptual se centra en la conformación del sujeto alrededor de tres instancias. El Yo (*moi*) es la instancia imaginaria, un espejismo constituido a partir de la imagen descubierta en el espejo (Lacan, 2008a; Lacan, 2018a). Es la imagen de otro, otra (con minúscula) es decir un semejante. Así el sujeto la aprehende, en estadio del espejo (Lacan, 2008a) y establece una relación doble, especular y alienada que define su yo como una construcción imaginaria. También el sujeto constituye a un Otro (*Autre*) en la dimensión simbólica, en el lugar de la palabra de la ley, del lenguaje: allí donde el sujeto recibe la palabra del Otro, fundamento de su constitución simbólica. El sujeto recibe del Otro (Lacan 2008b; Lacan, 2008c; Lacan, 2008d) su constitución como sujeto hablante (mis padres, mis vínculos, me entienden al hablar el código que ellos sostienen y me enseñaron), es así como, el sujeto hablante depende de su relación con este orden simbólico. En esta etapa, entonces, el niño, al reconocerse en su imagen reflejada, experimenta una sensación de unidad y completitud ilusoria que establece la base para la relación especular. Esta identificación primaria con su propia imagen genera en el Yo una profunda alienación, creando una tensión constante entre la imagen idealizada que ve en el espejo y la experiencia fragmentada de su propio cuerpo. Sin embargo, esta relación especular es esencial para el desarrollo del Yo, ya que, a través de la identificación con la imagen del otro, el niño se separa del estado de indiferenciación inicial y comienza a construir su propia identidad.

El Otro (*Autre*) trasciende la imagen especular y se configura como un orden simbólico en el lenguaje, las normas, la cultura y la ley. Desde antes de nacer, los padres reciben al niño en el mundo de las palabras, creando un ambiente lingüístico que prepara al niño para su inserción en la sociedad. Este proceso de "hablar" al niño establece un vínculo fundamental entre él y el Otro, lo que le permite comenzar a formar su identidad. El niño, al ser "hablado" por el Otro, se inserta en un sistema de significantes que moldean tanto su deseo como su identidad. El lenguaje no solo le permite nombrar el mundo, sino que también lo introduce en una red de relaciones sociales y lo sujeta a la ley simbólica.

El Otro, por lo tanto, es quien proporciona los significantes que determinan lo deseable y lo valioso, atrapando inevitablemente al sujeto en los deseos y las normas que le son impuestas. A este proceso se lo denomina alienación al Otro - La alienación en relación al Otro es un proceso a través del cual el sujeto se constituye como tal, pero al mismo tiempo se aliena de una parte de sí mismo. Es una condición necesaria para la subjetivación, pero también una fuente de sufrimiento y de deseo- ya que es a través de la identificación con los significantes del Otro es que el sujeto se define como un ser individual y social. Entonces, se puede afirmar que la alienación en relación con el Otro se produce cuando el niño se enfrenta a las normas y significantes que le son impuestos desde fuera. Esta experiencia puede resultar en una sensación de falta o incompletud, dado que el Otro nunca puede ser completamente asimilado o identificado. La falta inherente al Otro implica que siempre habrá un espacio vacío en la constitución

del sujeto, lo que genera un deseo perpetuo e insatisfecho. Esta dinámica se refleja en las dificultades que presenta la construcción de relaciones sociales, las cuales están fundamentalmente mediadas por el lenguaje. A través de palabras y símbolos, las personas construimos relaciones, nos entendemos, nos damos a conocer, aunque el Yo se construya sobre una estructura ajena.

Según Lacan (2017), el lazo social se construye a partir del intercambio simbólico, un proceso dinámico y complejo que se sustenta en la naturaleza polisémica del lenguaje. Los significantes adquieren valor en la interacción social, con una interpretación variable y dependiente del sujeto, lejos de un significado único y fijo. El significado emerge en el diálogo, en la negociación constante entre los interlocutores, donde la interpretación del receptor juega un papel fundamental (Lacan, 2008b; Lacan, 2017; Freud, 2019). Esta característica del lenguaje, si bien posibilita la comunicación, también puede dar lugar a malentendidos, ya que el sentido no es estático, sino que se construye en cada intercambio (Lacan, 2008b; Freud, 2017). Los discursos, como sistemas de significación, estructuran y ordenan las relaciones sociales, estableciendo jerarquías, negociando significados que definen las posiciones de los sujetos dentro de un entramado simbólico. En este sentido, el discurso, impregnado de representaciones sociales, media la relación entre el individuo y el otro, configurando el lazo social y moldeando la experiencia subjetiva (Lacan, 2017).

A partir de esta comprensión del lazo social, resulta pertinente explorar el tercer núcleo conceptual: las representaciones sociales. Las representaciones sociales, tal como las conciben Moscovici (1979) y Jodelet (1986), son construcciones colectivas que evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo y las interacciones sociales. Estas representaciones dinámicas y flexibles construyen la realidad, orientando acciones y relaciones. Emergen a través de procesos como la objetivación, que transforma ideas abstractas en conceptos concretos y naturalizados, y el anclaje, que integra nuevas ideas en sistemas de conocimiento y valores preexistentes, facilitando su familiarización y aceptación (Barreiro y Castorina, 2021).

Es relevante señalar que las representaciones sociales no son estáticas (Castorina, 2017); evolucionan con el tiempo y varían según el contexto social. Por ejemplo, la representación del docente puede cambiar de acuerdo con la época, el lugar, la cultura y las experiencias de cada comunidad. Estas representaciones trascienden simples opiniones o imágenes; funcionan como teorías que guían la comprensión de la realidad y el comportamiento humano (Moscovici, 1979). Se constituyen en sistemas de conocimiento con una lógica propia, expresándose en un lenguaje cotidiano y fundamentándose en valores compartidos por el grupo (Banchs, 1986).

El sentido común (Calderón Rivera, 2020; Fernández Espinosa et al., 2020) desempeña un papel crucial en la formación de estas representaciones sociales. A través de la interacción social, las personas comparten información, experiencias y opiniones, construyendo un conocimiento colectivo que les permite dar sentido al mundo que les rodea. Aunque estas representaciones poseen una lógica interna, no están aisladas del conocimiento científico. La información científica, al llegar al público, se transforma y adapta al lenguaje y los valores del sentido común, generando una versión "vulgarizada" de la ciencia. Este proceso es esencial para que el conocimiento científico se integre en la vida cotidiana. Para ilustrar cómo funcionan las representaciones sociales, se puede considerar la representación social del docente. La pregunta "¿Qué es ser docente?" puede ser respondida a través de las representaciones

sociales construidas por una comunidad sobre esta figura. Estas representaciones se forman a partir de la información, conversaciones, experiencias y valores preexistentes (Velazco-Valderrama et al., 2021), transformando la idea abstracta de "docente" en una imagen concreta. Esta imagen se integra en los sistemas de conocimiento existentes, asociando al docente con la transmisión de conocimiento, la formación de ciudadanos y la gestión de la disciplina y el orden en el aula. Se espera que el docente sea responsable, dedicado y justo; por el contrario, no se espera que sea irresponsable o desinteresado.

Este análisis pone de manifiesto cómo las representaciones sociales influyen en la percepción del rol docente, y cómo estas percepciones pueden cambiar con el tiempo y el contexto cultural. En este marco de trabajo, es fundamental preguntarse qué representaciones sociales operan en cada uno de los estudiantes en formación docente ante la inminencia de sus prácticas profesionales. Es central brindarles oportunidades de pensar en estas miradas antes de ingresar al aula. Sin embargo, partiendo de lo real en juego, el análisis no puede consistir en una reeducación emocional del futuro docente, ni en una adaptación del mismo a una normalidad ideal (Ballesteros y González, 2021), así como tampoco puede tener como finalidad la identificación con el docente-coordinador.

Para facilitar esta reflexión, se suman nuevos núcleos conceptuales aportados por Enrique Pichón-Rivière (2023). En primer lugar, el concepto de grupo operativo (Pichón-Rivière, 2023/1972, p. 419-433) puede definirse como una técnica grupal centrada explícitamente en una tarea específica que puede abarcar diversas áreas como el aprendizaje, la curación, el diagnóstico de problemas laborales o la creación publicitaria. Sin embargo, detrás de esta tarea explícita se encuentra una dimensión implícita: la necesidad de romper las pautas estereotipadas que obstaculizan el aprendizaje y la comunicación. Este objetivo implica superar la resistencia al cambio, la cual se manifiesta a través de dos ansiedades fundamentales: el miedo a perder las estructuras existentes y el temor a ser atacado en nuevas situaciones.

Para alcanzar estos objetivos, el grupo operativo se fundamenta en la interacción y el diálogo constante entre sus miembros. La estructura del grupo se define por el interjuego de roles, que representan modelos de conducta según la posición de cada individuo en la red de interacciones. Estos roles, vinculados a las expectativas propias y ajenas, determinan los derechos, deberes e ideologías que contribuyen a la cohesión del grupo.

El grupo operativo se configura, así como un espacio para la gestión emocional, la reflexión crítica y la construcción de significados compartidos. No solo permite a los participantes examinar las representaciones sociales que cada uno aporta—entendidas como construcciones colectivas que influyen en su percepción—sino que también facilita la negociación y transformación de estas percepciones en un contexto colaborativo.

También se incorpora la teoría del vínculo desarrollada por Pichón-Rivière (2023/1975, p. 467-482); este concepto trasciende la simple relación entre dos personas, y se presenta como una estructura compleja que involucra a un sujeto, un objeto y la interacción dinámica entre ambos. Esta interacción incluye procesos de comunicación y aprendizaje que enriquecen y transforman la relación. A diferencia de la "relación de objeto" freudiana, el vínculo se caracteriza por su naturaleza dialéctica, donde la información fluye en ambas direcciones y se establece una realimentación constante. Esto implica que el sujeto y el objeto se modifican mutuamente en un proceso continuo de interacción.

La teoría del vínculo supera el marco instintivista al argumentar que las relaciones humanas no son meramente instintivas, sino el resultado de experiencias previas con objetos que moldean la formación de vínculos “buenos” o “malos”. En este modelo, además de la interacción bidireccional entre sujeto y objeto, se introduce la noción de un “tercero”. Este tercer elemento no necesariamente se refiere a una persona física, sino a cualquier factor que interfiera en la comunicación. Puede tratarse de una persona, un objeto, una función orgánica o incluso una representación simbólica.

El “tercero” se manifiesta como un tipo de “ruido” en la comunicación, generando ansiedad al evocar temores e imágenes vinculadas al pasado. Su presencia, aunque disruptiva, es fundamental para comprender los conflictos en las interacciones humanas. En este sentido, la teoría del vínculo no solo aborda las dinámicas relacionales, sino que también se conecta con otros conceptos fundamentales para su desarrollo y aplicación práctica, como el Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO).

El ECRO, desarrollado por Enrique Pichón-Rivière ([Pichón-Rivière, 2023/1969, p. 232-249](#)) se define como “un conjunto organizado de conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un determinado universo de discurso, que permiten una aproximación instrumental al objeto particular (concreto)” ([Zito Lema, 1993, p. 106](#)). El ECRO se configura como un sistema que no solo busca describir la realidad, sino que también proporciona herramientas prácticas para intervenir en ella. Esto implica que el ECRO actúa como un marco teórico-científico que orienta la tarea del grupo operativo, integrando conceptos provenientes de diversas disciplinas y corrientes de pensamiento.

La noción de “aproximación instrumental” resalta la naturaleza pragmática del ECRO, al enfatizar su capacidad para facilitar la transformación social. Este enfoque dialéctico se basa en la idea de que la realidad es dinámica y está sujeta a cambios constantes, los cuales surgen a partir de la confrontación de ideas opuestas. En este contexto, el ECRO se convierte en una herramienta valiosa para comprender cómo las representaciones sociales se configuran y transforman dentro de los grupos.

El ECRO se articula en tres componentes esenciales: el esquema conceptual, que comprende las nociones teóricas; el esquema referencial, que incluye los conocimientos y experiencias individuales de los participantes; y el esquema operativo, que proporciona estrategias técnicas para implementar cambios. Esta interacción entre los tres aspectos permite una realimentación continua entre teoría y práctica, enriqueciendo así el aprendizaje grupal.

Además, el ECRO no es un modelo rígido; su carácter dinámico le permite adaptarse a nuevas realidades y experiencias. A través de su aplicación en grupos operativos, se facilita la gestión emocional y la construcción de significados compartidos entre los participantes. Estos espacios grupales permiten explorar y negociar las representaciones sociales que cada individuo trae consigo, promoviendo así un aprendizaje significativo y transformador en el contexto educativo y social. Deben estar basados en el rescate el Yo y la conciencia, permitiendo a los docentes conectar con su propia subjetividad y la de sus estudiantes ([Cerquera Córdoba et al., 2022](#)), promoviendo un sentido de autenticidad y pertenencia en el aula. El grupo operativo ([Pichón-Rivière, 2023/1969, p. 280-296](#)) es la materialización del ECRO en la práctica. No se trata solo de un grupo que trabaja en una tarea, sino que es un instrumento de aprendizaje y transformación basado en los principios dialécticos del ECRO.

En esta propuesta se recurre a otro campo conceptual para concretar la materialización del ECRO: el psicodrama. Este enfoque, desarrollado inicialmente por [Moreno \(1946\)](#), se introdujo en la psicología social como una técnica innovadora para explorar la psique humana mediante la acción y la dramatización. El psicodrama enfatiza las interacciones sociales como elementos clave del desarrollo humano, convirtiéndose en un método que facilita el autoconocimiento y la expresión emocional en contextos grupales.

La aproximación desarrollada aquí va más allá del psicodrama tradicional, siguiendo los desarrollos de [Pavlovsky y Kesselman \(1989\)](#). Estos autores integraron el psicodrama con el contexto grupal, enfocándose en el vínculo, la acción (a través de la asociación dramática) y la creatividad como motor del cambio grupal ([Vaimberg Grillo y Lombardo Cueto, 2015](#)). En el psicodrama psicoanalítico, el grupo actúa como un escenario donde se exploran tanto el inconsciente individual como el colectivo, facilitando la resignificación de experiencias y promoviendo un trabajo profundo con las emociones.

La multiplicación dramática en psicología social utiliza técnicas psicodramáticas para representar y explorar diversas realidades sociales y personales. Jacob Levy Moreno principal impulsor de esta idea ([Lastreto, 2025](#)), destacó cómo las dramatizaciones permiten a los participantes experimentar diferentes roles y situaciones, fomentando una mayor comprensión de sus emociones y comportamientos en un marco social. Esta técnica no solo ayuda a confrontar conflictos internos, sino que también fortalece la empatía y la cohesión grupal.

La técnica de multiplicación dramática amplía el alcance del psicodrama tradicional al incorporar múltiples escenas, ya sea simultáneas o secuenciales, en torno a un tema común. Esto permite que los integrantes del grupo exploren sus emociones y conflictos, generando una diversidad de significados. Al integrar estas perspectivas, se construye un marco teórico para abordar dinámicas inconscientes, representaciones sociales y procesos grupales en contextos educativos.

[Kesselman y Pavlovsky \(2007\)](#) conciben esta técnica no como una simple herramienta, sino como una nueva forma de entender el dispositivo grupal. A diferencia de la asociación libre, la multiplicación dramática se basa en la "apropiación deseante", un concepto que combina la noción marxista de apropiación con la psicoanalítica de deseo. En este proceso, los integrantes del grupo no solo asocian libremente, sino que incorporan elementos de la escena original y los vinculan a sus propias sensaciones, imágenes o ideas de manera dramática.

El sentido de esta tarea puede comprenderse siguiendo a [Deleuze y Guattari \(1972\)](#), quienes introducen los conceptos de agenciamiento y máquina deseante. Los agenciamientos son redes de relaciones que incluyen cuerpos, enunciados y territorialidades, y son esenciales para entender cómo se articula el deseo en contextos sociales; además, no hay un solo tipo, sino múltiples que interactúan y se transforman continuamente. La máquina deseante opera en un plano de inmanencia, como tubos que permiten todas las interconexiones posibles, donde el deseo se manifiesta a través de esas conexiones y flujos, desafiando las estructuras rígidas impuestas por el modelo edípico y otras formas sociales. Vinculando los dos conceptos el agenciamiento se define como la unidad mínima que produce enunciados y posibilita tanto la producción de deseo como la interacción social. La máquina deseante, entendida como

una metáfora, describe cómo el deseo funciona no solo como una falta, sino también como una fuerza creativa que surge de esa falta. La multiplicación dramática, como forma particular de agenciamiento, facilita la exploración de lo imaginario y simbólico individual dentro del contexto grupal.

El proceso comienza con una escena inicial presentada por el coordinador. A partir de esta escena, se solicita al grupo dramatizar breves representaciones que capturen las imágenes o pensamientos que emergen en ellos. La multiplicación de escenas individuales busca expandir el significado de la escena original, evidenciando múltiples interpretaciones y propiciando la "apropiación deseante" (Pavlovsky et al., 1979).

Este enfoque permite a los participantes poner en escena sus propias versiones de la historia del protagonista, rompiendo con perspectivas monoculars y narcisistas sobre sus problemáticas. A través de este proceso, el grupo genera flujos de asociaciones dramáticas que instauran un estado creativo, contribuyendo a la transformación personal y grupal.

La multiplicación dramática se presenta como una herramienta valiosa en contextos educativos, facilitando la exploración de las representaciones sociales sobre la educación y el aprendizaje, la resolución creativa de conflictos grupales y la expresión emocional en un entorno seguro. Además, promueve la empatía y el entendimiento entre los miembros del grupo. No obstante, su implementación requiere formación específica del coordinador, quien debe estar preparado para manejar las resistencias al cambio que puedan surgir. Estas resistencias, derivadas del apego de los participantes a sus propias narrativas, pueden dificultar el proceso de transformación. Por ello, es crucial crear un ambiente donde los participantes se sientan seguros para explorar nuevas perspectivas.

Es crucial, reconocer que este enfoque puede generar resistencias al cambio. Los participantes pueden aferrarse a sus propias narrativas y percepciones, lo cual puede dificultar el proceso de transformación personal y grupal. Por lo tanto, es esencial que el facilitador tenga una formación adecuada, esté preparado para manejar estas resistencias, y fomente un ambiente donde los participantes se sientan seguros para explorar nuevas perspectivas.

La transferencia en el contexto educativo

La formación docente, concebida como un espacio de exploración y transformación, se revela como un campo fértil para el análisis de los procesos psicodinámicos (Manrique, 2021). A través de la lente psicoanalítica podemos observar cómo la transferencia, los afectos, las defensas y las representaciones sociales configuran las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales que se establecen en el aula. El psicodrama, como herramienta metodológica, nos permite acceder a estos procesos inconscientes y trabajarlos de manera experiencial. Al favorecer la expresión de emociones, la exploración de roles y la construcción de significados compartidos, el psicodrama facilita la elaboración de conflictos internos y la construcción de una identidad profesional sólida. En este sentido, para lograr una verdadera transformación en la práctica pedagógica, es esencial que los docentes en formación se conviertan en agentes activos en la reconstrucción de sus propias representaciones sociales (Sandoval-Rubilar et al., 2020), comprometiendo su pensamiento en procesos epistemológicos que les permitan actuar sobre su realidad, y evitar la mera reproducción automática de su entorno social.

La importancia del trabajo grupal y la reflexión crítica

El psicoanálisis, inicialmente centrado en el tratamiento individual, ha reconocido la importancia del trabajo grupal para el abordaje de las dinámicas inconscientes. La interacción con otros permite poner en juego las fantasías, los miedos y las defensas de manera más visible, facilitando la toma de conciencia y la elaboración de los conflictos. El atravesamiento del fantasma, y la caída de las identificaciones que conlleva, no deben entenderse como la eliminación de estas (Ballesteros y González, 2021), sino como la reducción de sus efectos imaginarios; se trata de desinvertirlas para poder servirse de ellas.

La creación de un espacio grupal, “La máquina de producir significados compartidos”, utilizando técnicas psicodramáticas en multiplicación dramática, permite a los futuros docentes que puedan explorar sus miedos, deseos y defensas en relación con la tarea docente. Este tipo de trabajo, basado en la reflexión crítica y la construcción de significados compartidos (Villamizar Acevedo, 2024), contribuye a una formación docente más integral y a un mayor bienestar emocional. Los programas de formación (Muñoz y Gaitán, 2022) deben promover la reflexión sobre la práctica profesional, los propósitos y las maneras de construir capacidades para la acción, acercando al profesorado a prácticas coherentes con las finalidades de la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

Métodos y materiales

Este artículo es de investigación y se inscribe en el paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo-hermenéutico (Hernández Sampieri et al., 2014). Se tomó la investigación-acción como estrategia metodológica, siguiendo la propuesta de Kemmis y McTaggart (1988, como se cita en Latorre, 2005), porque permite intervenir y reflexionar al mismo tiempo sobre los procesos grupales, especialmente cuando se trata de problemáticas complejas como los miedos y defensas en la formación docente.

El diseño fue el de una investigación-acción cualitativa, siguiendo a Flick (2015) para fundamentar la elección de métodos cualitativos, ya que estos permiten captar la riqueza de las experiencias y significados que circulan en los grupos. El dispositivo central fue el taller grupal, organizado a partir de la técnica de la multiplicación dramática (Pavlovsky y Kesselman, 1989), articulada con la teoría de los vínculos (Pichón-Rivière, 2023/1975, p. 467–482) y el enfoque de las representaciones sociales (Jodelet, 2018; Barreiro y Castorina, 2021). Estas referencias guiaron tanto la construcción del dispositivo como la lógica de intervención.

El proceso metodológico se desarrolló en los siguientes pasos:

1. Diagnóstico y planificación: a partir de una demanda concreta de estudiantes avanzados del profesorado, quienes manifestaron temores ante la inminencia de las prácticas docentes. A partir de esa demanda, diseñó el dispositivo grupal, recuperando la lógica de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988) y el modelo de taller psicoanalítico (Pavlovsky y Kesselman, 1989).
2. Implementación: se llevaron a cabo cinco encuentros grupales, cada uno con una estructura que combinó la multiplicación dramática, ejercicios de reflexión-acción y espacios de enunciación de los temores y deseos, siguiendo los lineamientos de Pavlovsky (2011).

3. Recolección de datos: Se empleó la observación participante en cada sesión, entrevistas semi-estructuradas al finalizar el ciclo, registro anecdótico (a modo de diario de campo) y cuestionarios para evaluar los niveles de ansiedad y miedo antes y después de la intervención. Estas herramientas permitieron captar tanto lo vivido colectivamente como las transformaciones individuales.
4. Análisis: el material recolectado fue analizado mediante análisis de contenido (Bardin, 1996), triangulando la información de las distintas fuentes para identificar categorías emergentes y patrones de cambio en las representaciones y afectos de los participantes.
5. Devolución y cierre: finalmente, los resultados preliminares se compartieron con el grupo para validar interpretaciones y enriquecer el análisis, en coherencia con el enfoque reflexivo de la investigación-acción.

El proceso de selección de los participantes se basó en un muestreo intencional y no probabilístico, una técnica coherente con el paradigma seleccionado. El muestreo intencional permite que los participantes hayan vivido la experiencia relevante para el estudio (ser estudiantes avanzados, haber cursado prácticas y manifestar inquietud en el desarrollo de la tarea docente). Es intencional ya que la selección busca la necesidad de abordar la angustia pre-profesional. Y no probabilístico, ya que, al no interesar la representatividad estadística, la prioridad es la calidad de información que puede compartir. En consonancia con la lógica del análisis iterativo y recursivo empleado, y la referencia a los principios de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), el enfoque de selección se orientó hacia la identificación de participantes clave. Finalmente, los participantes fueron nueve estudiantes avanzados del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (IFDCEB), perteneciente al Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, en Argentina, quienes se autoseleccionaron para participar en el dispositivo. Los criterios de inclusión fueron: 1. Ser estudiantes avanzados que hubieran cursado los talleres de práctica I y II, y que manifestaran una demanda sobre su futuro rol docente, ya sea miedos, angustias, temores o inquietudes; 2. Mostrar disposición a participar activamente y de manera reflexiva. En todo momento se resguardó la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes, cuidando la identidad y el uso responsable de los datos.

Finalidad metodológica del dispositivo

El objetivo principal de esta metodología fue facilitar la exploración psicoanalítica grupal de los miedos preprofesionales que presentan los estudiantes avanzados de carreras de formación docente. Se buscó proporcionar un espacio seguro donde los participantes puedan gestionar sus temores, construir significados en torno a ellos, compartirlos y sentirse reflejados y resonados en los demás. Esta dinámica permitió que los estudiantes reconozcan que esos temores no solo son comunes, sino que forman parte del proceso de asumir responsabilidades profesionales, y de la construcción de una identidad docente.

En esencia, el grupo, a lo largo de cinco sesiones, se constituyó en esta máquina que, mediante experiencias compartidas, ayuda a construir una mirada profunda sobre sí mismo, sus miedos y la profesión que están por ejercer. Para ello, se diseñó un encuadre esencial que cumple un rol central en la metodología.

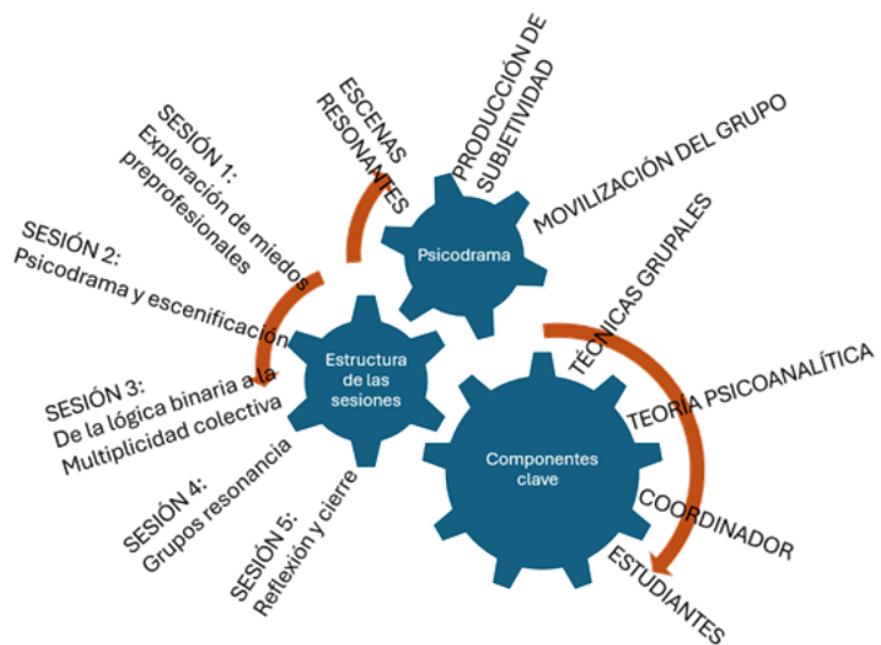
Se verificó que el dispositivo implementado, concebido bajo la analogía de una máquina, tiene

componentes claves que se muestran en la Figura 1. Los engranajes simbolizan los componentes clave, la estructura de las sesiones y el psicodrama, los tres ejes principales de la intervención.

En primer lugar, los componentes clave incluyeron a los estudiantes avanzados de tercer o cuarto año y al coordinador de la tarea. También integra la teoría psicoanalítica —con sus diferentes ramas conceptuales— y las técnicas grupales, organizadas a lo largo de cinco sesiones.

Figura 1

Boceto del principio de funcionamiento de la máquina de producir significados compartidos



Nota. Elaboración propia.

Cada sesión sigue una estructura que se mantiene constante, aunque cada una se centra en un tema particular que se aborda desde una mirada metacognitiva, se vive en la experiencia grupal y se transforma en aprendizajes significativos. El encuentro comienza con un momento de caldeamiento, pensado para preparar a los participantes y abrirlos a la actividad principal. Luego, se despliega la acción, que incluye escenificaciones, juegos de rol y diversas dinámicas grupales que permiten explorar el tema desde diferentes ángulos. Finalmente, se reserva un espacio para la reflexión, donde se invita a procesar y compartir lo vivido, consolidando así los aprendizajes.

En la primera sesión, el foco está en comenzar a explorar los miedos que surgen en relación con la práctica docente. Se inicia con ejercicios de ritmo y visualización guiada para conectar con el futuro profesional, seguido de una breve presentación teórica. La acción se centra en la visualización y representación de escenas, con técnicas como el soliloquio y el intercambio de roles, para luego cerrar con una reflexión escrita y puesta en común.

La segunda sesión profundiza en las escenas temidas dentro del contexto escolar, comenzando con ejercicios corporales que fomentan la confianza. Se introduce el psicodrama como marco teórico y luego el grupo crea y representa colectivamente una escena escolar, utilizando técnicas como el espejo y la multiplicación dramática. La reflexión final permite analizar los roles y emociones experimentadas.

En la tercera sesión se invita a dejar atrás la lógica binaria para adentrarse en la complejidad de las situaciones educativas, promoviendo un pensamiento flexible. Tras un ejercicio de autenticidad y una breve exposición sobre pensamiento complejo, la acción incluye la creación de esculturas vivientes, juegos de roles invertidos y la construcción de una máquina educativa colectiva. La reflexión se realiza en pequeños grupos y culmina con un mapa conceptual.

La cuarta sesión está orientada a desarrollar la resonancia emocional y la empatía profesional. Se comienza con ejercicios de respiración y dinámicas de espejo emocional, seguido de una introducción al concepto de resonancia en educación. La acción incluye constelaciones, técnicas grupales como el coro griego y la escenificación de conflictos, cerrando con una escritura reflexiva y un compartir en círculo.

Finalmente, la quinta sesión busca integrar todos los aprendizajes y cerrar el proceso grupal. Se inicia con un recorrido guiado por las experiencias previas, seguido de la creación colectiva de un mural viviente, representaciones de escenas futuras y un ritual de despedida. El cierre se dedica a la escritura dirigida al yo futuro, una ronda para compartir aprendizajes, la evaluación grupal y un cierre simbólico que marca el fin del recorrido.

A lo largo del proceso, los temas se trabajaron integralmente, pero cada sesión realiza un análisis metacognitivo específico del eje correspondiente. El psicodrama se construye a partir de escenas resonantes que generan resonancias emocionales y reflexivas. Este proceso no solo moviliza al grupo, sino que permite la reconstrucción de subjetividades individuales a través del intercambio colectivo.

Cada una de las cinco sesiones del dispositivo fue cuidadosamente planificada y organizada, incluyendo varios elementos clave que permitieron un registro detallado del proceso. En primer lugar, el coordinador elaboró una planificación previa y, posteriormente, registró sus observaciones anecdoticas tras haber llevado a cabo la coordinación de cada sesión. Este registro refleja tanto las intenciones iniciales como las adaptaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades.

Además, se recopilaron las tareas escritas de los participantes, que fueron centrales en el análisis posterior. A esto se sumó el trabajo de un observador externo, encargado de realizar una crónica detallada de cada sesión, lo que aportó una perspectiva adicional sobre las dinámicas grupales y los resultados obtenidos.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación, detallando el proceso utilizado para obtenerlos.

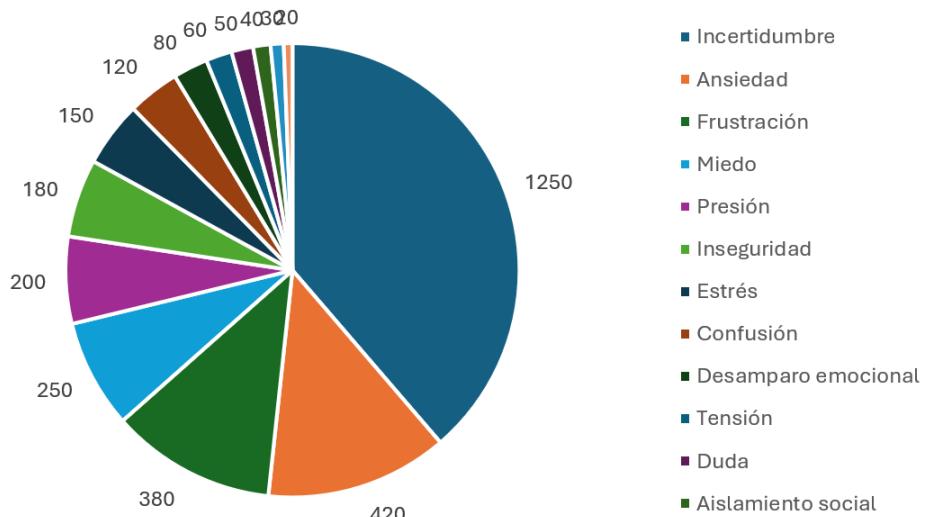
Construcción del protocolo grupal y el marco psicoanalítico

En primer lugar, se recopilaron datos brutos provenientes del trabajo de campo, que consistían en las preocupaciones y miedos expresados por estudiantes de formación docente. En total, se generaron 88 documentos a lo largo de cinco sesiones. El primer paso fue realizar una lectura inicial de estos documentos, identificando redundancias y puntos en común. Esta tarea se llevó a cabo de manera manual, utilizando papel, marcadores de colores y notas adhesivas para organizar las ideas y códigos recurrentes. Posteriormente, se utilizó el software Atlas.ti, lo que permitió profundizar en el análisis y generar un árbol estructurado de categorías relacionadas con los miedos. Ese formato de árbol permitió identificar las categorías definidas por el software, en el que las superficies reflejan la frecuencia y redundancia de cada categoría.

En la Figura 2 se presenta la distribución inicial de las emociones, a partir del árbol de categorías generado con el software Atlas.ti, usando los datos brutos recabados en el trabajo grupal. En esta figura, cada color representa una categoría emocional definida y cada longitud de arco refleja su frecuencia en los discursos de los participantes. Este análisis fue fundamental para identificar la riqueza y variedad de las emociones asociadas a la experiencia de las prácticas, permitiendo revisar y contrastar los códigos extraídos manualmente y los arrojados por el software.

Figura 2

Distribución inicial de las emociones



Nota. Elaboración propia.

El árbol inicial contenía más de 3000 categorías, lo que resultó inmanejable en una primera instancia. Sin embargo, este análisis reveló una riqueza de datos que superaba lo identificado en el análisis manual. Esto permitió revisar nuevamente los textos originales y contrastar los códigos generados por el software con los identificados manualmente.

El software ayudó a establecer una estructura jerárquica de categorías. Por ejemplo, se identificaron 51 versiones diferentes de expresiones relacionadas con el miedo y 48 vinculadas a la inseguridad. Estas

dos categorías resultaron ser las más evidentes, aunque el software permitió identificar muchas otras, enriqueciendo significativamente el análisis.

A partir de este árbol inicial y mediante un proceso de reducción de datos, se construyeron categorías manejables. Se utilizaron criterios propios y herramientas del software para fusionar o eliminar códigos, lo que permitió llegar a un total de 169 categorías finales, a partir de las más de 3000 iniciales. Este proceso de transformación del dato bruto a un análisis más concentrado fue crucial para no perder la esencia de los datos mientras se lograba una estructura analítica más clara.

La Figura 3 representa una nube de palabras construida a partir de los textos producidos en las distintas sesiones grupales. Esta visualización permite identificar, de manera accesible e inmediata, los términos de mayor frecuencia en los relatos de los participantes. En esta nube, las palabras asociadas a emociones (como “miedo”, “ansiedad” e “inseguridad”) y aquellas vinculadas a los desafíos de la práctica pedagógica emergen con mayor tamaño y centralidad, evidenciando su peso en la experiencia de los futuros docentes. Utilizar la nube de palabras facilita captar la jerarquía y recurrencia de los temas tratados, sirviendo de puente entre el análisis cualitativo tradicional y las herramientas visuales contemporáneas, y orienta la posterior organización y categorización de los datos.

Figura 3

Nube de palabras



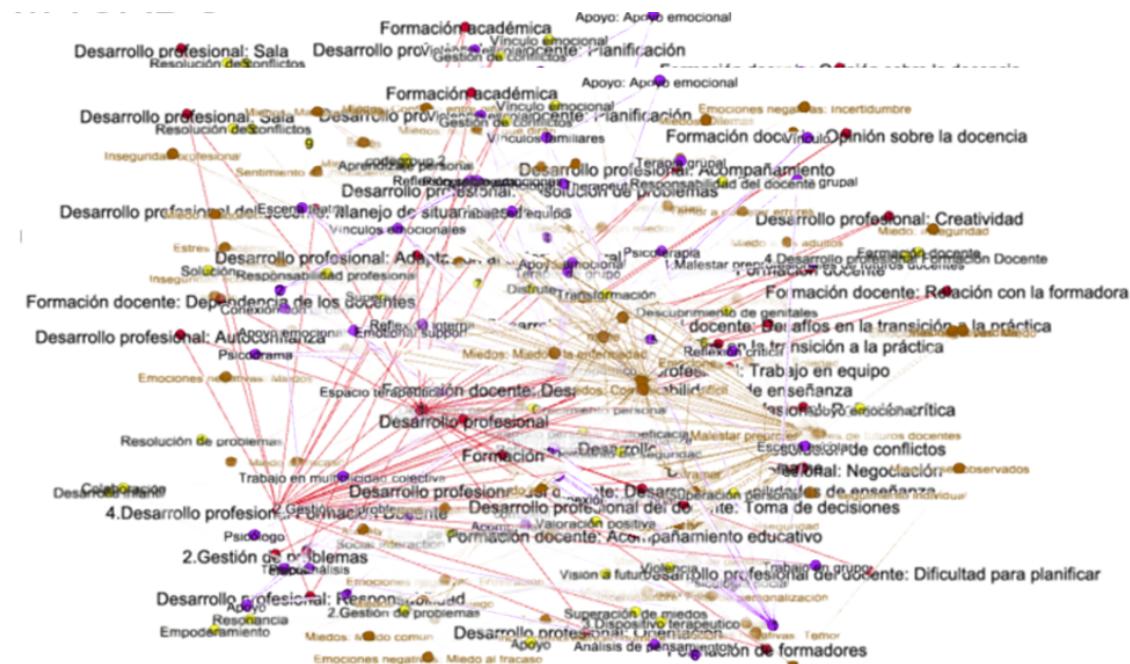
Nota. Elaboración propia.

La Figura 4, realizada a partir del uso del software Atlas.ti, alimentado con los datos de la investigación, es un mapa de la red de vínculos entre categorías, representados por líneas que conectan diferentes nodos en el árbol de análisis. Esta visualización permite identificar los nodos centrales de la red: aquellas categorías que, por su mayor cantidad de vínculos o su posición central, representan las fantasías o malestares fundamentales cuya elaboración puede movilizar y transformar toda la red de significados subjetivos. En última instancia, la figura sirve como evidencia visual de que el análisis trascendió la

mera cuantificación de frecuencias (como se observa en la Figura 2), avanzando hacia una interpretación profunda de las conexiones y el sentido entre los temas, un aspecto crucial en la metodología cualitativa.

Figura 4

Fantasías fundamentales que sustentan las unidades de significado



Nota. Elaboración propia basados en los resultados del Atlas.ti.

A lo largo del proceso de análisis se fueron excluyendo algunas instancias por su carácter singular y poco representativo. Estas no se ajustaron a las categorías temáticas finalmente definidas —*Malestares preprofesionales, Gestión de problemas, Dispositivo terapéutico y Desarrollo profesional*— por distintas razones: en algunos casos, su carga emocional o el tipo de acción expresada no guardaban una relación directa con los objetivos de la investigación; en otros, su especificidad impedía establecer generalizaciones o integrarlas a un conjunto más amplio. La construcción de estas unidades de significado permitió organizar y las siguientes unidades de significado:

- a) Malestares preprofesionales de futuros docentes.
 - b) Gestión de problemas.
 - c) Dispositivo terapéutico
 - d) Desarrollo profesional.

Se excluyeron del análisis principal ciertas emociones debido a su carácter único y aislado. Estas instancias no se ajustan a las categorías temáticas finalmente establecidas por diversas razones: su contenido emocional o acción expresada carece de relevancia directa para los objetivos de la investigación; o bien,

son tan específicos que impiden su generalización o agrupación.

La Figura 5, nos muestra la representación de las emociones y las unidades de significado sobre el total de los participantes. Mayor superficie, más cantidad de emociones en juego.

Figura 5

Unidades de significado



Nota. Elaboración propia.

Impacto del dispositivo en la angustia y la identidad docente

El dispositivo terapéutico grupal mostró múltiples beneficios, destacándose como un espacio donde los participantes pudieron compartir experiencias y disminuir la sensación de aislamiento. Este enfoque no solo impactó en la formación docente, sino que también fomentó el trabajo en equipo, la colaboración entre pares y el desarrollo de habilidades sociales. Además, fortaleció la autoestima y promovió la autonomía, abordando temáticas como el miedo primordial al abandono materno.

En cuanto a los miedos detectados, surgieron con fuerza el temor al fracaso, el juicio negativo, el miedo a la pérdida del trabajo y la dependencia de la aprobación externa; estos miedos pueden intensificarse ante la rápida evolución del lenguaje y las dinámicas sociales en línea, donde la jerga adolescente y las interacciones en redes sociales generan inseguridad y temor a no conectar con los estudiantes o a ser juzgados negativamente (Pinos Zárate, 2023). Estos se vincularon a la necesidad de seguridad, el temor a no cumplir expectativas, y el malestar asociado a la gestión de problemas. También se evidenció una dificultad para afrontar el rechazo y las críticas al dispositivo terapéutico, lo que subrayó la importancia de analizar la transferencia en la relación terapéutica, para comprender cómo se reactiva y procesa el miedo en estos contextos.

De las fantasías individuales al afrontamiento colectivo

La identificación de estos miedos permitió avanzar en una clasificación más precisa de sus manifestaciones, reconociendo tanto su origen como su incidencia en las distintas dimensiones de la formación docente. Para profundizar en este análisis, se elaboraron tablas que integran los miedos preprofesionales según su raíz psíquica —particularmente los de carácter preedípico— y su relación con las unidades de significado previamente establecidas. Esta organización posibilitó visualizar de qué modo cada temor se articula con experiencias concretas de los futuros docentes, revelando patrones de sentido y permitiendo comprender cómo los procesos emocionales condicionan la constitución del rol profesional.

La Tabla 1 expone el miedo al abandono materno que se manifiesta como una preocupación central y condiciona las capacidades de afrontamiento de los futuros docentes.

Tabla 1

Miedos preprofesionales según su origen. Miedo a la oscuridad.

Miedo Preedípico	Malestares preprofesionales de futuros docentes	Gestión de problemas	Dispositivo terapéutico	Desarrollo profesional Formación docente
Miedo a la Oscuridad	<ul style="list-style-type: none">- Ansiedad ante lo desconocido e incontrolable.- Dudas sobre la capacidad para afrontar situaciones nuevas.- Necesidad de control.	<ul style="list-style-type: none">Dificultad para gestionar la incertidumbre y la imprevisibilidad.	<ul style="list-style-type: none">Búsqueda de un espacio que ilumine los miedos inconscientes y permita elaborarlos.	<ul style="list-style-type: none">- Necesidad de desarrollar habilidades de improvisación y adaptación.- Importancia de la confianza en las propias capacidades.

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 2 evidencia cómo el miedo a la soledad afecta las dinámicas de integración profesional y puede ser compensado mediante dispositivos grupales terapéuticos.

Como señala la Tabla 3, el miedo a la oscuridad se relaciona fuertemente con la ansiedad ante situaciones nuevas, destacando la importancia de trabajar la confianza y la adaptabilidad en la formación docente.

Tabla 2

Miedos preprofesionales según su origen. Miedo a la soledad.

Miedo Preedípico	Malestares preprofesionales de futuros docentes	Gestión de problemas	Dispositivo terapéutico	Desarrollo profesional Formación docente
Miedo a la Soledad	<ul style="list-style-type: none"> - Temor al rechazo por parte de los alumnos. - Dificultad para integrarse al equipo docente. - Sensación de aislamiento y falta de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> Incapacidad para afrontar la soledad y el aislamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Beneficio de un espacio terapéutico grupal para compartir experiencias y disminuir el aislamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento del trabajo en equipo y la colaboración entre pares. - Desarrollo de habilidades sociales. - Fortalecimiento de la autoestima y la autonomía.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3

Miedos preprofesionales según su origen. Miedo al abandono materno

Miedo Preedípico	Malestares preprofesionales de futuros docentes	Gestión de problemas	Dispositivo terapéutico	Desarrollo profesional Formación docente
Miedo al Abandono Materno	<ul style="list-style-type: none"> - Temor al fracaso, al juicio negativo y a la pérdida del trabajo. - Dependencia de la aprobación externa. - Necesidad de seguridad y temor a no cumplir con las expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultad para afrontar el rechazo y la crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la transferencia en la relación terapéutica para comprender cómo se reactiva el miedo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de la autonomía y la capacidad de autoevaluación. - Desarrollo de una identidad profesional sólida, independiente de la aprobación externa.

Nota. Elaboración propia.

La identificación de los afectos implicados en cada unidad de significado, y su posterior clasificación como miedos preedípicos, permitió profundizar la comprensión del modo en que las emociones tempranas inciden en la constitución del rol docente. Estos miedos -al abandono, a la oscuridad, a la soledad o al rechazo- remiten a experiencias psíquicas primarias vinculadas a la dependencia, la pérdida y la

necesidad de reconocimiento. Entre ellos, el miedo al abandono materno emerge como uno de los núcleos afectivos más significativos, ya que se reactiva frente a toda situación que el sujeto vive como falta de sostén o pérdida de mirada. En el contexto de la formación docente, este miedo se manifiesta como una búsqueda constante de aprobación externa, la dificultad para tolerar la crítica y la inseguridad frente al juicio institucional o académico.

Estas reacciones obstaculizan la autonomía, la capacidad de autoevaluación y el ejercicio reflexivo de la práctica, generando una dependencia simbólica que limita la construcción de una identidad profesional sólida. Reconocer estos afectos en el marco de las unidades de significado permitió articular la dimensión emocional con las dinámicas formativas, evidenciando que los malestares preprofesionales no responden solo a factores externos o institucionales, sino también a estructuras afectivas profundas. Desde esta perspectiva, el dispositivo terapéutico grupal funcionó como un espacio de elaboración donde los miedos pudieron ser simbolizados y transformados en aprendizajes, favoreciendo la autoconfianza y el desarrollo de la capacidad reflexiva.

De este modo, la comprensión psicoanalítica de los miedos preedípicos, en especial del miedo al abandono materno, se integró a la formación docente revelando cómo su elaboración resulta fundamental para fortalecer la autonomía, la empatía y la disponibilidad subjetiva necesarias en el ejercicio educativo. En términos de desarrollo profesional se identificaron avances significativos en la promoción de la autonomía, la capacidad de autoevaluación y la construcción de una identidad profesional sólida, menos dependiente de la aprobación externa. Estos logros se relacionaron estrechamente con la estructura iterativa del análisis cualitativo. Vale aclarar que es una decisión de investigación sostener una estructura iterativa en análisis cualitativo.

De esta manera se realizó un proceso cílico y continuo, en el que la recolección, codificación, categorización y análisis de datos se repite en rondas sucesivas que permiten revisar, comparar y ajustar las interpretaciones conforme surge nueva información. Este procedimiento, sin dudas, fue fundamental para construir un conocimiento profundo y rico, ya que las ideas o categorías iniciales se volvieron a revisar con cada nueva integración de datos, orientando y refinando progresivamente el sentido que se da a los fenómenos estudiados. Autores fundamentales que han fundado y desarrollado este concepto son **Glaser y Strauss (1967)**, creadores de la Teoría Fundamentada, que sostiene que el análisis cualitativo debe desarrollarse de manera inductiva y reiterada, alternando entre la recolección y la interpretación de datos para generar teoría pertinente y fundamentada en la experiencia observada. También **Denzin y Lincoln (1994)**, referentes en investigación cualitativa, destacan el carácter dialéctico y recursivo del análisis, enfatizando la importancia de la reflexividad y la revisión constante de los datos y categorías durante el proceso investigativo. En términos prácticos (**Sabariego Puig, 2018. p. 4**), plantea que el análisis iterativo se manifiesta en ciclos donde el investigador examina datos preliminares, genera categorías tentativas, luego recoge más información para probar y modificar dichas categorías, alcanzando finalmente una saturación donde nuevas observaciones no generan nuevas categorías, consolidando la interpretación final.

Este dispositivo y su análisis cualitativo demostraron ser una herramienta efectiva para identificar, comprender y trabajar los temores y malestares de los participantes, al tiempo que promovieron habilidades fundamentales para el desarrollo profesional y personal.

Emergencia de las estrategias colectivas de afrontamiento y disminución de la angustia

Uno de los grandes logros, y sentido desde los metodológico, de este dispositivo fue escuchar y recoger las voces de los participantes, quienes compartieron reflexiones significativas sobre su experiencia a lo largo de las sesiones. Sus palabras reflejan no solo las emociones vividas al inicio, sino también el impacto transformador que tuvo el proceso en sus trayectorias formativas.

Al comenzar el espacio, muchas emociones salieron a la luz: “*La mayoría compartíamos este sentimiento de miedo, dudas e incertidumbre, y depositamos una cuota de confianza en los docentes.*” Esta confianza inicial permitió que el taller se convirtiera en un espacio de aprendizaje profundo. “*Fue hermoso nuestro paso por este taller, aprendí mucho, pude construir conocimientos e interpretaciones acerca de lo que realmente es el trabajo docente.*” *Que un estudiante, en tercer o cuarto año de formación, exprese que “interpreté lo que realmente es el trabajo docente”* habla del impacto y el sentido que pueden alcanzar estos espacios reflexivos.

Otro participante destacó cómo el acuerdo de confiabilidad y el ambiente cuidado fueron esenciales: “*Brindó la seguridad de poder expresar lo que nos estaba atravesando en ese momento. Poner en palabras los miedos existentes y también los del futuro nos permitió abrirnos de un modo sincero, sin la presión de ser observados o evaluados.*”

La experiencia no solo permitió explorar emociones individuales, sino también compartirlas en comunidad: “*Sigo pensando mucho en mis miedos. Hay miedos generales que compartimos con mis compañeras y hasta con los profesores. Agradezco el espacio brindado, cuidado y respetuoso que me permitió abrirme, poner en palabras mis miedos, fantasías, emociones y pensamientos.*”

Estas palabras revelan cómo la escucha activa, el acompañamiento y las herramientas facilitadas en el dispositivo se transformaron en pilares fundamentales para construir un espacio terapéutico y formativo, donde el intercambio sincero y la introspección favorecieron el desarrollo personal y profesional de los participantes. En este sentido, el síntoma destaca sobre el trasfondo de la castración, es decir, de la limitación impuesta por el Otro, y su análisis puede revelar las formas en que el sujeto intenta situarse frente a aquello que excede esta limitación (De Castro Korgi, 2024). Gaete Vergara (2018) propone la existencia del "miedo político", identificado en este estudio como una manifestación de la "castración" impuesta por el sistema educativo. Reconocemos y sostenemos que la formación docente debe brindar las herramientas necesarias para que los profesores principiantes puedan superar este miedo y construir un posicionamiento propio frente a las limitaciones del sistema.

Figura 7

Nube de palabras resultante de la actividad de cierre



Nota. Elaboración propia.

La Figura 7 es la última nube de palabras realizada a partir de nuevos trabajos realizados con los participantes del proyecto al evaluarlo. Se las concibe como evidencias de modificaciones en los afectos puestos en juego luego de la participación en “La máquina de producir significados compartidos”. En primera instancia da cuenta del desplazamiento logrado a lo largo de la experiencia. El término “confianza”, que aparece en el centro y con mayor frecuencia, sintetiza el efecto transformador del dispositivo: los estudiantes lograron pasar de un estado inicial marcado por la incertidumbre, el miedo y la búsqueda de aprobación, hacia una posición más segura, autónoma y reflexiva frente a sus prácticas. Palabras como *paciencia, compromiso, seguridad, aprendizaje y disfruten* acompañan esta nueva disposición subjetiva, indicando un cambio en la relación con el saber, con el otro y consigo mismos. Esta producción simbólica evidencia que el trabajo grupal y la elaboración de los miedos preprofesionales favorecieron no solo la comprensión racional de los procesos, sino una transformación emocional y vincular profunda, condición necesaria para la constitución de una identidad docente basada en la confianza, la empatía y la capacidad de sostener la tarea educativa desde un lugar más pleno y consciente.

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se conciben como capas superpuestas, semejantes a las catáfilas de cebolla, que cubren unas a otras, pero al despejar la primera recién podemos acceder plenamente a la segunda capa, aunque sabemos desde el inicio de su existencia.

La primera capa está ligada a responder las preguntas de investigación, la segunda nos permite acceder a aspectos metodológicos, y un tercer núcleo ligado a las recomendaciones que nos permite

afirmar y vislumbrar a modo de coordenadas para seguir profundizando en esta dirección.

Sobre las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación funcionan a modo de coordenadas, que orientan y permiten el desarrollo de la tarea. Comenzábamos preguntándonos cuáles miedos experimentan los estudiantes avanzados; se pusieron de manifiesto miedos vinculados a la posibilidad de cometer errores durante la práctica, a ser evaluados negativamente, a no ser capaces de establecer vínculos adecuados con los alumnos o con los padres, y afrontar situaciones de aula desafiantes. Estos miedos incluyen tanto aspectos conscientes (ansiedad por la calidad del propio trabajo, temor al juicio de otros) como aspectos menos conscientes o afectivos relacionados con experiencias previas y vínculos de autoridad.

La siguiente pregunta, de investigación, pone el acento en el cómo se manifiestan estos miedos en las prácticas; en primer lugar, manifestaron una ansiedad anticipatoria previa a las prácticas, que la pudieron simbolizar y compartir en sus propios relatos de inseguridad compartidos en el grupo; en las dificultades para tomar decisiones pedagógicas autónomas; y en actitudes de retraimiento o autocensura en situaciones nuevas del aula. Con el desarrollo de actividades grupales como dramatizaciones, producciones escritas y ejercicios reflexivos, los participantes pudieron identificar, compartir y reelaborar colectivamente estos temores, propiciando el reconocimiento y la elaboración emocional.

La tercera pregunta estaba ligada a las estrategias de afrontamiento que pusieron en juego para afrontar esos miedos. A partir de las reelaboraciones colectivas propuestas en el dispositivo, los estudiantes pudieron comenzar a apropiarse de las estrategias de afrontamiento y generar nuevas, ampliando así el repertorio propuesto, desde la búsqueda de apoyo en el grupo de pares, hasta el ensayo de diferentes formas de intervención didáctica en contexto protegidos (nuestros talleres). Llegaron a resignificar el miedo que dejó de ser algo paralizante para transformarse en una parte constitutiva y potencialmente transformadora del proceso de formación docente.

Sobre lo metodológico

La presente investigación confirma que la metodología grupal es una estrategia eficaz para la gestión de los miedos preprofesionales, favoreciendo el bienestar emocional de los estudiantes en su proceso de formación docente.

Asimismo, la aplicación de herramientas psicoanalíticas en un trabajo colaborativo posibilitó una exploración profunda de las emociones propias y de sus pares, generando la construcción de significados compartidos. Este proceso contribuyó a proveer un marco tanto conceptual como práctico para enfrentar el miedo desde una perspectiva integradora y reflexiva.

El análisis de casos concretos vinculados al ejercicio docente habilitó a los estudiantes a relacionar la teoría con la práctica, consolidando un aprendizaje significativo y funcional para la gestión de sus propios temores.

Finalmente, la retroalimentación periódica ofrecida a los participantes potenció un espacio metacognitivo que favoreció el seguimiento y desarrollo sostenido de habilidades emocionales, fortaleciendo su capacidad para manejar la ansiedad y el miedo en contextos reales.

En conjunto, estos resultados evidencian que la metodología grupal psicoanalítica no solo reduce la angustia vinculada a las prácticas profesionales, sino que también impulsa procesos de reflexión y crecimiento emocional indispensables en la formación docente.

Recomendaciones

- Incorporación de dispositivos de contención emocional: Se recomienda que las instituciones educativas integren dispositivos de contención emocional en sus programas de formación docente. Esto puede incluir talleres grupales, sesiones de reflexión y espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar y gestionar sus miedos.
- Formación continua para docentes: Es fundamental ofrecer formación continua a los docentes sobre la gestión de emociones en el aula. Esto no solo les permitirá abordar sus propios miedos, sino que también les brindará herramientas para ayudar a sus futuros alumnos a enfrentar sus propias ansiedades.
- Investigación futura: Se sugiere realizar investigaciones adicionales que exploren la efectividad de diferentes metodologías grupales en la formación docente. Esto podría incluir estudios comparativos entre diversas instituciones y contextos educativos.
- Desarrollo de materiales didácticos: Crear materiales didácticos que aborden específicamente los miedos preprofesionales puede ser beneficioso. Estos recursos pueden incluir guías, manuales y actividades diseñadas para facilitar la discusión y la reflexión sobre estos temas.
- Colaboración interdisciplinaria: Fomentar la colaboración entre disciplinas, como la psicología, la educación y el psicoanálisis, puede enriquecer la formación docente. La integración de diferentes enfoques permitirá una comprensión más holística de los desafíos emocionales que enfrentan los futuros docentes.
- Evaluación y retroalimentación: Implementar mecanismos de evaluación y retroalimentación para los dispositivos de contención emocional utilizados. Esto ayudará a ajustar y mejorar continuamente las metodologías aplicadas, asegurando que se adapten a las necesidades cambiantes de los estudiantes.
- Creación de redes de apoyo: Establecer redes de apoyo entre estudiantes, docentes y profesionales de la salud mental. Estas redes pueden ofrecer un espacio seguro para compartir experiencias y recursos, promoviendo un ambiente de aprendizaje más saludable y colaborativo mediante el uso de las técnicas del teatro imagen (de Oliveira y Bortolini, 2021) potencializando las expresiones del consciente e inconsciente, permitiendo vislumbrar dimensiones del sujeto que no siempre son conocidas, abordando tanto aspectos individuales como sociales que son resultado de diferentes estados psíquicos.

Referencias bibliográficas

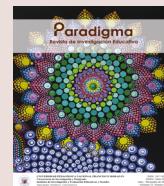
- Baioni, G.** (2024). La práctica reflexiva en la formación docente de los/as estudiantes del PUEF. *SaDe - Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, 7(4). <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/1696/1601>
- Ballesteros, D. y González, P.** (2021). El atravesamiento del fantasma, un acto que posibilita el advenimiento de la identidad sintomática y de un lazo social no segregativo. *Revista de Psicología*, 20(2), 167–183. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe095>
- Banchs, M.** (1986). El concepto de "representaciones sociales". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(2), 173–189. <https://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Bardin, L.** (1996). *Ánálisis de contenido* (2.ª ed.). Akal.
- Barreiro, A. y Castorina, J.** (2021). La construcción social de la nada y su contribución a la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales* (pp. 163–186). Miño y Dávila (pp. 163-186).
- Blanc, M. I.** (2022). Narrativas del inicio de la experiencia pedagógica: Prácticas en contexto. Pleamar. *Revista del Departamento de Geografía*, (2). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/article/view/6249>
- Botello, C. L.** (2024). Identidad docente y representaciones sociales sobre las dimensiones personal e interpersonal de la práctica educativa en maestros de la UPNECH Unidad Parral. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 51-64. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v6i12.1716>
- Calderón Rivera, E.** (2020). Desvelando los imaginarios míticos contemporáneos: representaciones sociales de afectividad y violencia en las letras de canciones. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 233-265. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v15n29/2007-8110-crs-15-29-233.pdf>
- Castorina, J. A.** (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a01.pdf>
- Cerquera Córdoba, A. M., Moreno Salgado, A. K. y Lizarazo Jácome, R. A.** (2022). Bienestar humano: Trascender el síntoma desde el humanismo y el psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 243-264. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1390/1740>
- De Castro Korgi, S.** (2024). El síntoma a riesgo del trastorno. *Desde el Jardín de Freud*, 22, 151–160. <https://doi.org/10.15446/djf.n22.112844>
- de Oliveira, D. H., y Bortolini, N. das G. de S.** (2021). Interlocuções entre La Multiplicación Dramática - Eduardo Pavlovsky - e o Arco-Íris do Desejo - Augusto Boal. *Cena*, (34), 185–195. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.109507>
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (1972). *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Siglo XXI Editores.

- Denzin, N., y Lincoln, Y.** (1994). *Manual de investigación cualitativa 1.* (California: Sage).
- Fernández Espinosa, C., Villavicencio Aguilar, C., Jiménez Idrovo, I. y Mendoza Torres, G.** (2020). La realidad cotidiana: forma de representación social. *ACADEMO*, 7(1), 11-21. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.2>
- Flick, U.** (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Ediciones Morata.
- Freud, S.** (2013). *La represión.* (J. L. Etcheverry, Trad.; Obras completas, Vol. XIV). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S.** (2015). *Tres ensayos de teoría sexual.* (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S.** (2016a). *Ánalysis de la fobia de un niño de cinco años (El pequeño Hans).* (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909).
- Freud, S.** (2016b). *Conferencias de introducción al psicoanálisis.* (J. L. Etcheverry, Trad.; Vols. 1-3). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1916).
- Freud, S.** (2016c). *El caso Dora. Fragmento de análisis de un caso de histeria.* (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S.** (2017). *Psicopatología de la vida cotidiana.* (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1901).
- Freud, S.** (2018). *Estudios sobre la histeria.* (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).
- Freud, S.** (2019). *La interpretación de los sueños.* (J. L. Etcheverry, Trad.; Vols. 1-2). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900).
- Gaete Vergara, M.** (2018). Una aproximación a los miedos de docentes de secundaria en prácticas: Entre la reproducción y la transformación. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1). <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146766/Una-aproximacion-a-los-miedos-de-docentes.pdf?sequence=1>
- Glaser, B., y Strauss, A.** (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa.* Aldine.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P.** (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Jodelet, D.** (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D.** (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9345/pr.9345.pdf
- Kemmis, S. y McTaggart, R.** (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Laertes.

- Kesselman, H. y Pavlovsky, E.** (2007). *Espacio y creatividad*. Buenos Aires: Galerna.
- Lacan, J.** (2008a). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I* (T. Segovia, Trad.,2 ed., pp. 99–106). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2008b). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En *Escritos I* (T. Segovia, Trad., 2 ed., pp. 461–495). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2008c). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos II* (T. Segovia, Trad., 2 ed., pp. 559–616). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2008d). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En *Escritos II* (T. Segovia, Trad., 2 ed., pp. 755–788). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1966).
- Lacan, J.** (2017). Producción de los cuatro discursos. En *El seminario de Jacques Lacan. Libro 17, El reverso del psicoanálisis*. (pp.9-25). Paidós. (Seminario original de 1969-1970).
- Lacan, J.** (2018a). Dora y la joven homosexual. En *El seminario de Jacques Lacan. Libro 4, La relación de objeto*. (pp.133-149). Paidós. (Seminario original de 1956-1957).
- Lacan, J.** (2018b). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 10, La angustia*. Paidós.
- Lastreto, M.** (2025). *Multiplicación dramática: otros relatos posibles* [Trabajo de fin de grado, Universidad de la República, Uruguay]. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26428/1/mariana_lastreto_tfg.pdf
- Latorre, A.** (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Grao de IRIF.
- Manrique, M. S.** (2021). Formación docente en la residencia. ¿Experiencia subjetivante? RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 73- 85. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp73-85>
- Marín Blanco, A.** (2022). *La reducción del reality shock en docentes noveles. Mirada comparada* [Tesis de doctorado, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona]. https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/193640/1/AMB_TESIS.pdf
- Moreno, J. L.** (1946). *Psicodrama*. Lumen.
- Moscovici, S.** (1979). *La representación social del psicoanálisis*. Huemul.
- Muñoz, M. D. C. y Gaitán, C. M.** (2022). La construcción de las representaciones sociales en la formación inicial de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria; su incidencia en la práctica docente y en la enseñanza de las ciencias sociales. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 14(2), 230–248. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v14.n2.889>
- Pavlovsky, C.** (2011). *Psicodrama hoy. La diversidad como clínica. Actualidad Psicológica. El arte en la escena*, 393, 7.
- Pavlovsky, E., Martínez Bouquet, C. y Moccio, F.** (1979). *Psicodrama. Cuándo y por qué dramatizar. Fundamentos*.

- Pavlovsky, E. y Kesselman, H.** (1989). *La Multiplicación Dramática*. Ediciones Búsqueda. 2. ed., Galerna.
- Pichón-RivièrE, E.** (2023). *Obra Completa de Enrique Pichón-RivièrE: Del psicoanálisis a la psicología social*. Paidós.
- Pinos Zárate, V.** (2023). Actualidad del lazo social: la sexualidad, la ley y lo social en la jerga de los adolescentes. *Praxis Psy*, 24(39). <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v24i39.227>
- Pintos, J. C.** (2024). *Metodología para la exploración psicoanalítica grupal de situaciones de temor en alumnos y alumnas avanzados en las carreras de formación docente del IFDC de El Bolsón* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana]. Repositorio UNINI. https://repositorio.unini.edu.mx/id/eprint/16386/1/JPintos_TesisDoctoral.pdf
- Pintos, J. C. y Caro Montero, E.** (2024). Metodología grupal para la exploración psicoanalítica: un programa de intervención para la gestión adecuada de situaciones de temor. *MLS Psychology Research*, 7(2). <https://doi.org/10.33000/mlspr.v7i2.2621>
- Sabariego Puig, M.** (2018). *Análisis de datos cualitativos a través del programa NVivo*. NVivo 11 Pro for Windows.
- Sandoval-Rubilar, P., Pavié-Nova, A., Rubio-Benítez, C. E., Maldonado-Fuentes, A. C. y González-Castro, C.** (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense De Psicología*, 39(1), 77–104. <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>
- Vaimberg Grillo, R. y Lombardo Cueto, M.** (2015). *Psicoterapia de grupo y psicodrama. Teoría y Técnica*. Octaedro.
- Velazco-Valderrama, M. L., Laguado-Oicatá, A. L. y Lozano-Cárdenas, F. J.** (2021). Representaciones sociales del docente en formación en torno a la práctica pedagógica: reflexiones a los hallazgos develados. *Mundo FESC*, 11(S6), 124–137. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1113>
- Villamizar Acevedo, G.** (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79–86. <https://doi.org/10.22206/ciened.2024.v8i1.pp79-86>
- Zito Lema, V.** (1993). *Conversaciones con Enrique Pichón-RivièrE sobre el arte y la locura*. Timerman Editores.

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS: Los autores declaran que los datos utilizados en la investigación ejecutada se encuentran disponibles y sin restricciones de acceso para ser analizados por los interesados, en el repositorio: Universidad Nacional de Rio Negro. (2023). Trabajo de campo. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15597210>



¿Es posible una epistemología de la pedagogía? An epistemology of pedagogy is possible?

^{a,*}Rebeca Lorenzana Flores

^a r_lorenzanaf@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

<https://orcid.org/0009-0004-0698-2532>

Resumen

Este ensayo es producto de una revisión detallada sobre la epistemología de la pedagogía. A lo largo de los años de formación, actualización y práctica docente, se desafía al docente en la búsqueda constante de todas las formas posibles de enseñar, de tal modo que, los estudiantes aprendan de manera significativa y realista, para la vida. Así, el docente deberá dar respuesta a una serie de interrogantes: ¿qué es ser docente?, ¿qué y cómo se enseña?, ¿cómo se sale de un esquema tradicional y rutinario, a uno más innovador, además humano, y, acorde a las necesidades actuales en el ámbito formativo? Por tanto, se realizará un recorrido que conciba la epistemología como base de la construcción del conocimiento pedagógico; además, se describirán cuáles son las características que ubican a la pedagogía como una ciencia; cómo se define conceptualmente, y, cómo esta plantea su objeto de estudio, métodos, validez, e, historicidad para dar a conocer sus teorías o saberes. Se aporta una breve base teórica de artículos y textos analizados. Asimismo, el análisis personal de la autora, para validar con este ensayo, los aprendizajes colaborativos desarrollados por facilitadores, colegas y estudiantes, en su trayecto como profesional de la docencia.

Palabras clave: epistemología, pedagogía, objeto de estudio, métodos de investigación, historicidad

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21533>

Recibido: 15 de mayo de 2025 | Aceptado: 10 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This essay is the product of a detailed review of the epistemology of pedagogy. Throughout years of training, updating, and teaching practice, teachers are challenged in the constant search for all possible ways to teach, so that students learn in a meaningful and realistic way, for life. Thus, teachers must answer a series of questions: What does it mean to be a teacher? What and how do we teach? How do we move from a traditional and routine framework to a more innovative, humane, and consistent with current needs in the training field? Therefore, a journey will be undertaken that conceives epistemology as the basis for the construction of pedagogical knowledge. In addition, the characteristics that position pedagogy as a science are described; how it is conceptually defined; and how it raises its object of study, methods, validity, and historicity to present its theories or knowledge. A brief theoretical basis of the articles and texts analyzed is provided. Likewise, the author's personal analysis, to validate with this essay, the collaborative learning developed by facilitators, colleagues, and students in her journey as a teaching professional.

Keywords: epistemology, pedagogy, object of study, research methods, historicity

Introducción

Una de las experiencias más gratificantes que puede experimentar el ser humano, es poder influir en la vida de alguien, es decir, enseñar. Así, a lo largo de los años de formación, actualización y práctica pedagógica, se desafía al docente a conocer permanentemente todas las formas posibles de enseñanza, para que los estudiantes aprendan de manera significativa y realista; esto es, para la vida. Desde esta perspectiva, el docente se debe preguntar ¿por qué soy docente y que me mantiene en esta profesión? ¿Qué significado tiene para mí enseñar? ¿Qué significa enseñar más allá de la transmisión de conocimientos? ¿cómo respondo a los desafíos y retos en el aula? ¿Estoy creando un ambiente inclusivo y seguro para mis estudiantes?

Las respuestas a estas interrogantes cobran sentido desde la naturaleza de la epistemología. “La epistemología de la pedagogía abre diversos escenarios de problematización que exigen develar cómo y por qué algo ha adquirido estatus de evidencia incuestionable, y nos permite ampliar la sospecha y la posibilidad crítica” (Boom et al., 2020, p. 9). De ahí que, la reflexión, el pensamiento crítico y la problematización, se vuelven procesos necesarios para reconocer que el mundo cambia, evoluciona y crece aceleradamente, en un contexto histórico, socioeconómico, político y cultural. Por ende, la acción reflexiva que ejerza el docente incidirá directamente en torno a su prácticas pedagógicas y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje. En la misma línea, Aldana (2005) expresa:

Si la educación constituye una opción, también lo es la ciencia que la estudia: la Pedagogía. Ésta llega, o debe llegar a ser, una opción particular y específica de aquellos y aquellas que desean encontrar en la ciencia su mejor oportunidad y mejor camino para brindar sus aportes en la construcción de

una nueva realidad (...) No se trata de una simple opción por determinado saber o conocimiento. La Pedagogía es la opción que hacemos por el conocimiento sobre la educación humana, para que ello nos lleve a ser influyentes en el mundo en que vivimos. (p. 12)

Por lo anterior, se reafirma el objeto de estudio de la pedagogía: esto es, la educación misma. “Al considerar a la educación como objeto de estudio, advertimos a la vez que es un fenómeno propio del ser humano, inherente a su naturaleza” (Rodríguez, 2017, p. 43). Asimismo, se toma en cuenta no solo como proceso de desarrollo individual, sino, como proceso de desarrollo social. Así, los estudios que se realizan en torno a la educación y los componentes que le acompañan, deben contemplar la subjetividad humana, presente en todas las ciencias sociales debido a que el hombre construye conocimiento sobre la base de su propia mirada o contexto que le circunda (Rodríguez, 2017).

Desde esta perspectiva, es esencial dar una mirada a la historicidad del objeto de estudio, tal como indican Abbagnano y Visalberghi (2010):

El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser *aprendida*, es decir, transmitida en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda) es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se transmita de las generaciones adultas a las más jóvenes (...). Esta transmisión es la *educación*. (p. 11)

Por ende, en este ensayo se abordará a la luz de las diferentes lecturas y experiencias de la autora en torno al tema, cómo es viable construir una epistemología de la pedagogía. Desde ese recorrido, concebir la pedagogía como campo del saber, capaz de producir conocimiento sistemático sobre la práctica educativa. A la par, la pedagogía como ciencia no puede reducirse a un conjunto de técnicas o fórmulas educativas; debe concebirse como un saber sistemático, crítico y fundamentado. De tal modo que, reconocer la pedagogía como ciencia implica examinar su capacidad para producir conocimiento original sobre la educación (objeto de estudio), con criterios de rigor, validez y pertinencia; basados en la historicidad de la pedagogía misma.

Desarrollo

Existen diversos intentos para elaborar una epistemología propia para las ciencias sociales, sin embargo, Augusto Comte en el siglo XIX, señaló que las ciencias sociales debían regirse por la misma episteme de las ciencias naturales (Caiceo Escudero, 2018). Personalmente se admite que sí es posible hablar de una epistemología de la pedagogía. La misma está centrada en la naturaleza del conocimiento relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Es así como, la epistemología pedagógica explora cómo se construye, organiza y valida el conocimiento en el campo de la pedagogía, y, se centra en comprender las formas

de conocimiento específicas de la educación, tales como: los fundamentos filosóficos y pedagógicos; las teorías del aprendizaje; los enfoques y modelos curriculares; las metodologías de enseñanza y evaluación educativa, entre otros componentes propios del quehacer docente.

De igual manera, la epistemología de la pedagogía se fundamenta en la búsqueda del origen del conocimiento pedagógico, basándose en la investigación científica, las teorías filosóficas, la experiencia de los educadores y otras fuentes. Dado que la pedagogía a menudo se relaciona con la filosofía de la educación, la epistemología pedagógica analiza las diferentes perspectivas filosóficas sobre el conocimiento educativo, y sus métodos de difusión como el constructivismo, el conductismo, el humanismo, y otros. A continuación, se presentan algunos conceptos sobre epistemología de varios autores, con la pretensión de justificar que sí es posible la epistemología de la pedagogía, buscando comprender cómo se adquiere y se considera válido el conocimiento pedagógico.

Concepto de Epistemología

Para comprender la estructura, esencia y naturaleza de la pedagogía, es necesario recurrir a la epistemología; disciplina filosófica que proporciona los fundamentos de toda ciencia:

La epistemología, del griego episteme = saber, ciencia, y logos = tratado, puede definirse como el conjunto de reflexiones, fundamentos, enfoques, límites y ubicación de la ciencia como unidad total o como una particular rama del conocimiento. También se define como el estudio crítico, método y desarrollo socio-histórico de una ciencia y de las producciones espirituales de ella (doctrina, teoría). (Rodríguez, 2017, p. 27)

La palabra epistemología es una rama de la filosofía que estudia el conocimiento y para la mayoría suena de difícil comprensión, docta o culta. Así, se piensa que los que se dedican a estudiar esta disciplina, suelen ser intelectuales, doctores y estudiosos. “Heinz von Foerster (1911-2002) un gran pensador contemporáneo, físico, pionero de la cibernetica, teórico de la organización, epistemólogo, sostenía que «todos tenemos una epistemología, pero no sabemos que la tenemos»” (Najmanovich y Lucano, 2008, p. 3).

En suma, los autores antes mencionados explican:

Epistemología es el nombre que le damos actualmente a la disciplina que se ocupa del conocimiento. Aunque a lo largo del tiempo y en diferentes lugares las preguntas han cambiado, algunos de los interrogantes más insistentes han sido: ¿Qué significa conocer? ¿Cuáles son sus límites? ¿Hasta dónde es posible confiar en lo que sabemos? ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento? ¿Quién conoce? ¿Cómo es el proceso de conocimiento? ¿Cómo se valida el saber? De un modo u otro, todo ser humano se ha encontrado con estas preguntas y en mayor o menor grado ha tenido que responderlas. (Najmanovich y Lucano, 2008, p. 3)

En el campo particular de la pedagogía, existen distintas posturas en cuanto a epistemología se refiere que influyen en cómo se concibe y practica:

La inquietud por la epistemología de la pedagogía escudriña algunas de las formas como se han

configurado objetos de interés compartidos por investigadores, pedagogos y educadores. Objetos cuyo debate no garantiza la legitimidad de quienes buscan su consideración como parte de un umbral de epistemologización. (Boom et al., 2018, p. 9)

De acuerdo con los autores, se debe analizar a profundidad la pertinencia de la temática. Ello abre diversos escenarios de problematización que exigen evidencias incuestionables, lo que permite ampliar la reflexión y crítica subyacente. “Pensar es un ejercicio que pone en cuestión lo poco justificado de nuestras creencias, de todo aquello que al ser aceptado nos parece obvio, natural y razonable” (Morey, 1988, como se citó en Boom et al., 2018, p. 9).

Otros autores reconocen la importancia y relevancia que tiene la epistemología desde la pedagogía que efectúa el docente, y, el análisis del conocimiento que debe hacerse a partir de su entorno. Desde su práctica educativa, contribuye a enriquecer ese sentir, pensar, vivir y convivir, hacia una construcción epistemológica legitimada en la producción de conocimientos. Por consiguiente, Ugas (2009, como se citó en Moreno Mejías, 2018) expone que:

La epistemología es la ciencia que estudia el conocimiento humano y el modo en que el individuo actúa para desarrollar sus estructuras de pensamiento (...) representa la ciencia que indaga el conocimiento del ser humano, ampliando la forma que el individuo se desarrolla, reflexiona y actúa en un espacio determinado. Dicho conocimiento focalizado en la realidad, costumbres, tradiciones y cotidianidad del sujeto. (p. 365)

Por lo tanto, Bachelard (s.f., como se citó en Juárez y Salinas, 2020) expresa:

La epistemología se diferencia de una metodología abstracta en su esfuerzo por captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente. (p. 99)

Concepto de Pedagogía

El término "pedagogía" tiene sus raíces en el griego antiguo, de las palabras griegas *paidos* (niño) y *agogos* (conductor o guía). Aunque la pedagogía como concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo, no se puede atribuir a un autor específico. No obstante, al referirse a figuras históricas que han influido sustancialmente en el desarrollo de la pedagogía como disciplina, uno de los primeros pensadores que abordó la educación del hombre, fue Platón. En su Diálogo "La República", expone vívidamente la naturaleza de la educación y la formación de los ciudadanos ideales en su sociedad. “Platón comprendió, aún siendo joven, que la educación del hombre, y en especial del gobernante, es el único camino para llegar a conformar una sociedad justa” (Banchio, s. f., p. 1).

Otro gran pensador, Juan Amos Comenio del siglo XVII, sentó bases importantes de la pedagogía en su obra: “Didáctica Magna”. En esta desarrolla a profundidad, un análisis del hombre, la educación

de su época y de los fines de esta, así como, una crítica a la enseñanza de su tiempo. Su tratado plantea la premisa de que el hombre es una criatura a imagen y semejanza de Dios: racional, disciplinable, y, como tal, debe ser tratado y formado. En síntesis, la educación y la disciplina darían al hombre su “humanidad”. Actualmente, se define a la pedagogía como la disciplina que se dedica al estudio de la educación, comprendiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, los factores que influyen en ellos. Busca explicar cómo las personas adquieren conocimientos, habilidades, valores y actitudes, y se centra en el diseño de métodos y prácticas educativas efectivas. Por consiguiente, la pedagogía no solo se limita a la transmisión de información, también, considera el desarrollo integral de los individuos, promoviendo el pensamiento crítico, la creatividad y la formación de ciudadanos responsables en la sociedad (Comenio, 1998).

De igual modo, Michel Salazar (2006) señala que “La pedagogía tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo: o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo” (p. 146). Ahora bien, Durkheim como se citó en Vega Román (2018, p. 57) apunta que: “la pedagogía es una teoría - práctica que busca reflexionar sobre la educación, la cual aún no se rige como la ciencia de la educación”. Desde el planteamiento anterior, corresponde destacar la acción reflexiva que ejerce el docente en sus prácticas pedagógicas, y los procesos de investigación pedagógica alrededor de la enseñanza y del aprendizaje. Esto conlleva a la sistematización rigurosa desde los paradigmas lógicos de la ciencia.

Desde la base de la de pedagogía como ciencia, Rojano (2008, p. 38) plantea que “la pedagogía es el conjunto de acciones que se llevan a cabo en el campo educativo, apoyada en procedimientos y métodos que le dan sistematicidad al estudio de la problemática educativa existente en el ámbito de la enseñanza aprendizaje”. El autor refiere que es necesario estudiar ciertos elementos a profundidad, para conocer por qué se producen, cómo ocurren; y al ser conocidos podrían aportar a mejorar el proceso pedagógico dentro del sistema educativo nacional (Rojano, 2008).

Utilidad de la Epistemología en la Pedagogía

A su vez, la epistemología es un conductor muy importante dentro de la pedagogía: abre el panorama a la investigación, a la reflexión y a la acción crítica. Esto es, indaga minuciosamente las formas para transformar la naturaleza de la sociedad y de la educación a través del conocimiento; enseñar y transformar a la sociedad en la cual se encuentra. La epistemología ayuda a entender el desarrollo que se ha alcanzado en educación, especialmente, en la formación profesional y en la relevancia del aspecto personal docente; temas actuales que atañen la razón de ser de la teoría pedagógica. “La epistemología vincula métodos y objetos de conocimiento en formas de construcción de objetos en niveles complejos de la realidad y encuentra los límites de su capacidad heurística al llegar al nivel de lo hipercomplejo: lo social” (Juárez y Salinas, 2020, p. 100).

Porlán Ariza et al. (1998) desarrollan una descripción muy importante sobre el papel fundamental de la epistemología en la pedagogía, destacando que la epistemología proporciona el marco teórico para comprender cómo se adquiere el conocimiento y cómo debe ser transmitido. Ello se puede utilizar como:

1. Fundamentación del conocimiento: la epistemología ayuda a fundamentar y comprender la naturaleza del conocimiento. En pedagogía, esto implica preguntas sobre cómo los estudiantes adquieren información, cómo se valida el conocimiento y cómo se pueden superar los límites del entendimiento.
2. Metodología educativa: la elección de métodos de enseñanza se basa en concepciones epistemológicas. Por ejemplo, si se adopta una perspectiva constructivista, se puede preferir un enfoque de aprendizaje activo donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la experiencia.
3. Desarrollo de habilidades críticas: la epistemología crítica, cuyo precursor es Paulo Freire, permite a la pedagogía fomentar el pensamiento crítico y la conciencia social. Los educadores buscan desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes cuestionar, analizar y transformar críticamente la realidad que les rodea desde la base de una sociedad más justa e igualitaria.
4. Evaluación del conocimiento: la epistemología guía la evaluación de los resultados educativos. Se considera cómo se puede medir y evaluar el conocimiento adquirido, teniendo en cuenta las teorías epistemológicas sobre la naturaleza y la validez de los saberes empíricos.
5. Contextualización cultural: la epistemología también se utiliza para contextualizar el conocimiento en términos culturales. Reconoce que las formas de conocimiento pueden variar según la cultura y aboga por un enfoque educativo sensible a estas diferencias. (p. 271-288)

Aunado a ello, Portu (2009, como se citó en Moreno Mejías, 2018) declaran que:

La epistemología y la pedagogía representan el medio por excelencia para explicar y ejemplificar los conocimientos generales que se enseñan y se aprenden y verifican el cumplimiento de las leyes sobre el desarrollo social, sobre la base de las experiencias y la cotidianidad; a la vez que posibilita el desarrollo en los individuos en los aspectos intelectuales, volitivos y emocionales. Ella brinda la posibilidad de que los actores y autores educativos palpen la realidad cultural de su localidad; al mismo tiempo que la sientan cercana a ellos, se imaginen que la viven y la construyen. (p. 366-367)

En síntesis, Moreno Mejías (2018) expresa a modo de reflexión:

Examinar la epistemología y la pedagogía desde la intensificación de la globalización, el aumento de la tecnología y la creciente desmedida del desarrollo social, educativo y cultural; conducen a analizar, interpretar y profundizar en las prácticas educativas que hoy las orientan. Indagar desde otro punto de vista el abordaje pedagógico implica ahondar en las políticas inherentes a la educación en el conocimiento del saber social, escolar y sus implicaciones en el aspecto teórico-práctico. (p. 370)

¿Es la pedagogía una ciencia o una disciplina?

Tal como lo indica el filósofo y educador Luis Beltrán Prieto Figueroa, la pedagogía posee un objeto propio de estudio:

Tiene, pues, la pedagogía un objeto propio, no comprendido en el campo de otras ciencias; posee un método o serie de métodos para abordar la investigación y realización de su objeto, y, por último, ha llegado a organizar el resultado de sus investigaciones para constituir un sistema unitario de leyes y principios de carácter general. Reúne, por tanto, las condiciones de una verdadera ciencia independiente. (Calzadilla, 2004, p. 124)

Por su parte, [Nassif \(1975\)](#), le confiere a la pedagogía el carácter de ciencia; pero la considera solo desde un fundamento empírico. En este sentido afirma:

Atribuir a la pedagogía carácter de ciencia positiva no es más que reconocer la capacidad para obtener el conocimiento de un hecho que le corresponde como objeto. Para conseguirlo, le es permitido usar muchos procedimientos, entre ellos los universales de la descripción, la observación y la experimentación, tanto como apelar a otras disciplinas en busca de materiales para elaborar sus propios problemas. (p. 53)

En concordancia, Beltrán (2000) como se citó en [Vega Román \(2018\)](#), expresa que “La pedagogía fue siempre considerada como un saber sometido” (p. 59). En otras palabras, como un saber descalificado, no competente e insuficientemente elaborado, ingenuo, jerárquicamente inferior, y, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido (pese a tener un campo teórico y un objetivo de estudio muy claro). De tal manera que, la pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener un impacto en el proceso educativo y en la construcción del sujeto etimológicamente. Por tanto, se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a niños, jóvenes y adultos.

De forma similar, [López Rengifo et al. \(2021\)](#) explican:

Como se infiere, la Pedagogía como ciencia, presenta como objeto de estudio, la formación del individuo mediante la educación que es un amplio proceso organizado. De ello, se infiere que la educación es el objeto fundamental de las ciencias pedagógicas con sus modelos, conceptos y regularidades. (p. 126)

Asimismo, [López Rengifo et al. \(2021\)](#) analizan cómo otras disciplinas se apoyan del conocimiento:

Ya hemos podido analizar, cómo otras disciplinas se apoyan del conocimiento de distintas ciencias que también estudian el comportamiento del individuo ante la sociedad. De ello, podemos afirmar que las ciencias pedagógicas establecen fuertes nexos con la Psicología, Sociología, Filosofía, y últimamente se están haciendo interesantes estudios con la Neurociencia. La Psicología es un pilar fundamental en la comprensión de las operaciones mentales del estudiante durante su aprendizaje, incluso los grandes pedagogos que han estudiado y puesto en práctica las nuevas visiones y procesos

del saber humano, la mayoría son psicólogos. También los sociólogos han aportado conocimientos respecto al contexto donde se desarrollan los alumnos, y un ejemplo bien claro de esto, lo tenemos en los nuevos currículos en base a competencias que, dentro de los elementos tradicionales del proceso docente educativo, han agregado las relaciones de contexto que antes no se tenían en cuenta. La Filosofía no puede pasarse por alto en cuanto su aporte a la Pedagogía, ya que hace comprender todo el espectro que involucra a los sujetos y objetos en el acto de enseñar y aprender desde una posición lo suficientemente científica; incluso es opinión nuestra, como autores, que los principios filosóficos robustecen la cultura general del docente para comprender mejor las otras relaciones; es por ello que dedicamos un capítulo a la explicación histórica de las principales corrientes filosóficas que siempre han incidido en la educación de la humanidad a través de sus diferentes visiones. (p. 130)

Al igual que todas las ciencias, primero se realiza la acción educativa y después la pedagogía. Dicho en otras palabras, la pedagogía nace con el fin de recopilar datos para clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir mediante principios normativos referentes al hecho educativo. La pedagogía se encarga de preparar a la persona para que se desarrolle integralmente en la sociedad. Por esta razón, el proceso educativo busca comprender cada aspecto del conocimiento humano, desarrollando la capacidad de reflexión en torno a las preguntas y pensamiento desde los cuales fueron formados. En esa misma dirección, se propone el por qué la pedagogía se puede considerar una ciencia:

- Investiga para formular sus propias teorías, y se validan a través de las prácticas pedagógicas.
- Describe fenómenos educativos; desde la observación y experimentación logra contemplar los cambios que se desarrollan a nivel social, histórico y cultural.
- Experimenta e interpreta los fenómenos de la realidad educativa.
- Busca actualizarse constantemente. Y, cada día se toma en cuenta, que el concepto con el que pensó al estudiante de ayer, en la actualidad no va a funcionar. El ser humano es cambiante, y los tiempos en que vivimos también lo son.
- La acción educativa parte o se desarrolla dentro del contexto histórico; determinada por su pasado o factores históricos. En consecuencia, toda teoría pedagógica nace con un paradigma que busca complementar al anterior, entonces, esto nos lleva a concluir que la pedagogía es una ciencia.

Por un lado, la pedagogía se considera una disciplina. Esta se apoya de conceptos y métodos, de las ciencias naturales, y de las ciencias sociales y humanas, a fin de formular sus propios conceptos, teorías y juicios para ser aplicados en la práctica pedagógica o investigación de esta. Estos principios y normas de pensamiento, no solo se utilizan en la didáctica docente, sino también, en el desarrollo social, el desarrollo intelectual, el desarrollo psicológico y físico del sujeto que se está formando; articulando todo proceso de enseñanza aprendizaje.

En breve, la pedagogía en sí es el alma del quehacer docente. Sea considerada o no, como ciencia,

o, por el contrario, como una disciplina del saber, siempre se deberá focalizar la enseñanza y el trabajo con los estudiantes, como un hecho fundamental. Cabe agregar que, en la historia de la educación los cambios han sido relevantes y de disciplina a ciencia, o, de ciencia a disciplina, permanentemente será un pilar fundamental en los procesos formativos de la escuela del ayer, del hoy y del futuro próximo.

A partir de estos aportes teóricos revisados, se puede afirmar que la pedagogía se sitúa en un punto de convergencia entre la ciencia y la disciplina; los teóricos mencionan que como ciencia posee su propio objeto de estudio “la educación y la formación del ser humano”, emplea métodos de investigación sistemáticos y construye teorías verificables que explican los fenómenos educativos, por lo cual cumple con los criterios de científicidad. Sin embargo, también mencionan que mantiene un carácter disciplinar en tanto que integra saberes y metodologías de diversas ciencias como la psicología, la sociología, la filosofía y la neurociencia, que pueden orientar la práctica educativa. La pedagogía puede entenderse como una ciencia de carácter interdisciplinario que combina la reflexión teórica, con la acción práctica para dar sentido, orientación y transformación al hecho educativo

Objeto de la Pedagogía ¿De qué se ocupa la Pedagogía?

López Hurtado et al. (2002) plantean que el campo (objeto) de estudio de la pedagogía se enmarca en todos los procesos educativos que tienen que ver tanto en las instituciones escolares como extraescolares. Otra forma de organización se origina en la acción de programas de radio, televisión, y, otras vías que se convierten en pedagógicas con su accionar; conscientes sistemáticas y orientadas a un fin determinado. Son muchos los aspectos de los que se ocupa la pedagogía, sea vista como ciencia, como teoría, o como disciplina. También, el objeto del estudio de la pedagogía puede considerar a: la educación; la acción pedagógica; la formación; el sujeto pedagógico; la socialización y la enseñanza investigadora; el descubrimiento de las regularidades; y, el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir el proceso educativo, orientado al logro de un objetivo determinado.

Indistintamente del objeto del que se ocupe la pedagogía, su finalidad es aportar soluciones prácticas ante problemas y condiciones que el propio desarrollo social plantea a la pedagogía, en toda la estructura de su campo de acción y como un sistema de conocimientos.

¿Qué métodos de investigación para construir el conocimiento utiliza la pedagogía?

Para este apartado, se revisó el texto Metodología de la investigación educativa, de Bisquerra Alzina (2004), en donde se describen los aportes más significativos con respecto a los métodos de investigación que utiliza la pedagogía. Se puede observar que los métodos de investigación referidos a la pedagogía conectan siempre a métodos que se enfocan en la construcción de conocimientos con temas relacionados a la educación. A partir de los años setenta, surge un amplio interés en desarrollar investigaciones que conlleven a la mejora de la calidad de la educación, y estudiar y resolver los problemas que la afectan. En la práctica, se han adaptado fases del procedimiento científico de investigación, en formas alternativas

o métodos de investigación educativa. Los mismos se han orientado a obtener conocimientos básicos y conocimientos aplicados. Dicho de otra forma, investigación orientada a conclusiones, desde la perspectiva de la investigación básica, e, investigación orientada a la toma de decisiones, desde la investigación aplicada.

Además, **Juárez y Salinas (2020)** proponen que:

La investigación científica se centra en la búsqueda rigurosa de explicaciones causales de un hecho social o de una serie de acontecimientos en el proceso de la interacción humana. Esta búsqueda se realiza en función de objetos de estudio, de problemas, y de hipótesis o interrogaciones a la realidad en función del problema que se desea explicar. El punto de partida del conocimiento es la relación que se establece entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. Si se trata de las ciencias naturales, se puede basar en la experimentación, no así si se trata de un hecho social; o sea, no se trata de pasar de lo simple a lo complejo, ya que en este contexto explicar es disminuir la diversidad, buscar determinaciones simples de lo complejo, reducir a la combinación de un pequeño número de entidades el infinito número de apariencias. (p. 101)

En consecuencia, la pedagogía como tal emplea varios métodos de investigación que no son específicos de esta como ciencia, no obstante, se han adaptado para su beneficio y son pertinentes para indagar y comprender los procesos educativos; mejorar las prácticas de enseñanza; y, contribuir al conocimiento en el campo de la educación. Algunos de los métodos de investigación más utilizados en el campo de la pedagogía son:

Investigación Cuantitativa

Se centra en la recopilación y el análisis de datos numéricos para identificar patrones y relaciones. Para la recolección de esos datos se utilizan encuestas, pruebas estandarizadas y análisis estadísticos para evaluar el rendimiento académico, las tendencias educativas y otros aspectos cuantificables.

Investigación Cualitativa

Para la recolección de datos, se vale de la realización de entrevistas, estudios de caso, observación y análisis de contenido. Este enfoque se utiliza para comprender contextos específicos, interpretar significados y explorar la complejidad de los fenómenos educativos.

Investigación Experimental

Se llevan a cabo experimentos controlados para evaluar el impacto de intervenciones específicas en el aprendizaje y el rendimiento académico. Implica la manipulación de variables independientes y la medición de los efectos en las variables dependientes.

Investigación Acción

Este enfoque implica la colaboración entre investigadores y profesionales de la educación para abordar problemas específicos en entornos educativos reales. Los resultados de la investigación acción suelen implementarse directamente en la práctica para mejorar la calidad de la enseñanza.

Revisión de la Literatura

La revisión de la literatura implica la recopilación y síntesis de investigaciones previas en un área específica de la pedagogía. Puede servir para identificar brechas en el conocimiento y orientar nuevas investigaciones.

Investigación Participativa

Involucra a los participantes, como estudiantes, maestros y padres, en el proceso de investigación. Busca la colaboración activa de la comunidad educativa en la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones.

Investigación Etnográfica

Nolla Cao (1997) explica que el método etnográfico es uno de los más importantes y consiste en una aproximación de investigación cualitativa que se utiliza para estudiar y comprender las prácticas culturales y sociales de un grupo específico de personas. Algunas de sus características son: la inmersión en el campo donde se investigará; observación directa a los participantes; recopilación de datos descriptivos; contextualización cultural de los participantes en la investigación; análisis holístico; y, finalmente el desarrollo de teorías fundamentadas. La teoría se construye inductivamente a partir de la información recopilada durante la investigación de campo.

Investigación Fenomenológica

Caiceo Escudero (2018) desarrolla algunas ideas de importancia sobre este método de investigación. La fenomenología como tal fue desarrollada a finales del siglo XIX y principios del siglo XX por el filósofo alemán Edmund Husserl, y desde entonces ha influido en diversas áreas de la filosofía, así como en la psicología, la sociología, y otras disciplinas. Su objeto se centra en explorar las experiencias tal como se presentan en la conciencia, sin hacer suposiciones previas sobre la existencia objetiva de las cosas. En otras palabras, se centra en el análisis de las vivencias directas y subjetivas de la realidad, sin presuposiciones teóricas o prejuicios. Las principales características de la fenomenología son: Intencionalidad, Epoé (Suspensión de juicio), Reducción fenomenológica/también conocida como "bracketing" o "reducción eidética", Descripción fenomenológica, ideas fundamentales. La fenomenología como método busca comprender y describir las experiencias humanas tal como se presentan en la conciencia, sin presuposiciones teóricas o prejuicios. A través de este método, los investigadores fenomenológicos se esfuerzan por explorar y analizar las estructuras esenciales de la experiencia, centrándose en la vivencia directa y subjetiva.

En Pedagogía, es común emplear enfoques mixtos que combinan métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más completa de los fenómenos educativos. La elección del método dependerá de la naturaleza de la pregunta de investigación y los objetivos del estudio.

¿La investigación pedagógica puede servir/tener nivel de generalización para generalizar?

Posterior a las lecturas realizadas para el desarrollo de este escrito, la autora considera que la investigación en pedagogía puede tener un nivel de generalización que permite aplicar sus hallazgos a un contexto más amplio. La generalización en investigación se refiere a la extensión de los resultados obtenidos en un estudio específico a poblaciones, situaciones o contextos más allá de los que se investigaron directamente. En el ámbito de la pedagogía, la generalización puede tener diferentes grados de alcance y aplicarse a diversas situaciones educativas. La validez de la generalización dependerá de varios factores, como el diseño del estudio, la representatividad de la muestra, la metodología utilizada y la consistencia de los hallazgos.

Los investigadores de la pedagogía a menudo buscan resultados que sean aplicables a un espectro más amplio de contextos educativos, así, contribuir para mejorar las prácticas pedagógicas en general. Es importante señalar que la generalización no implica que los resultados sean aplicables en todos los contextos, sino que, los hallazgos podrían tener relevancia para situaciones similares o comparables. Los investigadores suelen especificar las limitaciones y el alcance de la generalización en sus informes para que se comprenda la aplicabilidad de los resultados a diferentes contextos, en este caso educativos.

En esa misma línea, **Juárez y Salinas (2020)** exponen:

Desde el punto de vista del conocimiento, ¿existe un conocimiento más válido que otro? Ésta puede ser una pregunta fundamental para tratar de discernir qué tipo de conocimiento adquirimos con uno u otro método de acercarnos a la realidad: el cuantitativo nos habla de grandes números, con la relatividad de los mismos, y la probabilidad, probabilidad insistimos, de que así sea, pero nada nos asegura que sea válido para todos los sujetos involucrados, como en el caso de una encuesta. La objetividad supuesta de la inmediatez de la realidad y de su conocimiento nos liga estrechamente al sentido común, y por tanto a un conocimiento que nos permite actuar en la vida, en sociedad, manipular objetos, pero que no es el conocimiento científico de la misma. La oposición entre métodos cuantitativos y cualitativos ha sido ampliamente superada. Depende del tipo de investigación para recurrir a una u otra manera de llevarla a cabo, o bien para llevar a cabo una combinación de ambos métodos. Por otra parte, es cierto que aún los estudios cuantitativos requieren de explicaciones hermenéuticas para la explicación de los resultados numéricos, de las correlaciones. (p. 112-113)

Historicidad ¿Cómo se han configurado y variado las preguntas, métodos y estrategias de generalización de los conocimientos construidos en Pedagogía?

A juicio de **Caride (2018)**, es importante reconocer que, a lo largo de la historia de la pedagogía, como otras disciplinas, ha sufrido cambios. Estas transformaciones le han llevado a replantearse nuevas interrogantes; a utilizar nuevos métodos y estrategias de generalización de los conocimientos; dando paso a prácticas, cambios y variaciones significativas. La historicidad de la pedagogía refleja cómo la disciplina ha evolucionado en términos de enfoques, perspectivas y prioridades de investigación.

López Rengifo et al. (2021) expresan:

La pedagogía tiene el atributo de poseer doble naturaleza, una de ellas inherente al hecho de construirse mediante un campo disciplinar teórico recopilado durante siglos, y otro campo correspondiente al carácter social educativo que otorga la praxis misma durante su dinámico proceso. En esta dualidad armónica, se nos permite investigar en el referido proceso docente educativo para llevarlo consecuentemente por las vías científicas que la epistemología ha construido y a partir de ahí, aplicarlas en el saber pedagógico. (p. 63)

De los distintos planteamientos analizados, la investigadora ha observado los siguientes cambios:

1. Cambios Filosóficos y Teóricos

Las preguntas en pedagogía han estado influenciadas por cambios filosóficos y teóricos a lo largo del tiempo. Desde enfoques tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos, hasta perspectivas más contemporáneas que se centran en el aprendizaje activo y participativo.

2. Métodos de Investigación

A medida que la metodología científica se ha desarrollado, los métodos de investigación en pedagogía han evolucionado. Desde enfoques más cualitativos y descriptivos hasta métodos cuantitativos y experimentales. La pedagogía ha adoptado diversas estrategias para estudiar el aprendizaje y la enseñanza.

3. Enfoques Interdisciplinarios

La pedagogía ha integrado enfoques de diversas disciplinas, como la psicología, la sociología y la neurociencia. Esta interdisciplinariedad ha ampliado las preguntas de investigación y ha enriquecido las estrategias de generalización.

4. Cambio en la Educación Formal e Informal

Los cambios en los sistemas educativos formales e informales han influido en las preguntas y estrategias de generalización en pedagogía. La globalización y la diversidad cultural también han impactado en la manera en que se abordan los temas educativos.

5. Tecnología y Globalización

El surgimiento de la tecnología y la globalización ha llevado a preguntas sobre cómo integrar la tecnología en la enseñanza y cómo abordar las necesidades educativas en un mundo cada vez más interconectado. Como se puede observar, los avances en la investigación científica y las transformaciones en los contextos educativos contribuyen a esa configuración dinámica, cambiante y evolutiva de la pedagogía a lo largo del tiempo.

¿Cómo se logra dar a conocer la novedad de lo investigado, de lo construido y de lo alcanzado?

Este último apartado, aborda la transferencia del conocimiento ya construido y alcanzado. Como en todas las ciencias, es de suma relevancia dar a conocer los hallazgos de una investigación. Ese nuevo conocimiento construido, y alcanzado, involucra estrategias de comunicación efectivas. En el caso particular de la pedagogía, también incluye e involucra la aplicabilidad de lo nuevo para la mejora de su quehacer en el área educativa. Los investigadores de la pedagogía utilizan también los medios de comunicación masiva y social, a través de las siguientes estrategias:

- Elaborando artículos científicos: para revistas científicas, es una manera fundamental de compartir los resultados de la investigación.
- Desarrollando conferencias, congresos, cursos, plenarias, debates, entre otros: para presentar los resultados y difundir los hallazgos.
- Elaborando libros y capítulos de libros: lo cual permite una presentación más extensa y detallada de los resultados de la investigación.
- Empleando medios de comunicación social: plataformas de medios sociales y/o educativos para compartir resúmenes, enlaces a artículos o eventos relacionados con la investigación. Ello puede llegar a un público más amplio y diverso.
- Colaborando con medios de comunicación: es especialmente importante si los resultados tienen aplicaciones prácticas o relevancia social.
- Diseñando blogs y páginas web: de los medios más modernos que se cuenta en la actualidad para transferir información; útil para llegar a audiencias no solo académicas.
- Participando en redes académicas: permite compartir publicaciones, conectar con otros investigadores y aumentar la visibilidad del trabajo realizado.
- Formulando resúmenes y síntesis visuales: pueden ser efectivos para atraer la atención y comunicar de manera concisa y gráfica.

A partir de estos ejemplos de transferencia del conocimiento construido y alcanzado, se podría pensar en utilizar una combinación de diversas estrategias; tomando en cuenta el público objetivo, y, por ende, los objetivos que se persiguen con la divulgación de la investigación. De manera que, se hace para tomar decisiones, para construir una política, para normar un proceso, entre otros. Cabe remarcar que, es de suma importancia considerar la ética y las políticas de propiedad intelectual al compartir los resultados de la investigación.

Conclusiones

La epistemología es una disciplina filosófica que busca comprender la naturaleza y los fundamentos del conocimiento humano, así como, los procesos mediante los cuales se llega a conocer y justificar lo que se cree saber.

La pedagogía es comúnmente considerada una disciplina educativa, también se puede ver como una ciencia en el sentido de que emplea enfoques científicos para comprender y mejorar la práctica educativa. La terminología puede variar de acuerdo con el contexto y la interpretación.

La pedagogía es la ciencia que se ocupa del estudio y la práctica de la educación, abordando los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los factores que influyen en ellos; promoviendo el desarrollo integral de los individuos. Particularmente, la autora considera a la pedagogía como ciencia pues comparte muchas características con las disciplinas científicas en su enfoque para comprender, mejorar y aplicar los conocimientos en el campo de la educación.

La epistemología en la pedagogía proporciona los fundamentos teóricos para entender cómo se construye y se valida el conocimiento, influyendo en la selección de métodos educativos, el desarrollo de habilidades críticas y la evaluación del aprendizaje; todo ello con un enfoque contextual y reflexivo.

Para llevar a cabo investigación, la pedagogía utiliza diversos métodos que no son propios de esta como ciencia, y, la elección del método dependerá de la naturaleza de la pregunta de investigación y los objetivos del estudio.

La historicidad de la pedagogía se demuestra en la evolución continua que ha tenido en sus preguntas, métodos y estrategias de generalización. Los cambios en la filosofía educativa, los avances en la investigación científica, y, las transformaciones en los contextos demuestran que la pedagogía se ha mantenido dinámica a lo largo del tiempo.

Contundentemente, sí es posible contar con una epistemología de la pedagogía. De hecho, es esencial para comprender cómo se genera, valida y aplica el conocimiento en el campo educativo. La epistemología permite examinar la naturaleza y los procesos del conocimiento pedagógico, contribuyendo a la mejora continua de la teoría y la práctica educativa.

Para poder comprender cómo se genera, valida y aplica el conocimiento en el campo educativo es necesario tener una epistemología de la pedagogía, ya que esta no se limita a estudiar las teorías del aprendizaje o las estrategias de enseñanza, sino que procura el desarrollo de análisis en las que se basa el saber pedagógico, sus métodos, sus criterios de verdad y sus finalidades.

Es muy importante que el conocimiento pedagógico deje de verse como un conjunto de prácticas empíricas, y pasa a entenderse como una forma sistemática de conocimiento que responde a necesidades humanas, sociales y culturales. En este sentido la epistemología de la pedagogía permite identificar los fundamentos que sustentan la acción educativa y la investigación pedagógica.

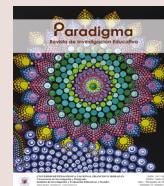
Al examinar los modos en que se produce el conocimiento sobre la educación, la epistemología contribuye a diferenciar lo que pertenece al ámbito de la opinión o de la experiencia personal, así como de lo que constituye conocimiento válido y teóricamente sustentado, y lo que fortalece la científicidad del campo, pues exige rigor metodológico, coherencia teórica, y reflexión crítica sobre las prácticas docentes. De esta manera, la pedagogía se consolida como un saber que no solo actúa en la práctica, sino que también se interroga constantemente sobre el porqué y el para qué de esa práctica

En síntesis, es importante destacar que solo desde la epistemología de la pedagogía, se puede reconocer la pluralidad de perspectivas y teorías que conducen a examinar cómo se construye y valida el conocimiento en este campo tan diverso y cambiante. Esta mirada crítica y reflexiva permite que la pedagogía vaya evolucionando junto con la sociedad, y así ir actualizando sus fundamentos, reformulando sus métodos, en función de los desafíos contemporáneos, sin el reconocimiento de la epistemología pedagógica como base del saber educativo, se corre el riesgo de no garantizar la coherencia, la validez y la transformación permanente del pensamiento pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A.** (2010). *Historia de la pedagogía*. Fondo de la Cultura Económica.
- Aldana, C.** (2005). *Pedagogía para nuestro tiempo. Enfoque vivencial para estudiantes*. Editorial Piedra Santa.
- Banchio, L.** (s. f.). *La educación según Platón*. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24555w/La_educacion_segun_Platon.pdf
- Bisquerra Alzina, R. B.** (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Boom, A., Ruiz, A., y Vargas, G.** (2020). *Epistemología de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- Caiceo Escudero, J.** (2018). El porqué del desarrollo insuficiente de la filosofía de las ciencias sociales. *El Futuro del Pasado*, 9, 393-418. <https://doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>
- Calzadilla, R.** (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25(72), 123-148. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005
- Caride, J. A.** (2018). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica* (Vol.6). Editorial Gedisa.
- Comenio, J.** (1998). *Didáctica Magna* (8^a ed.). Editorial Porrúa.
- Juárez, J. y Salinas, S.** (2020). *La epistemología en las ciencias sociales*. https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wpcontent/uploads/sites/126/2020/04/juarez_nunez.pdf

- López Hurtado, J., Esteba Boronat, M., Rosés, M. A., Chávez, J., Valera, O. y Ruíz Aguilera, R.** (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica, en *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- López Rengifo, C. F., Piñas Rivera, L. C., Asencios Trujillo, L., Gallegos Espinoza, D., Asencios Trujillo, L. V. Aguirre Chávez, F., del Valle González, J. R., Villarreal Magán, P. C. y Romero García, L. A.** (2021). *Epistemología aplicada a la investigación pedagógica. Una mirada a la realidad universitaria peruana*. Voces de la Educación: Nosótrica Ediciones.
- Michel Salazar, J. A.** (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 139-157. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201107.pdf>
- Moreno Mejías, Y. C.** (2018). Epistemología y Pedagogía... Consideraciones. *Revista Scientific*, 3(9), 362–372. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.20.362-372>
- Najmanovich, D. y Lucano, M.** (2008). *Epistemología para principiantes*. Evagraf S. A. https://inie.ucr.ac.cr/descarga/KOHA-PDF/Epistemologia_Para_Principiantes.pdf
- Nassif, R.** (1975). *Pedagogía general*. Editorial Cincel.
- Nolla Cao, N.** (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación médica superior*, 11(2), 107-115. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R.** (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 16(2), 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Rodríguez, V.** (2017). *Pedagogía: teoría grupos humanos*. Editorial Trillas.
- Rojano, J.** (2008). Conceptos Básicos en Pedagogía. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 36-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12276>
- Vega Román, E. A.** (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín REDIPE*, 7(9), 56-62. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561>



Integración de la inteligencia artificial en la mediación pedagógica de la Educación Comercial: oportunidades y desafíos

Integration of artificial intelligence in the pedagogical mediation of Commercial Education: opportunities and challenges

^{a,*}Brandon Solís Chaverri, ^bNorieth Guillén Cordero

^a brandon.solis.chaverri@una.cr. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0003-2962-1786>

^b norieth.guillen.cordero@una.cr. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0003-3724-5549>

Resumen

La inteligencia artificial (IA) ha cobrado relevancia en la educación actual, especialmente entre estudiantes nativos digitales. Este ensayo analiza su integración en la mediación pedagógica de la Educación Comercial, disciplina enfocada en la formación de profesionales administrativos. A través de un enfoque pedagógico y una metodología de análisis documental, se reflexiona sobre la pertinencia del uso de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se argumenta que esta tecnología puede ser una herramienta estratégica si se aplica con fundamentos didácticos y una mirada crítica. La literatura revisada destaca beneficios como la personalización del aprendizaje, el acceso a recursos innovadores y la optimización de tareas. Sin embargo, su implementación exige docentes capacitados y un marco ético claro. Se concluye que incorporar la IA en la Educación Comercial requiere claridad en los objetivos pedagógicos, promueve aprendizajes significativos y competencias digitales. Este texto aporta una visión crítica sobre los retos y posibilidades de la transformación digital educativa.

Palabras clave: educación, tecnología educativa, inteligencia artificial, innovación pedagógica, Educación Comercial

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21534>

Recibido: 27 de mayo de 2025 | Aceptado: 22 de octubre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has gained significant relevance in contemporary education, particularly among digital native students. This essay examines its integration into the pedagogical mediation of Commercial Education; a discipline focused on the training of administrative professionals. Through a pedagogical approach and a documentary analysis methodology, the essay reflects on the relevance of using AI in teaching and learning processes. It is argued that this technology can become a strategic tool when applied based on sound didactic principles and a critical perspective. The reviewed literature highlights benefits such as personalized learning, access to innovative resources, and task optimization. However, its implementation requires well-trained teachers and a clear ethical framework. The study concludes that incorporating AI into Commercial Education necessitates clearly defined pedagogical objectives, fosters meaningful learning, and develops digital competencies. This text offers a critical perspective on the challenges and opportunities posed by the digital transformation of education.

Keywords: education, educational technology, artificial intelligence, pedagogical innovation, commercial education

Introducción

La era digital ha transformado la forma en que las personas interactúan, realizan tareas cotidianas y acceden a la información, lo que ha modificado las dinámicas sociales. Este fenómeno también ha impactado la forma en que se desarrollan los procesos de aprendizaje; por esta razón, el uso de la tecnología aplicada en la educación es indiscutible.

En primera instancia, la IA se puede definir como un área de la informática que trabaja en crear tecnología que simula operaciones similares a las que realiza la mente humana. Sobre esto, **Brazdil y Jorge (2001)** agregan que la IA es la habilidad de un sistema informático para imitar las funciones del cerebro humano; de esta forma, recibe información, la procesa para aprender y entrenarse. Por su parte, la **UNESCO (2024)** indica que la IA genera contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas. Dicho contenido puede representarse en todas las formas simbólicas del pensamiento humano (texto, imagen, vídeo, música, entre otros). Esta tecnología ha avanzado significativamente en los últimos años, lo que ha permitido su aplicación en diversos campos.

En el ámbito educativo, la IA está presente y genera cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre esto, **Incio Flores et al. (2021)** indican que sus aportes son varios y están aumentando desde que se introdujo en la educación. Sin embargo, también ha sido objeto de críticas y, por qué no, generador de temor ante el argumento que sustituirá a la persona docente. Sobre esto último, **Álvarez Sánchez (2024)** indica que:

El impacto de la inteligencia artificial y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación es multifacético. Por un lado, estas ofrecen oportunidades sin precedentes para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas y mejorar la accesibilidad a los recursos educativos. Por otro lado, plantean desafíos significativos, como la necesidad de desarrollar nuevas competencias tecnológicas y pedagógicas, gestionar la atención y la autodisciplina en entornos virtuales, y asegurar que la integración tecnológica no agrave las desigualdades existentes. (p. 3)

La integración de la IA en la mediación pedagógica ha provocado cambios en los procesos de aprendizaje, pues para muchos estudiantes es una fuente inmediata para apoyar sus estudios, por lo tanto, las personas docentes deben repensar sobre las actividades didácticas que aplicará. Por esta razón, es impostergable reflexionar respecto a su aplicación adecuada en los procesos educativos, ya que según el pronóstico es inevitable su avance en la educación, es decir, su influencia en el sector educativo se vuelve cada vez más presente.

En este contexto, el propósito del presente ensayo es ofrecer una invitación a reflexionar sobre las oportunidades de integración de la IA en los procesos de aprendizaje relacionados al ámbito de la Educación Comercial; disciplina en la que la tecnología es protagonista en la formación de profesionales relacionados a la gestión administrativa de oficina. De igual manera, se desea abordar sobre algunos de los desafíos que surgen ante esta implementación.

Para cumplir con este objetivo, se desarrollan diversos aspectos: primero se conceptualiza la disciplina de la Educación Comercial para ubicar al lector en el contexto del objeto de estudio que se analiza en este ensayo. Seguidamente, se aborda la relación entre la tecnología educativa y la mediación pedagógica como elementos facilitadores de la construcción del aprendizaje. Luego, se argumenta cómo la IA impacta la mediación pedagógica de la disciplina en estudio, para luego explorar aplicaciones prácticas. De seguido, se discutirán los desafíos de su utilización. Finalmente, se abordan aproximaciones de teorías pedagógicas que fundamentan el uso de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo

La Educación Comercial es una disciplina de carácter multidisciplinario orientada a la formación de profesionales en áreas vinculadas con la administración y el apoyo técnico-administrativo. En el contexto actual, esta especialidad enfrenta el desafío de transformar sus procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la integración de tecnologías emergentes, particularmente la inteligencia artificial. En este sentido, se argumenta que la mediación pedagógica de la Educación Comercial debe incorporar herramientas tecnológicas con fundamento pedagógico; de esta manera, los futuros profesionales podrán responder a las demandas del entorno educativo contemporáneo y potenciar la formación de profesionales capaces de desenvolverse en escenarios laborales cambiantes y digitalizados.

Esto concuerda con **Rubín (2024)**, quien menciona que “Las empresas están viviendo una transformación digital, que coloca la tecnología en el centro de sus estrategias y promueve la digitalización y la automatización de procesos” (p. 61). Es decir, la sociedad está integrando tecnología en sus dinámicas, por lo tanto, el educador comercial debe estar a la vanguardia de cómo la IA se puede implementar en los procesos contables, el mercadeo, la gestión documental, el servicio al cliente y otras áreas del comercio. De esta manera, tendrá su conocimiento técnico actualizado y podrá implementar estrategias didácticas que acerquen al estudiantado a la realidad del mercado laboral.

Reflexiones sobre la Educación Comercial

La Educación Comercial es una rama de las ciencias de la educación que se especializa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas técnicas y profesionales relacionadas a la gestión de oficinas, como el secretariado ejecutivo y la administración de oficinas. En concordancia, **Araya Muñoz (2012)** indica que esta disciplina promueve espacios pedagógicos para la formación de profesionales expertos en la gestión de apoyo administrativo.

Por su parte, **Rivera (2008)** señala que el educador comercial posee las competencias para la enseñanza de la contabilidad, mercadeo, destrezas comunicativas, manejo del teclado, softwares ofimáticos, matemática financiera, procesamiento de la información, entre otros relacionados al comercio y la administración de oficinas. Lo anterior guarda relación con lo expresado por **Araya Muñoz (2012)**, quien menciona que la Educación Comercial se sustenta en otras disciplinas como: desarrollo humano, comunicación en inglés y en español, secretariado, psicología, educación, investigación, cultura general, derecho, archivística, tecnológicas de la información y la comunicación y gestión empresarial, lo que evidencia que es una especialidad multidisciplinaria que permite generar espacios educativos de diversos saberes.

En el contexto latinoamericano, la Educación Comercial presenta particularidades en cada país, de acuerdo con las necesidades formativas propias. **Corrales Escalante y Hernández Chávez (2020)** la describen como un proceso de formación integral de docentes encargados de preparar profesionales en el campo secretarial, así como en la gestión administrativa y comercial. Esta concepción coincide con la perspectiva que, a nivel regional, se ha venido consolidando alrededor de la disciplina.

La Educación Comercial se imparte en varios países de Latinoamérica. En cada región, se presentan diferencias en cuanto a cómo se percibe, pero la esencia es la misma. Por ejemplo, en Nicaragua, la carrera posee un perfil para la enseñanza de las especialidades técnicas de contabilidad, administración y secretariado (**McCoy, 2017**). Esto demuestra lo flexible y variada que es la disciplina; de igual forma, comparte la enseñanza del secretariado como en Costa Rica; sin embargo, en la actualidad este énfasis ya no se imparte en este país.

En Honduras, la carrera se enfoca en desarrollar competencias en el área contable, administrativa, jurídica-económica y en la enseñanza de estas (**Medina Márquez, 2005**). En este país, la Educación

Comercial se enfoca en las ciencias de la administración y no se relaciona con la administración de oficinas como en Costa Rica.

En Puerto Rico, la profesión posee una gran trayectoria y se centra en formar profesionales capacitados para enseñar contabilidad, gerencia de oficinas y otras disciplinas comerciales (Rodríguez, 2020). Este es el país que se aproxima más a la realidad costarricense y se comparte muchas de las visiones sobre esta área del saber.

En el contexto costarricense, la Educación Comercial es una carrera que capacita al profesorado para la enseñanza de carreras relacionadas con secretariado, labores de oficina, asistencia administrativa, administración de oficinas y campos afines (Alfaro Ramírez, 2022). Tal y como se aprecia, en este país la disciplina se ha enfocado a la formación de profesionales de apoyo administrativo, pero el bagaje de conocimientos que se adquieren capacita al educador comercial a impartir otros programas académicos similares como se hace en los otros países.

En este marco de ideas, queda claro que el alcance de la Educación Comercial varía en diferentes países, pero mantiene su esencia: la preparación de docentes competentes para diseñar espacios de aprendizaje para la formación vocacional o técnico-profesional relacionados a programas académicos vinculados a la gestión administrativa. Al ser una disciplina multidisciplinaria, el educador comercial posee el reto de mediar pedagógicamente distintos contenidos, y en la coyuntura actual, con apoyo de tecnología educativa, para así propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de lo tradicional, interactivo y flexible. De esta manera, formar con calidad a los futuros profesionales que enfrentarán los retos del entorno laboral contemporáneo.

Mediación pedagógica y tecnología educativa

La mediación pedagógica se puede definir como un conjunto de actividades con enfoque didáctico que poseen el propósito de propiciar el aprendizaje. En concordancia, en Costa Rica el **Ministerio de Educación Pública (2021)** menciona que:

La mediación pedagógica es una actividad experimentada e intencionada que incluye todas las actividades, métodos y técnicas que la persona docente realiza en el contexto educativo para promover y acompañar el aprendizaje de la persona estudiante, y fomentar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades. (p. 11)

Es decir, la mediación pedagógica consiste en las acciones diseñadas por el docente a través de las cuales el estudiantado, como protagonista del proceso, construye el nuevo conocimiento. En esta línea de ideas, **Gutiérrez y Prieto (1999)**, clásicos de este enfoque pedagógico, expresan que el docente es responsable de crear enlaces o puentes que faciliten la interacción entre los estudiantes y el aprendizaje mediante actividades didácticas. Esto último es lo que denominan mediación pedagógica.

El docente, para cumplir con este cometido, debe considerar recursos didácticos, los cuales pueden ser tradicionales como la pizarra o los libros; de igual forma, pueden ser digitales. En esta categoría es donde la tecnología educativa desempeña un papel crucial, pues en el contexto de la era digital y considerando las características de las nuevas generaciones, que son nativos digitales, la tendencia es utilizar medios de apoyo pedagógico que son predominantemente tecnológicos.

La tecnología ha brindado diversas herramientas que apoyan la mediación pedagógica, lo que ha hecho del aprendizaje una experiencia interactiva, agradable y entretenida. No obstante, la tecnología, sin una intención pedagógica adecuada, no garantiza una experiencia que estimule la adquisición del conocimiento, es decir, no tendría sentido (UNESCO, 2023). En este marco de ideas, el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) ofrece elementos por considerar para incorporar tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación con este modelo, Scherer et al. (2017), sugieren que, al planificar una clase con apoyo tecnológico, se debe tomar en cuenta:

1. El conocimiento disciplinar que se desarrollará para la selección de los recursos digitales idóneos.
2. El conocimiento acerca de tecnología educativa para saber cómo implementar herramientas digitales en la práctica pedagógica.
3. El conocimiento pedagógico sobre teorías del aprendizaje, enfoques curriculares y estrategias de aprendizaje para brindarle la intención didáctica a la tecnología.

Por ejemplo, una demostración de este modelo en una clase de Educación Comercial centrada en la enseñanza de la matemática financiera evidencia la integración de sus tres elementos. Desde el conocimiento disciplinar, el docente demuestra dominio de la materia y selecciona materiales atinentes. Con el conocimiento tecnológico, se incorporan herramientas digitales, como simuladores u hojas de cálculo, que facilitan al estudiantado la práctica de operaciones financieras. Finalmente, el conocimiento pedagógico orienta la metodología; así, por medio de estrategias como el aprendizaje basado en problemas o los estudios de caso, se promueve un aprendizaje significativo. De esta manera, la tecnología no se utiliza de forma aislada, sino como un recurso con verdadero sentido pedagógico.

Estos factores permiten incorporar la tecnología de manera exitosa en la mediación pedagógica (Salas Rueda, 2019). Con base en lo anterior, se puede decir que existe una interdependencia entre la tecnología educativa y la mediación pedagógica. Esta relación se puede comprender mejor mediante la metáfora que ambas constituyen un binomio matemático, donde los elementos están vinculados y generan un resultado en conjunto, en este caso, el aprendizaje. Sobre esto, Solís Chaverri y Camacho Chévez (2024) indican que una mediación pedagógica efectiva aprovecha al máximo los recursos digitales.

En el contexto de la Educación Comercial, la presencia de este binomio es fundamental, pues garantiza una experiencia de aprendizaje contextualizada a la era digital y cóncava con las nuevas tecnologías emergentes con fines didácticos. Este es el caso de la IA, tal y como lo apunta Vera (2023),

que identifica herramientas de IA que brinda oportunidades innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Inteligencia Artificial: una nueva herramienta pedagógica

En los nuevos escenarios educativos, la integración de las tecnologías digitales (TD) y de la IA en los espacios pedagógicos es un hecho, especialmente después de la pandemia por COVID-19, cuando las modalidades educativas migraron al entorno virtual, lo que impulsó un mayor uso de herramientas digitales. En esta línea de ideas, **Usart (2023)** afirma que:

Ante este panorama, ya no tiene sentido preguntarse si se deben o no implementar las TD en el aula, sino que es urgente revisar, de manera crítica y fundamentada, de qué manera el uso de la tecnología en general, y de la IA en concreto, puede ayudar a mejorar los procesos educativos, tanto a aquellos de enseñanza-aprendizaje como a los aspectos administrativos y de gestión. (p. 8)

La IA como herramienta de tecnología educativa brinda múltiples opciones a la enseñanza y al aprendizaje, siempre y cuando sea utilizada bajo una manera crítica y desde una perspectiva ética (**Cruz et al., 2024**). En el caso de la docencia, los usos son muchos. Por ejemplo, la IA puede ser un aliado para el diseño de materiales educativos y para la planificación de estrategias didácticas. Así lo menciona **Ferrarelli (2024)**, quien indica que la IA puede agilizar la elaboración de recursos didácticos según las necesidades de la materia que se esté enseñando y las características del estudiantado.

En relación con el uso didáctico de la IA, hay antecedentes que analizan su implementación, siendo este el caso de los autores **Mollick y Mollick (2023)**, quienes plantean algunas posibilidades de uso pedagógico, las cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Uso pedagógico de la IA

Rol IA	Beneficio pedagógico
Simulador	Crea escenarios en los que el estudiante puede aplicar la resolución de problemas o la toma de decisiones.
Tutor	Ofrece explicaciones personalizadas, responde preguntas y brinda retroalimentación.
Compañero	Brinda puntos de vista alternativos, puede facilitar el debate y el intercambio de ideas.
Herramienta	Ejecuta tareas, análisis y cálculos, y elabora material didáctico.

Nota. La tabla está elaborada con los planteamientos de **Mollick, E. y Mollick, L. (2023)** en su trabajo titulado *Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts*.

Aunque la inteligencia artificial ofrece aportes valiosos en el campo educativo, cada uno de sus roles también enfrenta ciertas limitaciones; por ejemplo, la IA, en el rol de simulador, podría construir escenarios que pueden resultar poco cercanos a la realidad. En el rol de tutor, si bien brinda explicaciones ajustadas a la consulta del estudiante, estas no siempre logran responder con técnicas pedagógicas necesarias. En cuanto a su papel de compañero, puede enriquecer el intercambio de ideas, pero existe el riesgo de que el estudiantado dependa excesivamente de la IA y no fortalezca su pensamiento crítico. Finalmente, como herramienta, resulta útil para la elaboración de materiales, pero su uso excesivo puede limitar que el estudiante ejerza destrezas propias de análisis y creatividad.

Estos usos se pueden trasladar al contexto de la Educación Comercial, dado que al ser una disciplina multidisciplinaria la mediación pedagógica representa un desafío para el docente, pues en un mismo día podría impartir una clase sobre producción de documentos administrativos por la mañana y, por la tarde, otra sobre análisis de datos empresariales. En este contexto, la inteligencia artificial se convierte en una herramienta clave, ya que permite generar material didáctico adaptable a diversas metodologías educativas y contenidos. Por ejemplo, facilitar la creación de casos para su análisis, sugerir ideas de estrategias didácticas, preparar ejercicios prácticos, formular preguntas generadoras, entre otros.

Por lo tanto, esta tecnología puede ser utilizada por los docentes para diseñar recursos de aprendizaje, generar ejercicios interactivos y facilitar el desarrollo de competencias. Seguidamente, se brindan algunas aplicaciones prácticas de la IA en la Educación Comercial según tres áreas generales de esta disciplina: la comunicación empresarial, las destrezas computacionales y la gestión administrativa.

La mediación pedagógica de la comunicación con fines específicos, como en el área comercial y administrativa, busca que los estudiantes adquieran conocimientos esenciales de gramática, ortografía y estilo administrativo para la redacción de documentos de uso frecuente en las oficinas. Asimismo, procura desarrollar las competencias de expresión oral en contextos formales. En este proceso, la inteligencia artificial brinda a los docentes la posibilidad de generar ejemplos de cartas, correos electrónicos e informes con distintos niveles de formalidad y propósito. Además, puede ofrecer textos que el estudiantado analice, detecte errores y proponga mejoras.

Adicionalmente, las personas docentes con apoyo de la IA pueden crear situaciones que simulen interacciones comerciales en las que los discentes deban contestar inquietudes de consumidores, redactar respuestas a reclamos, entre otros. También, podrían diseñar una actividad de redacción de textos y someterlos a revisión por la IA, lo que permitiría al estudiantado recibir retroalimentación personalizada e inmediata y, de este modo, agilizar procesos de evaluación formativa e incentivar el autoaprendizaje.

En cuanto a las destrezas computacionales, la IA podría servir para el diseño de ejercicios prácticos sobre herramientas ofimáticas. Por ejemplo, un docente podría diseñar tareas para que las personas aprendan funciones avanzadas de Microsoft Excel. También, podrían brindar textos administrativos para que el estudiante los transcriba y le aplique las técnicas de formato y contenido para la producción de documentos. Otro uso educativo es en la enseñanza de las técnicas de digitación (manejo del teclado de la computadora), la IA puede generar textos personalizados según el nivel de habilidad del estudiante.

En el ámbito de la gestión administrativa, la IA puede crear situaciones simuladas basadas en datos ficticios, y así, podrían practicar la toma de decisiones. También, los docentes pueden crear escenarios en los que los estudiantes analicen informes financieros, gestionen agendas y optimicen procesos administrativos. Asimismo, la IA podría generar prácticas sobre contabilidad, estadística y matemática financiera.

Tal y como se observa, la posibilidad de aplicación de la IA en el ámbito de la Educación Comercial es diversa, siempre y cuando se adapte a las metodologías de enseñanza y al contexto de los estudiantes. Sin embargo, también plantea desafíos, siendo esto por lo que, desde la labor docente, es imprescindible abordar aspectos pedagógicos y éticos que posibiliten el uso responsable de esta tecnología.

Desafíos del uso de la IA: consideraciones pedagógicas

Uno de los desafíos para los docentes al implementar IA son las consideraciones pedagógicas. En este sentido, es importante reiterar que la tecnología es un medio y no un fin, esto para aclarar que innovar no es sinónimo de integrar tecnología en la mediación pedagógica, sino que es implementarla con un fundamento pedagógico, con un sentido didáctico, siempre en función de optimizar la construcción del aprendizaje.

Es necesario integrar la tecnología con fundamentos pedagógicos para garantizar la aplicación educativa en función del aprendizaje. Cuando esto se da de manera correcta surgen los recursos educativos inteligentes, tal y como lo plantea [Aparicio Gómez \(2023\)](#), quien agrega que esta nueva categoría de material didáctico es interactiva y adaptativa; además, mejora la experiencia de aprendizaje y una de sus características principales es la personalización del contenido.

Además, de lo antes descrito, la IA presenta otra serie de desafíos para la Educación Comercial, que requieren atención para garantizar un aprovechamiento adecuado. En primer lugar, se encuentra la brecha digital. Asimismo, surge la adaptación curricular, ya que los programas se deben actualizar para incluir competencias digitales relacionadas con esta tecnología. Otro aspecto relevante es la ética y el uso responsable, dado que la IA puede reproducir sesgos, comprometer la privacidad de los datos o fomentar la dependencia tecnológica ([Peñafiel-Jurado et al., 2024](#)).

En este marco de ideas, es necesario que el profesorado reciba formación sobre el uso crítico y estratégico de la IA, no solo para emplearla con fines educativos, sino también para evaluar la confiabilidad de la información que genera. Además, hay que recordar lo que plantean [Rondon Morel et al. \(2024\)](#): “a medida que la IA continúe su evolución, es probable que sus aplicaciones en la educación se expandan nuevas oportunidades para mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza” (p. 374). Por consiguiente, el profesorado debe estar a la vanguardia de todas las posibilidades de aplicación de esta tecnología y más aún que sea autodidacta por el acelerado avance de la tecnología. De este modo, podrá realizar una implementación crítica y poder brindar soluciones para mitigar los desafíos generados.

En esta línea de ideas, se desea hacer un llamado a la reflexión sobre la necesidad de hacer una pausa para analizar el contexto de aula antes de introducir la tecnología. No se debe olvidar que cada estudiante es distinto y que muchos necesitarán apoyo debido a la brecha digital. La labor de las personas docentes es la de mediar equitativamente y garantizar que todos tengan acceso a los conocimientos y a un entorno de aprendizaje inclusivo, de forma que la tecnología sea un puente y no una barrera.

El uso de la IA y su fundamento pedagógico en el marco del conectivismo

En busca de profundizar en la relación entre educación y tecnología, y así encontrar un fundamento pedagógico del uso de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se hace un análisis de los aportes del conectivismo como teoría asociada al uso de herramientas digitales en la educación.

El conectivismo es una teoría del aprendizaje que se adapta a las tendencias actuales, donde los entornos virtuales, las herramientas digitales y las redes sociales juegan un papel fundamental en la educación. A diferencia de los enfoques tradicionales, esta teoría destaca la importancia de las conexiones entre personas, dispositivos y fuentes de información en línea para facilitar un aprendizaje constante y significativo.

La relación entre el uso de la IA como recurso didáctico y la teoría del conectivismo es estrecha, dado que ambos abordan el aprendizaje en un entorno digital y conectado. En relación con esta teoría, **López de la Cruz y Escobedo (2021)** señalan que “Para el conectivismo el conocimiento es, por consiguiente, una constelación de conexiones bajo una red tecnológica y social, tanto interna como externa” (p. 75). En este sentido, la IA puede actuar como un nodo clave en esta red de aprendizaje al recopilar, analizar y ofrecer información relevante de manera instantánea, lo que facilita las conexiones, haciéndolas rápidas y efectivas entre el estudiante y la fuente de conocimiento.

Desde la mediación pedagógica, se debe fomentar las conexiones a las redes de información y facilitar generar nuevas, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje en alguna red social. En otras palabras, bajo esta teoría las acciones didácticas deben propiciar que el estudiantado acceda y comparta información de manera continua. Actualmente, esto se realiza mediante la exposición a la internet, la IA y herramientas digitales. Es así como el aprendizaje se concibe no como una dependencia a una única fuente, sino como un proceso dinámico que involucra la interacción con múltiples fuentes y la capacidad de discernir la información relevante.

Esto requiere que el estudiantado posea pensamiento crítico para que pueda evaluar la información, filtrar lo correcto de lo que pueda ser dudoso y realizar comparaciones, lo cual le ayudará a construir el aprendizaje mediante diferentes nodos de información. Sobre esto, **Bernal et al. (2019)** indican que el pensamiento crítico es la habilidad que permite cuestionar la veracidad de la información y realizar juicios, lo que permite tomar decisiones y una posición argumentativa.

Es relevante indicar que, aunque en este punto se explora las posibilidades del conectivismo, la mediación pedagógica no se puede basar en solo un postulado teórico, sino que se deben tomar de manera consciente o inconsciente aportes de varias teorías del aprendizaje, las cuales se integran con el conectivismo.

Por ejemplo, el conectivismo comparte la idea del desarrollo cognitivo de Piaget que considera el aprendizaje como un proceso activo. En este caso, con el uso de la IA se busca que los estudiantes construyan activamente su conocimiento a través de la conexión a la red. Además, el conectivismo se vincula con la teoría de la autorregulación del aprendizaje de Bandura, ya que el aprendizaje en red se basa en la necesidad de que los estudiantes administren su propio proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

Si se mide desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el conectivismo enfatiza la formación de relaciones entre los conocimientos existentes y la nueva información adquirida a través de la red; por lo tanto, les permite adquirir una comprensión más profunda y contextualizada. También, se relaciona con la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, pues el conectivismo subraya el impacto del entorno social, es decir, las redes digitales, las cuales se podrían considerar zonas de desarrollo potencial inmediato, que sugieren que los estudiantes recreen, colaboren y compartan conocimientos.

Para integrar la IA en la mediación pedagógica con criterio, se debe tomar los aportes del conectivismo y de otras teorías, para así considerar la adopción de estrategias que fomenten la interconectividad y el aprendizaje colaborativo. Esto tanto en ambientes físicos como virtuales. Sobre este último, **Zapata Ros (2015)** expresa que el uso de entornos virtuales de aprendizaje se puede considerar como nodos válidos para la adquisición de aprendizajes de calidad.

En este marco de ideas, un ejemplo de estrategia didáctica aplicada a la Educación Comercial podría ser una indagación colaborativa con IA sobre funciones financieras en Microsoft Excel. Para iniciar, se divide la clase en varios subgrupos y a cada uno se le asigna una función específica. Luego, cada subgrupo utilizará herramientas de IA para comprender la función asignada, la IA proporcionará respuestas y recursos adicionales, pero los estudiantes deberán analizar y filtrar la información para comprenderla. Una vez realizada la investigación, cada subgrupo deberá organizar su información y preparar una exposición para socializar los aprendizajes al grupo general.

Con esta estrategia, el conocimiento no está solo en una persona, sino que se reparte entre las conexiones que se tiene con los otros. Cuando un grupo trabaja en equipo para comprender el tema asignado, las ideas se comparten entre los miembros. Además, los grupos se conectan entre sí cuando comparten lo que encontraron con toda la clase. Esto hace que el conocimiento pase de un grupo a otro, como si fueran puntos conectados en una red. Es importante mencionar que el docente debe estar atento a la información que los grupos están analizando para evitar sesgos y orientar a cada subgrupo.

En relación con lo expuesto, queda claro que es indispensable que, en toda estrategia didáctica con apoyo tecnológico, la persona docente posea criterio pedagógico para aplicar la IA. De esta manera, se garantiza una mediación pedagógica atinada a las necesidades del estudiantado.

Conclusiones

La Educación Comercial está conformada curricularmente por diversas áreas disciplinares; por lo tanto, el trabajo en aula exige una mediación pedagógica variada. En este contexto, el uso de la tecnología resulta fundamental para apoyar este proceso y, la inteligencia artificial, como tecnología contemporánea contribuye significativamente a esta labor.

La reflexión permite reconocer que las herramientas digitales no representan una solución inmediata para los problemas de aprendizaje ni garantiza eliminar la desmotivación. Sin embargo, ofrecen la posibilidad de generar experiencias que favorezcan la construcción de nuevo conocimiento. Esto es cónsono con **Carbonell Alcocer et al. (2024)**, quienes indican que el uso de herramientas de IA favorece la creación de recursos educativos y de actividades de aprendizaje. Esto, siempre y cuando su implementación esté respaldada por un fundamento pedagógico, por lo que se recomienda que, cuando se utilice, su aplicación sea cuidadosamente planificada y los productos generados sean evaluados antes de su aplicación en el aula.

La integración de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, fundamentada en principios del conectivismo y otras teorías del aprendizaje, permite un enfoque que potencia la colaboración, la interconexión y el desarrollo del pensamiento crítico. En este contexto, la mediación pedagógica debe orientarse a fomentar estas conexiones, tanto entre los estudiantes como con diversas fuentes de información, con el

fin de facilitar un aprendizaje dinámico y significativo. Del mismo modo, resulta imprescindible que el docente ejerza un criterio pedagógico que guíe el uso de estas herramientas, asegurando que la tecnología se emplee como un recurso valioso dentro de un marco educativo coherente, reflexivo y centrado en las necesidades de los estudiantes.

Como reflexión final, la IA, a pesar de los desafíos que presenta, tiene un gran potencial para adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales del estudiantado, esto es una gran oportunidad en las aulas, las cuales son heterogéneas. Para lograr un uso efectivo y responsable de esta herramienta, es fundamental que las personas docentes fortalezcan sus competencias digitales y adopten una actitud reflexiva.

Por último, se desea reiterar que, en el contexto educativo, la IA no solo representa una herramienta tecnológica, sino que con una intención pedagógica puede ser una oportunidad para repensar y enriquecer el proceso educativo (Gallent Torres et al., 2024).

Referencias bibliográficas

- Alfaro Ramírez, A.** (2022). *Dictamen sobre el rediseño del bachillerato en educación comercial con salida lateral de diplomado en educación comercial y la licenciatura en educación comercial de la Universidad Nacional*. CONARE - OPES. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8438>
- Álvarez Sánchez, D. L.** (2024). Las perspectivas de la enseñanza en la era de la inteligencia artificial. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/rep.19-2.6>
- Aparicio Gómez, A.** (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217-230. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>
- Araya Muñoz, I.** (2012). Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 203-226. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728012>
- Bernal, M., Gómez, M., y Iodice, R.** (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 193–217. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.11>
- Brazdil, P. y Jorge, A.** (Eds.). (2001). *Progress in Artificial Intelligence: Knowledge Extraction, Multi-agent Systems, Logic Programming, and Constraint Solving*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/3-540-45329-6>
- Carbonell Alcocer, A., Sánchez Acedo, A., Benítez Aranda, N. y Gertrudix, M.** (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la eficiencia, calidad e innovación en la producción de Recursos Educativos Abiertos para MOOCS. *Comunicación Y Sociedad*, 1–31. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.8784>

Corrales-Escalante, X. y Hernández-Chaves, C. (2020). Formación inicial docente de la carrera Educación Comercial: aportes desde la Educación Superior Universitaria Costarricense. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 91-104. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2829>

Cruz, F., García, I., Martínez, J., Ruiz, A., Ruiz, P., Sánchez, A. y Turro, C. (2024). *La Inteligencia Artificial Generativa en la Docencia Universitaria*. Crue Universidades Españolas. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/03/Crue-Digitalizacion_IA-Generativa.pdf?fbclid=IwY2xjawIg4ahleHRuA2FlbQIxMAABHa4ABCdUG49Z70TN1FoSlgOa7WkZiTm_v4l0sHwaxARF36CSfrRcmPTCMA_aem_muwDdl7YVeRXMLDibJ3yNQ

Ferrarelli, M. (2024). *Inteligencia Artificial y Educación: Insumos para su abordaje desde Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/inteligencia-artificial-y-educacion-insumos-para-su-abordaje-desde-iberoamerica/>

Gallent Torres , C., Arenas, B., Vallespir, M., y Foltýnek, T. (2024). Inteligencia Artificial en educación: entre riesgos y potencialidades. *Práxis Educativa*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v19.23760.083>

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. La Crujía.

Incio Flores, F. A., Capuñay Sánchez, D. L., Estela Urbina, R. O., Valles Coral, M. A., Vergara Medrano, S. E. y Elera Gonzales, D. G. (2021). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353–372. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>

López de la Cruz, E. y Escobedo, F. (2021). El conectivismo, el nuevo paradigma del aprendizaje. *Desafíos*, 12(1); 67-73. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>

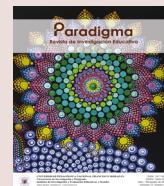
McCoy, G. (2017). *Conocer el desempeño profesional de los graduados de la carrera Educación Comercial de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN Managua, durante el año 2016*. [Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Comercial, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio UNAN. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/7939/1/97607.pdf>

Medina Márquez, N. A. (2005). *El modelo curricular de la carrera de educación comercial en el Centro Universitario Regional de San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Un análisis del currículo prescrito y de la práctica pedagógica*. [Tesis para optar por el grado de máster en currículo, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-modelo-curricular-de-la-carrera-de-educacion-comercial-en-el-centro-universitario-regional-de-san-pedro-sula-de-la-universidad-pedagogica-nacional-francisco-morazan-un-analisis-del-curriculo-prescrito-y-de-la-practica-pedagogica/>

Ministerio de Educación Pública. (2021). *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>

Mollick, E. y Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts*. Documento de investigación de la Wharton School. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4475995>

- Peñafiel-Jurado, R., Márquez-Márquez, N. y Guamán-Villa, I.** (2024). Inteligencia artificial en la educación: Revisión sistemática de perspectivas, beneficios y desafíos en la práctica docente. *South American Research Journal*, 4(2), 5–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14507789>
- Rivera, Y.** (2008). *Curriculum y metodología en la enseñanza de educación comercial y mercadeo*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rodríguez, A.** (2020). *Pasado, presente y futuro de la Educación Comercial: retos para transformar el currículo mediante el mejoramiento continuo*. I Congreso Internacional y VII Congreso Nacional en Educación Comercial: Proceso de transformación curricular en función de la mejora continua. (pp. 9-24). EUNA.
- Rubín, C.** (2024). La IA en la administración de negocios actual. *Cuadernos del CIMBAGE*, (26), 61-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9693743>
- Rondon Morel, R., Pacotaipe Delacruz, R., Alarcón Nuñez, E. y Yépez Salvatierra, P.** (2024). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 368–375. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>
- Salas Rueda, R.** (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático?. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 7(19), 51-66. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Scherer, R., Tondeur, J. y Siddiq, F.** (2017). En busca de la validez: prueba de la estructura factorial y la invariancia de la medición de las dimensiones tecnológicas en el modelo de conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (TPACK). *Computers & Education*, 112, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.012>
- Solís Chaverri, B. y Camacho Chévez, S.** (2024). ¿Cuál debería ser el rol de la persona docente universitaria en un modelo pedagógico centrado en la modalidad de aprendizaje virtual? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 1-18. <http://doi.org/10.15359/rep.19-2.5>
- UNESCO.** (2023). *Por qué la tecnología en la educación debe regirse por nuestras propias condiciones*. <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-la-tecnologia-en-la-educacion-debe-regirse-por-nuestras-propias-condiciones#:~:text=Casos%20como%20el%20de%20Per%C3%BA,s%C3%AD%20sola%20no%20garantiza%20la>
- UNESCO.** (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- Usart, M.** (2023). Tecnologías digitales e inteligencia artificial: evidencias de su efectividad en educación. *Innovaciones Educativas*, 25(Especial), 7–12. <https://doi.org/10.22458/ie.v25iEspecial.5084>
- Vera, F.** (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17–34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Zapata Ros, M.** (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo.” *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 69-102. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>



Filosofía del disenso, hospitalidad fraterna y la construcción de la paz perpetua. Un diálogo entre Fusaro, Derrida y Kant

Philosophy of dissent, fraternal hospitality, and the construction of perpetual peace: A dialogue between Fusaro, Derrida, and Kant

^{a,*}Jesús Alfredo Morales Carrero

^alectoescrituraula@gmail.com. Universidad de Los Andes, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Resumen

Este ensayo se propone analizar los referentes de la filosofía del disenso, la hospitalidad fraterna y la construcción de la paz perpetua, en un intento por definir posibles horizontes asociados con el redimensionamiento de la convivialidad humana. Los resultados indican que la vida en la sociedad global depende significativamente de la capacidad de sus individuos para transformar el desacuerdo y el disenso en oportunidades para dialogar, esto desde la profundidad que permite comprender la pluridiversidad de posiciones y cosmovisiones, a las cuales asumir como requerimiento que en su sentido operativo se asume como la posibilidad para alcanzar el entendimiento recíproco y el estado de acogimiento sin condicionamientos ni prejuicios, fundamentos sine qua non sobre los que se sustenta la armonía y la paz sostenible. En conclusión, el disenso debe comprenderse en sentido estricto como imperativo categórico en la tarea compleja de construir la vida pacífica, entre otras razones, por entrañar el descubrimiento de formas inclusivas y democráticas en función de las cuales consolidar el sistema-mundo comprometido con el pacifismo y el acogimiento del otro desde la hospitalidad.

Palabras clave: reconocimiento mutuo, respeto activo, convivencia pacífica, reconciliación, encuentro fraterno

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21535>

Recibido: 15 de agosto de 2025 | Aceptado: 7 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This essay aims to analyze the referents of the philosophy of dissent, fraternal hospitality, and the construction of perpetual peace, in an attempt to define possible horizons associated with the resizing of human conviviality. The results indicate that life in a global society significantly depends on individuals' ability to transform disagreement and dissent into opportunities for dialogue. This is done through a depth that allows for an understanding of the multidiversity of positions and worldviews. These are assumed to be a requirement, operationally understood as the possibility of achieving mutual understanding and a state of acceptance without prejudice—*sine qua non* foundations on which harmony and sustainable peace are based. In conclusion, dissent must be understood in the strictest sense as a categorical imperative in the complex task of building a peaceful life, among other reasons because it entails the discovery of inclusive and democratic ways to consolidate a world system committed to pacifism and the acceptance of others through hospitality.

Keywords: mutual recognition, active respect, peaceful coexistence, reconciliation, fraternal meeting

Introducción

La construcción del mundo posible como imperativo categórico que subyace y entretiene las agendas globales pretende fundamentalmente consolidar la trascendencia humana dentro del marco de la dignificación sostenible, a la que se entiende en sentido estricto como el resultado de la articulación de esfuerzos comunes en torno a la superación de los prejuicios discriminatorios, xenófobos y excluyentes que históricamente han ocasionado rupturas destructivas en las diversas posibilidades de acoger al otro sin importar sus formas particulares de pensar y concebir el mundo (Muñoz, 2001; Negt, 2004).

Habitar el mundo en función de estos requerimientos no solo supone un desafío universal que atender para lograr la coexistencia humana racionalmente plena (Savater, 2020), sino además un requerimiento *sine qua non* que reitera la necesidad de hilvanar los cimientos de una convivialidad tolerante, en la que prime la disposición para acoger al otro desde su supra-complejidad; este proceder deviene espíritu crítico del que se desprende no solo el sentido de apertura para dialogar con la diversidad, sino además, para practicar fundamentalmente el ejercicio de la ciudadanía consciente que involucra la praxis de hospitalidad incondicional y la comprensión profunda, cualidades a las cuales entender como el antídoto estratégico para enfrentar responsablemente la tarea común de estrechar lazos de unidad plena (Battistessa, 2018; Lederach, 2008).

Este proceder virtuoso al que considera Bauman (2006) la alternativa para el trascender hacia la sociedad pacífica global, se precisa como la articulación de actitudes ciudadanas que junto al cultivo de convicciones planetarias se asumen como la fuerza revitalizadora de la coexistencia funcionalmente inclusiva; cometido universal que procura reivindicar la intencionalidad individual y colectiva de combatir

posiciones irracionales que tratadas desde la conciencia cívica, le permitan a la humanidad entre otras actuaciones sustituir la hostilidad por la hospitalidad, la incertidumbre por la confianza y las posiciones contrapuestas por lugares comunes en los que se pueda manifestar plenamente tanto las pertenencias particulares como las cosmovisiones pluridiversas que comparten el sistema-mundo.

En estos términos, la praxis de la hospitalidad como valor universal sobre el que se cimenta la vida pacífica en la denominada sociedad global, estima como elemento medular la protección de la fragilidad contenida en el otro, es decir, en aquel cuya vulnerabilidad mediada por sus particularidades le hacen susceptible de discriminación; frente a este desafío eliminar cualquier posibilidad de sufrimiento motivado por la exclusión invita a la mejora intencional de la coexistencia, como la única posibilidad viable de la que se desprende la oportunidad de consolidar el lugar tanto común como funcional en el que se amplíen las posibilidades de acogimiento sensiblemente fraternal de quienes no comparten la misma visión del mundo.

Estos cometidos ampliamente compartidos por la denominada paz perpetua propuesta por Kant suponen una invitación universal a la superación del conflicto y a la resolución inteligente de las controversias, proceder que se entienden como el resultado del despliegue de actuaciones razonadas que, como una cualidad humana le permitan a la sociedad global la erradicación de fines maléficos y de posiciones egoístas que históricamente han redundado en el fortalecimiento de la amenaza al espíritu hospitalario que significa y, en cuyo sentido operativo procura resguardar la integridad moral de cada ciudadano en tanto su pertenencia al género humano ([Alegria y Ordenes, 2017](#)).

Para la filosofía del disenso este proceder abierto a la protección del otro, a su integridad y a su dignidad parte de un principio fundamental consistente en la búsqueda del trato enmarcado en la justicia que incluye y media el respeto mutuo, la cual no solo se limita a la construcción del clima significante de reciprocidad ([Russell, 1963](#)), sino a la configuración intencional del estado dinámico de armonía ideal que entretejido por el encuentro fraternal, el sentir común y el diálogo plural potencian la capacidad para establecer relaciones irreducibles, es decir, abiertas a la prosecución compartida de nuevos horizontes que potenciados por la conciencia crítica y la sensibilidad humana abonen el camino de la paz positiva ([Fusaro, 2022](#)).

Al respecto, los planteamientos de la hospitalidad como principio rector de la vida funcional en comunidad, asumen la reiterativa invitación a la praxis del preguntar y repreguntar como actitud propia del ciudadano racional y cívico, cuyas pretensiones giran en torno a precisar las mejores formas de entender al otro así como de dialogar con sus posiciones particulares ([Derrida y Defourmantelle, 1997](#)); este proceder implica según [Kant \(2024\)](#), una oportunidad para acercarse al extranjero desde la disposición plena para acogerlo incondicionalmente, aprovechando la oportunidad para reiterar el compromiso no solo con las normas que resguardan su dignidad, sino que además sostienen como imperativo categórico la protección plena de su integridad moral como requerimiento *sine qua non* sobre el que se sostiene la coexistencia real.

Es importante precisar que la idea de hospitalidad tiene como finalidad en su sentido amplio potenciar el quehacer solidario del ciudadano, proceder que se entiende como la articulación de la visión universal en

torno al vivir y convivir, experiencias únicas que asociadas con la democracia procuran la predominancia de la paz sostenible como el mecanismo derivado de la participación unánime en torno a la erradicación de la violencia; fenómeno global que requiere para ser resuelto oportunamente la escogencia voluntaria de asumir el camino de la sensibilidad humana hacia el proceder actitudinal que adopte el homenaje constante al respeto recíproco, valor universal que se estima reflejado en el reconocimiento a las normas que determinan como aspecto vital tanto lo justo como lo útil (Aramayo, 2018).

En tal sentido, coexistir dentro del marco de estos parámetros supone reivindicar el verdadero espíritu de los derechos fundamentales, entre los que se precisa el resguardo de la libertad humana así como el alcance del entendimiento funcional que faculte al ciudadano para tratar al otro desde la aceptación que integra, que incluye y valida; permitiéndole participar de la vida en comunidad mediante el uso del reflexionar permanente, como proceso en el que se encuentran contenidas las posibilidades para organizar el mundo justo, equitativo y con apego a los criterios propios del bien común.

Según propone Kant (2024), el proceder humano con fundamento en lo racional involucra el desarrollo de convicciones en torno a la relevancia de principios trascendentales como la libertad, el trato igualitario y el resguardo de los derechos que invocan la protección de la humanidad por encima de cualquier condicionamiento social, histórico y cultural. Lo propuesto deja ver explícitamente la necesidad común de someter la voluntad al espíritu de las leyes públicas, como la posibilidad real para garantizar el estado libertad en el que todos los seres humanos no solo logren manifestar su pensar dentro del marco de la racionalidad, sino, además, asumir el desafío universal de ejercer su agencia en pro de erradicar las injusticias y las enemistades como factores de riesgo globalmente reconocidas.

Debido a lo expuesto, este ensayo se propuso analizar los referentes de la filosofía del disenso, la hospitalidad fraterna y la construcción de la paz perpetua, en un intento por definir posibles alternativas viables asociadas con el redimensionamiento de la convivialidad humana digna, sostenible e inclusiva.

Desarrollo

Este ensayo de tipo documental sigue los parámetros establecidos por Tancara (1993), quien establece que como ejercicio riguroso y científico involucra “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de información contenida en documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico” (p. 94).

El mismo se desarrolló desde un enfoque cualitativo y se asumió como sujetos informantes a los autores que abordan la conceptualización, caracterización y cometidos de la filosofía del disenso, hospitalidad fraterna y la construcción de la paz perpetua (textos originales) en un total de veintidós (22), así como la valoración de fuentes complementarias (revistas científicas y especializadas) en un total de ocho (08); es

preciso indicar que los criterios utilizados para la escogencias de las fuentes fueron: pertinencia, relevancia, actualidad y potencial para transferir planteamientos desde el plano teórico-conceptual a la transformación de realidades en situación de conflicto.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones teóricas y los elementos prácticos en función de los cuales definir los ejes sustanciadores de una política pública en función de la cual lograr la convivencia humana funcional, a la que se precisa no solo un ideal universal, sino como una alternativa esperanzadora para la construcción de un mundo mejor.

Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en situaciones de inclusión y propuestas indirectas aplicadas a otras realidades, precisando de este modo patrones entre los autores consultados. Con respecto al criterio axiológico, se procuró diferenciar los valores a los que enfáticamente cada autor le dedica especial consideración a lo largo de sus contenidos. El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones tanto teórico-conceptuales como epistémicas producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias de los autores trabajados, en un intento por establecer un diálogo fructífero que dejara ver la concreción de acciones vinculadas con la construcción de políticas públicas que reivindiquen la convivencia, el reconocimiento recíproco y la coexistencia digna en el futuro.

Esto permitió establecer principios coincidentes entre autores, en lo que respecta a las siguientes dimensiones: posibilidades de reconocimiento dentro del marco de la inclusión efectiva, alternativas para accionar en pro de la construcción de la armonía plena, fortalecimiento del compromiso institucional en torno al resguardo sinérgico de la dignidad y el ejercicio pleno de las libertades individuales; planteamientos que potencialmente pudieran ser transferidos en acciones concretas en función de las cuales vertebrar respuestas cónsonas con los requerimientos de atención a la pluridiversidad, que redunde en la creación de condiciones asociadas con el logro de actuaciones equitativas en las que cada sujeto que participa de la sociedad global logre expresar sus posiciones, sus formas de vida sus cosmovisiones y pertenencias socioculturales e históricas sin ningún tipo de coacción que limite su desempeño autónomo.

Análisis de la información

Convivir en armonía y alcanzar la paz sostenible constituyen dos de los cometidos medulares de las agendas globales, en los que se precisa no solo reafirmar la necesidad de apostar por la praxis de la convivialidad democrática sino adoptar la solidaridad crítica que, como el eje vertebrador de lazos de unidad fundada en criterios justos y racionales permite la coexistencia armónica; en cuyo contenido se precisa la invitación universal a reivindicar desde la apertura y el compromiso social la consolidación de esfuerzos colectivos que apuesten por la reconciliación entre el ciudadano y quienes no comparten su visión del mundo y, a su vez entre estos y el verdadero sentido de comunidad.

En estos términos, la filosofía del disenso emerge como una propuesta global que apuesta tanto por el acercamiento humano fraternal, como con el diálogo democrático que procura edificar la sociedad inclusiva en la que se combine el consenso con la divergencia, las diferencias con el encuentro y la diversidad con el reconocimiento en un intento por consolidar procesos cálidos de interacción que mediados por el operar sentipensante coadyuven en la tarea de potenciar las posibilidades de trascendencia humana funcional; ideal universal que insta a superponer la confianza en el otro como recurso a través del cual lograr la participación sinérgica y consciente en torno a la búsqueda compartida tanto de la paz que aporta al redimensionamiento de la sensación de seguridad como al desarrollo de convicciones asociadas con la necesidad de vivir juntos, amistosa y fraternalmente.

Este énfasis en la construcción de lazos positivos guarda estrecha relación con el coexistir en democracia como imperativo categórico en función del cual recuperar las bondades del coexistir en el marco de la validación de los pluralismos y la diversidad de cosmovisiones, experiencia que supone desde los postulados de la paz sostenible un modo de perfeccionar los fundamentos operativos y axiológicos que sostienen el buen vivir (Abellán, 1996); esto con la finalidad de motivar en la ciudadanía la necesidad de hilvanar la visión compartida que junto a potenciar las posibilidades reales de unidad fraterna, den paso a la configuración de la estructura social que no solo reitere la supervivencia de la humanidad, sino además, el despliegue actitudinal que procura en cada individuo la adherencia a la tolerancia crítica que al sustanciar el apoyo recíproco potencien el vivir en y con dignidad (Martínez, 1989).

En tal sentido, la formación del ciudadano con apego al fortalecimiento de su capacidad para razonar, pensar y reflexionar se precisa en los autores consultados como el eje vertebrador de la paz perpetua, que junto a las convicciones morales le permiten al ciudadano recobrar el verdadero sentido del proceder sensible, que no solo busca construir el mundo posible en el que todos los seres humanos alcancen a coexistir funcionalmente, sino además, en el que la voluntad común gire en torno a la superación de las diferencias mediante la escogencia del diálogo fecundo que amalgame posiciones, que unifique visiones y permita la construcción de cometidos compartidos que reiteren la necesidad de vivir en el estado dinámico de armonía sostenible.

Por consiguiente, construir la paz perpetua exige de la sociedad global la adherencia a principios universales desde los cuales hilvanar lazos de encuentro en los que prime como requerimiento *sine qua non* la apertura hacia el otro, aun y cuando el desconocer sus cosmovisiones y pertenencias constituyan un justificativo que sustancie sentimientos de desconfianza, así como de distanciamiento prejuicioso y de discriminación. De allí, que se considere la promoción de la apertura hacia el otro como el paso inicial para consolidar la denominada comprensión profunda y empática que entreteja no solo la paz futura, sino que, además, fortalezca los cimientos del equilibrio funcional reductor tanto de la inseguridad como potenciador del acercamiento racional entre quienes se consideran adversarios.

En Kant (2003), esta disposición del ciudadano hacia quienes no comparten su misma posición sobre el mundo, sobre la realidad constituye uno de los desafíos universales a los que se enfrenta la humanidad en todos los contextos; razón por la que volver la mirada a la asociación de voluntades y al proceder filantrópico significa una alternativa viable para construir la comunidad pacífica que garantice el desenvolvimiento autónomo, responsable y racional de todos los que conforman el sistema-mundo. A raíz de lo expuesto, este apartado tiene como finalidad analizar en primera instancia la idea de paz perpetua propuesta por Kant; seguidamente, se revisa la concepción de hospitalidad esgrimida por Derrida y su relación con la paz. Finalmente, se sintetizan los planteamientos de la filosofía del disenso como una perspectiva planteada por Fusaro, esto con el propósito de determinar posibles referentes para la construcción de la paz mundial.

La paz perpetua en Kant. ¿En qué consiste este valor universal?

Una revisión de las afirmaciones de Kant que caracterizan a la paz como principio rector de la vida en la sociedad global, obliga la referencia a su particular compromiso político con el resguardo de la igualdad, la justicia y la libertad; como valores universales que articulados racionalmente procuran revitalizar el respeto por la integridad moral y la dignidad humana como imperativos categóricos requeridos para garantizar la consolidación del desarrollo humano a lo largo del tiempo (Villacañas, 2013); este cometido involucra como intención garantizar a la humanidad la consolidación de la auténtica convivencia que dentro de los parámetros del pacifismo aporten a la reivindicación del rol de la simpatía, la asociación y la cooperación en la tarea de edificar el mundo posible.

Para el autor la paz no solo se entiende como el ideal universal sobre el cual se ciñen las esperanzas de la humanidad en torno a la superación de los conflictos, a los cuales gestionar desde la praxis de dos principios fundamentales, a decir: el principio de la no intervención violenta en la resolución de las discrepancias y el uso del contrato original que articule la hospitalidad con la visión cosmopolita de vivir en armonía; estos cometidos constituyen una invitación universal a asumir al otro como miembro del sistema-mundo, como la salida alentadora de posibilidades reales de coexistencia que sustituyan las luchas y las rivalidades por actitudes solidarias que reduzcan los efectos de las tensiones y favorezcan la trascendencia hacia un nuevo orden mundial pacífico (Kant, 2024; Villegas, 2014).

Lo propuesto deja por sentado el indiscutible legado de Kant en torno al alcance del entendimiento humano como el imperativo categórico que reitera la definición del itinerario hacia el futuro libre, en el que se desdibujen las injusticias que históricamente le han heredado a la sociedad global vejaciones cruentas que, a su vez, demuestran la pertinencia del proceder en el marco de la racionalidad que no solo considera el uso del diálogo y el acuerdo como instrumentos al servicio de la gestión oportuna de las divergencias, sino que además, pretende crear las condiciones favorables que inspiren la construcción del mundo adherido a la praxis común de reglas que evoquen la necesidad global de suprimir actitudes bélicas y, en consecuencia, le pongan fin a la guerra entre los pueblos (Sprüte, 2008; Truyol y Serra, 1998).

De allí, que se asuma a Kant como un referente universal de la paz cuya pertinencia se encuentra determinada por su recurrente invitación a la superación de las hostilidades y las rivalidades, como amenazas históricas que han quebrantado toda posibilidad para establecer el clima de confianza, en el que se le otorgue especial supremacía al tratamiento justo y respetuoso; como valores globalmente reconocidos en función de los cuales configurar las condiciones de interdependencia, que junto a la libertad y la igualdad reivindiquen los requerimientos inalienables sobre los que se sustenta el resguardo de la dignidad humana.

En estos términos, la creación de condiciones de convivencia auténtica implica que cada ciudadano asumiéndose como protagonista de su propio contexto, adopte el desafío de impulsar la prosecución de objetivos asociados con el resguardo de la integridad moral, disponiendo para ello su voluntad en torno a la tarea común de convertirse en miembro de la denominada comunidad política; como contexto que invita al establecimiento de relaciones mediadas por la democracia plena desde la cual hacer coincidir posiciones contrapuestas en razón de impulsar el objetivo compartido de concretar la superación de las contradicciones y, en consecuencia, accionar en pro de tender puentes de fraternidad que conjuguen la igualdad con el reconocimiento de la autonomía que le asiste al otro.

Desde la perspectiva de Kant la paz involucra en sentido operativo la construcción del pacto social que derive en el redimensionamiento del entendimiento mediado por normas racionalmente concebidas; en cuyo contenido se estima fundamentalmente el proceder consciente de la humanidad, del cual se deriven actitudes de reconocimiento recíproco que abonen el camino hacia la aceptación plena como antídoto frente al proceder bélico, al que se asume no solo responsable del deterioro del tejido social, sino además, de la articulación de vejaciones irracionales en cuyo contenido se estima el abandono de toda posibilidad de conjugar alianzas que reivindiquen la necesidad común de cooperar, así como de asociarse en la tarea global de recuperar la idea de coexistencia en el marco de la libertad e igualdad.

Este énfasis en el proceder racional tiene su fundamento en la adherencia a principios moduladores del pensar y del hacer, cuyo cometido no es más que la edificación del mundo esperanzador, en el que todos los seres humanos se asuman miembros de una comunidad que por estar cimentada en el respeto hacia el otro, a sus particularidades y cosmovisiones; hace posible la erradicación de la crueldad y la maldad humana, permitiendo así la trascendencia hacia la sociedad cívica, en la que todas las actuaciones tienen su crédito en las normas y pautas, como mecanismos a través de los cuales enderezar lo torcido, allanar el camino hacia la hospitalidad y consolidar los ideales del cosmopolitismo.

Es preciso indicar, que desde la postura de Kant la idea de hospitalidad unida a su propuesta de cosmopolitismo, constituyen dos de los principios fundamentales en torno a los cuales afrontar los desafíos que implican acoger al extranjero, a quien tratar desde una actitud filantrópica que al ser medidora del vivir en paz, le permita al ciudadano compartir su propio espacio con terceros; a quienes hospedar sin prejuicios ni condicionamientos ideológicos y sí, en cambio, desde la comprensión de que en el otro se encuentran también contenidos una serie de rasgos sociales, culturales y posiblemente históricos que justifican la posibilidad de habitar en armonía y paz el globo terráqueo.

La referencia a la hospitalidad como actitud de apertura hacia el otro, hacia quien goza de una pertenencia diversa implica evitar la violación de sus derechos fundamentales, como un ideal reiteradamente considerado en la propuesta de la coexistencia pacífica enmarcada en el cosmopolitismo; el cual estima, entre otros aspectos, la superposición de la paz perpetua no solo como un recurso al servicio de la construcción de la denominada comunidad política, en la que el principal recurso se encuentra en el acuerdo que insta a la humanidad a superar los antagonismos, sino además, a fortalecer como fin relevante la trascendencia hacia la concreción de nuevas metas asociadas con el vivir y aprender a convivir, entre las que se mencionan: reconocer los elementos que nos hacen semejantes, disponer la voluntad mediada tanto por la racionalidad como por la comprensión profunda de las cosmovisiones y, finalmente, estrechar lazos de unidad que reivindiquen el futuro posible.

Desde esta perspectiva, consolidar la paz como un valor universal implica de la humanidad el desarrollo de convicciones morales que ayuden a combatir las actitudes bélicas, así como las inclinaciones egoístas que no dejan de estar presentes en todas las sociedades; esta tarea compleja exige de la humanidad el desarrollo de un profundo sentido de corresponsabilidad como el antídoto en función del cual consolidar el compromiso compartido, en el que los esfuerzos comunes giren en función de instaurar y preservar la coexistencia pacífica mediante el modelaje de comportamientos que reivindiquen el respeto por el otro; hasta motivar la validación plena y el acercamiento entre pueblos como una invitación universal que exige el declive o la sustitución de posiciones hostiles por modos de proceder fundados en el ejercicio de la ciudadanía consciente.

Según Kant (2024), este estado de madurez involucra la elevación de la conciencia humana por encima de los prejuicios, en un intento por edificar la comunidad política en la que todos los ciudadanos se vean orientados hacia la adherencia al imperativo categórico que propugna: la coexistencia pacífica depende significativamente de que todos los ciudadanos se asuman buenos moralmente. En tal sentido, la idea de paz se encuentra entrelazada por la formación ética de la ciudadanía en lo referente a la construcción de convicciones e ideales morales que junto a la disposición para negociar racionalmente reiteren la superación tanto de los antagonismos como de las contradicciones.

En estos términos, la paz perpetua supone motivar en la ciudadanía el fortalecimiento de iniciativas propias que asociadas con el escuchar y ser escuchado, así como con el hacer uso del juicio en la tarea de determinar la prevalencia de intereses colectivos por encima de los cometidos individuales; esto con la finalidad de lograr el acceso a nuevos procesos de interacción en los que el civismo y el ejercicio pleno de la libertad configuren el estado dinámico de unidad global. Para Kant motivar la voluntad común en torno a la coexistencia hilvanada por la adherencia a medios pacíficos, se asume como la actitud que exige de la humanidad el atenerse al sentimiento de solidaridad, como el recurso que junto a potenciar el interés benéfico y la benevolencia hacia el otro también fortalezca la conciencia en torno a la superación de los lastres históricos que han imposibilitado la cohabitación plena (Truyol y Serra, 1995).

En consecuencia, la construcción esperanzadora del mundo como principio subyacente en la idea de paz perpetua, exige la potenciación del compromiso ético en sus dimensiones colectiva e individual, como requerimiento *sine qua non* que insta a adoptar como parte del vivir en armonía la lucha contra la discriminación y la injusticia global; fenómenos cuyas implicaciones han sumido a la humanidad en estados profundos de desesperanza que junto a condicionar negativamente la coexistencia funcional, también han imposibilitado la construcción de esquemas de interacción fundados tanto en el respeto como en el reconocimiento recíproco.

Es preciso indicar, que la propuesta de Kant sobre la paz perpetua deja ver fundamentalmente su compromiso con los principios y valores defendidos por la revolución francesa, como elementos que invitan a la humanidad a anteponer la libertad, la justicia y el trato fraternal como ejes sobre los cuales sustentar nuevos esquemas de convivialidad, cuyas repercusiones giren en torno a la formación de buenos ciudadanos capaces de asumir como desafío global la protección de la integridad humana y moral, así como el resguardo de la dignidad por encima de cualquier posición ideológica.

Para Kant, este esquema de paz supone enfrentar las posiciones mezquinas y egoísticas como actitudes que una vez neutralizadas le permiten al ser humano elevar su disposición moral para acoger al otro dentro del marco del proceder libre y autónomo; como respuesta en función de la cual potenciar la conciencia individual y colectiva que erradique los efectos destructivos de las guerras, a los cuales solo es posible combatir desde la negociación racional que le permita a la humanidad consolidar el futuro prometedor para las generaciones futuras.

Lo dicho implica conducir a la sociedad global hacia la comprensión sensible y profunda de quienes comparten este contexto supra-diverso en el que las contradicciones exigen pensar desde lo mutuo, es decir, desde la reciprocidad que determina la consolidación del estado dinámico de armonía que neutralice actitudes bélicas y, en su lugar, fortalezca la disposición de la humanidad en torno al quehacer ciudadano que procura establecer alianzas que garanticen la construcción del esquema de coexistencia genuina, valor universal que insta a reivindicar el verdadero sentido de la confianza mutua como fundamento de la paz perpetua.

Entonces, la idea del proceder civilizado exige de la humanidad el desarrollo de la disciplina, como requerimiento en función del cual co-construir con el otro escenarios libres de amenazas y sufrimientos, como elementos condicionantes de la realización plena a la que solo es posible acceder mediante la educación del ser humano; proceso que involucra el uso de la razón que valora posibilidades, que estima alternativas y que define horizontes de interacción recíproca que supriman cualquier manifestación bélica. De allí, que para Kant la configuración de un mundo mejor exija potenciar la dimensión social del ser humano, con el propósito de cultivar habilidades de civilidad que reivindiquen el proceder virtuoso por encima de cualquier condicionamiento.

Lo planteado obliga la referencia a la formación de un ciudadano provisto del razonamiento para construirse como sujeto consciente, pero además, para concebir al otro desde su proceder libre y autónomo, como requerimientos que articulados intencionalmente le aporten al convivir humano posibilidades reales de intercambio, que en su sentido amplio potencien la disposición unánime de entretejer el mundo común; en el que cada individuo asumiendo reglas y pautas de convivialidad se aproximen a esquemas de cooperación que redunden en la emergencia de valores importantes para la trascendencia humana, entre los que se precisan la amabilidad, la fraternidad y el reconocimiento tanto pleno como recíproco.

La hospitalidad. Una propuesta de Derrida en torno a la paz

La hospitalidad como uno de los principios rectores de la construcción de la paz como imperativo categórico para coexistir de manera funcional y sostenible, se entiende en su contenido operativo como una invitación al trato cordial, así como a la disposición para establecer asociaciones en torno a las mejores formas de compartir la vida en sociedad. Esto supone aprender a participar de otros contextos, pero también a disponer la voluntad para acoger sin condicionamientos prejuiciosos al otro, a quien considerar desde el sentido de fraternidad.

Es preciso indicar, que el trato dentro de estos parámetros supone no solo una posibilidad cierta de estrechar lazos de unidad que redunden tanto en la recuperación del tejido social, como en la construcción de una respuesta genuina propia de un sujeto abiertamente consciente a la práctica del entendimiento del otro, de sus pertenencias y particularidades con las cuales dialogar en búsqueda de puntos de coincidencia que representen alternativas para justificar el acercamiento que deja a un lado actitudes excluyentes, para asumir sin cuestionamiento alguno la coexistencia entretejida por la calidez humana.

Lo referido permite asegurar que la hospitalidad se entiende como el resultado de la articulación de principios universales que posicionan a cada ciudadano como un anfitrión de la paz, cuya madurez ética y su capacidad para interactuar con el mundo le permiten asumirse vedor de la praxis tanto de la tolerancia como de la solidaridad; como valores ampliamente reconocidos que regulan de modo significativo la superación de las contradicciones y, en consecuencia, buscan aportarle visibilidad al otro, al diferente por sus pertenencias y cosmovisiones. Esto en un intento por garantizarle su integración sostenible a la vida en comunidad, proceso que se concibe como requerimiento *sine qua non* en función del cual estrechar lazos de acercamiento que permitan interactuar flexiblemente con lo desconocido.

En estos términos, la hospitalidad asume el diálogo fecundo y simétrico como el eslabón en función del cual compartir cosmovisiones así como las razones que fundamentan tanto los pluralismos como la diversidad; a los que se precisan como aspectos que instan a la construcción del sentido de apertura genuina que deja de ver al otro como un adversario y, comienza a asumirlo desde la reciprocidad que involucra la comprensión profunda actitud que estima la valoración crítica como el camino para descubrir en el otro referentes comunes y no comunes desde los que sea posible configurar una identidad más amplia que abrigue el acuerdo en torno a la superación de los fundamentalismos y de las posiciones estructuralmente cerradas.

Es preciso indicar que la idea de hospitalidad como uno de los referentes directos de la paz sostenible, no solo propone la praxis del principio de la interdependencia que condiciona el vivir en armonía, sino que en su sentido operativo se encuentra el zambullirse en las pertenencias, pluralismos y cosmovisiones contenidas en el otro, estimando este proceder como la articulación de competencias y habilidades que justifican el estrechar puentes con el otro; experiencia de la que se desprende la disposición para asumir el trato incondicional que redunda en el acercamiento familiar que hace posible la configuración del sentido de comunidad que une, que estrecha voluntades y fortalece la relación tanto justa como inclusiva con el extranjero.

Desde esta perspectiva, la aceptación libre de prejuicios se precisa como el hilo conductor de la convivialidad funcional que implica fundamentalmente el respeto a los derechos y garantías que asisten al otro; pero también impone en quienes no comparten la misma pertenencia la adherencia a normas que entrañan deberes en torno a la protección de la vida, al resguardo de la diversidad y al reconocimiento pleno de los pluralismos por encima de cualquier condicionamiento social e ideológico. Lo afirmado constituye una forma de establecer el orden que redunda en la consolidación del estado de plenitud humana mediada por límites, que desafian al ciudadano a compartir el mundo con sus singularidades y la multiplicidad de cosmovisiones.

Estos referentes de la hospitalidad sin lugar a duda plantean como imperativo categórico, la construcción de una mirada consciente sobre la realidad global y sus problemas; lo que significa asumir conscientemente y con responsabilidad los procesos convulsos que experimenta la sociedad en cada contexto, procurando de este modo comprender las contradicciones, las discriminaciones en sus manifestaciones múltiples y las reacciones intolerantes que invitan a reflexionar sobre cómo responder a las exigencias particulares de un sistema-mundo que demanda cada vez mayores dosis de respeto y reconocimiento recíproco.

En tal sentido, vivir en el marco de la hospitalidad supone de la humanidad la transformación de su dimensión actitudinal para enfrentar y anticipar desafíos cotidianos asociados con la interacción humana funcional; pero además, el desarrollo de la convicción en torno al uso del diálogo que reconcilia, que redunda en procesos de negociación solidaria y dan paso al acuerdo empático como el valor desde el que es posible suprimir las fronteras que distancian a la humanidad ocasionando tragedias de amplio alcance, fenómeno al que se debe comprender como uno de los factores globales que ha generado, entre otros aspectos la invisibilidad del otro, así como su negación.

Visto lo anterior, la hospitalidad debe asumirse como proceso de acogida desde la sensibilidad que provoca en la humanidad los mejores sentimientos de solidaridad y compasión, en cuyo fin se estima el desplazamiento de las actitudes negativas responsables de la crisis global que experimenta la convivencia; proceso que insta a calibrar los propios modos de pensar sobre el otro, sobre sus realidades particulares y las coyunturas que no solo permean sino que definen el ofrecerle a quienes no comparten su propia pertenencia un hogar propio, acogedor y cálido que reivindique la valía humana por encima de todo lo que

históricamente ha denigrado sistemáticamente a los excluidos, perseguidos y asediados por su condición de disidentes.

En estos términos, la hospitalidad evoca al abandono de posiciones egoístas y mezquinas, como la actitud que define no solo horizontes hacia el mundo posible sino la reapropiación de principios éticos y morales que impulsen enfáticamente la preocupación humana en torno a la erradicación de sentimientos individualistas que por su incompatibilidad con la paz y la armonía, requieren de mayores niveles de conciencia axiológica que determinen el tratamiento sensible hacia quienes no comparten la misma postura frente al mundo.

Lo referido implica adoptar una serie de reglas o leyes que orientan el proceder hospitalario, entre las que se precisa la invitación constante a la relectura de la realidad en la cual precisar no solo los problemas socio-históricos y culturales, sino las circunstancias cruentas que han aquejado a la sociedad en el plano global; esto con la finalidad de motivar el sentido de la corresponsabilidad que debe impulsar a la ciudadanía hacia la edificación sostenible del mundo entrelazado por la justicia social, la inclusión efectiva y la armonía plena. A esta premisa se agrega la resignificación de la idea de extranjero, como un concepto complejo que se encuentra hilvanado no solo por elementos diferenciadores, por la amenaza o el riesgo, sino más bien desde la posibilidad de enriquecer el llamado común que recae sobre la humanidad entera en torno al resguardo de la dignidad como patrimonio compartido que debe ocupar el interés colectivo.

Este sentido de apertura hacia el otro implica aprender a escuchar, pero también a darle la significación sentipensante a los valores y reglas universales como mecanismos orientadores que en sentido amplio configuran la cultura humana enriquecida por visiones y cosmovisiones, así como por el preguntar y repreguntar sobre quién es el otro en una suerte de diálogo que demuestre el interés genuino sobre los contenidos, que al ser sometidos a la problematización crítica amplían no solo la articulación de esfuerzos sobre el vivir en paz, sino cómo organizar experiencias de intercambio que revitalicen la idea de ciudadanía enmarcada en la hospitalidad universal.

Fusaro y la filosofía del disenso

La construcción de la vida en sociedad dentro de los parámetros de la democracia reconoce indiscutiblemente el valor y la aceptación de la divergencia o del denominado disenso, como aspecto que constituye uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta el mundo a toda escala. Disentir supone una actitud virtuosa, un proceder peculiar y una respuesta al orden establecido al cual considerar no como la única alternativa mediadora de la coexistencia, sino como una posibilidad entre muchas existentes de trascender hacia la edificación del futuro posible.

Por tal motivo, disentir refiere a la oportunidad que tiene la humanidad para hilvanar la sociedad del futuro, en la que tanto la capacidad de juicio como la disposición racional permitan pensar horizontes posibles que conminen a la humanidad en la tarea de superar las diferencias; pero además, en el compromiso

recíproco de precisar en las divergencias los elementos que pudieran justificar el encuentro real que mediado por el sentido de la fraternidad haga posible el desdibujar de la hostilidad, de la indiferencia y de la resistencia a la aceptación plena, libre de prejuicios y si, en cambio, el fortalecimiento de la actitud adherida al vivir en paz.

Desde esta perspectiva, la filosofía del disenso emerge como la conjugación de una serie de principios alentadores del entendimiento, que invita fundamentalmente al diálogo fecundo en el que la libre expresión de ideas, posiciones y cosmovisiones alcancen a manifestarse sin ninguna restricción; pero sí desde la tarea común de filosofar, de reflexionar y precisar puntos de acuerdo y de semejanza, en función de los cuales reorientar a la sociedad hacia el orden que permita la integración del pensar distinto, como imperativo categórico para consolidar la sociedad democrática, plural y sostenible.

Al respecto **Fusaro (2022)**, propone que estos referentes ampliamente asociados con la paz global como principio y valor articulador de la vida en comunidad involucran como objetivo reivindicar la convivialidad armónica, principio modulador de la coexistencia plena que invita a la superación de las diferencias desde el plano del acercamiento consensuado; en el que todos los seres humanos conscientes de su común condición le otorguen legitimidad dialógica a los vínculos funcionales, entre los que se precisa la interacción simétrica que valida, reconoce y estima al otro como un igual, el trato solidario y tolerante que le aporte “alternancia al disenso y al consenso que potenciará la consolidación de la comunidad democrática” (Fusaro, 2022, p. 28).

Entonces, pensar diferente y disentir de modos de vida no cónsonos con el reconocimiento de la dignidad, se precisa como un principio medular de la filosofía del disenso. A esta posición contraria a las formas canónicas de ver el mundo, se le entiende también como una alternativa que invita a la ciudadanía a pensar por sí misma, asumiendo para ello el rol activo de luchar por la consolidación de su autonomía y defender los ideales justos que reivindiquen la idea de consenso. Esto como parte de los requerimientos para consolidar el nuevo orden fundado en el desacuerdo y en la irreverencia frente a las imposiciones, se le adjudica la posibilidad real de expresar pluralismos que den cuenta de la diversidad de cosmovisiones que conforman la sociedad global.

Por ende, la idea de disenso involucra como conceptos fundamentales asociados con la búsqueda de la paz tanto el antagonismo como la actitud contestaria capaz de defender otros modos de vida igualmente válidos; cuyos contenidos buscan el reconocimiento pleno que configure las condiciones favorables para edificar el verdadero encuentro humano. Como requerimiento *sine qua non* que invita a la conjugación de voluntades en torno a la determinación de puntos comunes, a los cuales solo es posible acceder mediante el despliegue de la capacidad para disentir.

Este énfasis en la disposición de la voluntad crítica para disentir del orden establecido, por considerarse excluyente y discriminatorio supone más que un modo de proceder anárquico, una posibilidad para asumir

el rol de artífice de la construcción proactiva de la vida pacífica, como el ideal que reitera la recuperación de sentimientos humanitarios, empáticos y solidarios, en función de los cuales consolidar el clima tanto de libertad como de independencia que requiere la sociedad para avanzar hacia el futuro posible y justo. Lograr estos cometidos ambiciosos y complejos ubica a la filosofía del diseño como una alternativa alentadora de nuevas posibilidades de convivencia global, que involucra entre otros aspectos la potenciación de la visión crítica que reivindique la consolidación del orden mediado por el acuerdo y la negociación.

En razón de lo expuesto, la lucha por la independencia crítica y por el proceder dentro del marco de la autonomía fundada en el juicio, se entiende como ideales sobre los que se cimienta la creación de la estabilidad mediada por la razón, que le permita a la humanidad contrarrestar las implicaciones derivadas de actitudes radicales y fundamentalistas. Enfrentar estos desafíos deja ver a la hospitalidad como parte de un pacto implícito que la humanidad debe establecer desde la reciprocidad que no solo pauta cánones de actuación, sino parámetros en torno a la aceptación de las diferencias que vistas desde el reconocimiento empático permitan la definición de marcos de convivialidad que reiteren el resguardo de la integridad del otro.

Lo planteado ubica a la humanidad en el compromiso de convertirse en anfitriones de un nuevo esquema de coexistencia que desencadene fundamentalmente la construcción de lazos democráticos, en los que la participación simétrica y la comunicación se conviertan en buenas razones para reappropriarse de actuaciones que eleven en quien ostenta otras pertenencias, la sensación de entender que si bien el contexto que lo acoge procura su bienestar, también pretende potenciar actitudes asociadas con el concebirse parte de un sistema-mundo cuyas coordenadas son el fortalecimiento de lazos sociales funcionales, así como motivar el resguardo intencional de la integridad moral y la dignidad humana.

En síntesis, construir el sistema-mundo en el que todos los seres humanos alcancen a coexistir desde el entendimiento pleno exige el desarrollo de convicciones entorno a la necesidad hilvanar asociaciones y acuerdos que superpongan el alcance del interés común; como requerimiento sine qua non que junto a la voluntad consciente y al operar de la condición sentipensante amplíen las posibilidades para aceptar al otro, a quien ofrecerle oportunidades de hospitalidad, de acercamiento pacífico y de integración sostenible como valores que redunden en la articulación del futuro posible.

Discusión

Convivir y aprender a convivir como un desafío global sobre el que se cimientan las esperanzas asociadas con la trascendencia humana, además constituir una alternativa para lograr el acogimiento del otro, del diferente por sus cualidades históricas, sociales, culturales e ideológicas, también supone una oportunidad para enriquecer las formas de ver al mundo; como el requerimiento universal que desde los postulados de la cultura de paz y de la educación en ciudadanía constituyen los cimientos de un nuevo esquema de convivialidad sostenibles, justos e inclusivos (Mendiola y Aramayo, 2018).

En el marco de estos referentes emerge la necesidad de practicar la hospitalidad como un esfuerzo humano que procura vincular pertenencias diversas y cosmovisiones múltiples en torno a la necesidad de aportar desde el refugio y el acogimiento sensible a quienes asediados por la intolerancia y la discriminación se han visto obligados a abandonar su lugar de origen y, en consecuencia, aventurarse en el complejo desafío de buscar albergue en contextos contrapuestos socioculturalmente a su modo de pensar y vivir (Salinas, 2023).

Estos referentes asociados con la vida pacífica en la denominada sociedad global constituyen una reiterativa invitación al decline de las posiciones férreas, rígidas y ajenas a la coexistencia que dignifica mediante el trato respetuoso y recíproco. Lo planteado en palabras de Derrida y Defourmantelle (1997), supone no solo la adherencia al sentido de apertura que debe primar en la construcción del futuro posible, como el contexto en el cual desarrollar alianzas y acuerdos que procuren reivindicar el verdadero significado de habitar comunidad, al cual es posible concebir como el hilo vertebrador de nexos funcionales que procuran potenciar la confianza y la seguridad, valores universales que instan a recordar las bondades del entendimiento sostenible.

Lograr este clima de funcionalidad global también se entiende como una alternativa idónea para recuperar el tejido social a escala mundial, proceso que supone asumir el rol de conciudadanos como requerimiento sine qua non en función del cual alcanzar el diálogo fraternal que dé paso a la unidad humana sin condicionamiento (Calderón, 2009); pero también desde la convicción de reivindicar la coexistencia más allá del individuo y de sus particularidades; esto implica estimar su humanidad así como la condición común de compartir directa o indirectamente referentes socio-históricos, culturales e ideológicos desde los que es posible justificar la edificación de nuevos esquemas de coexistencia.

Este proceder exige de la humanidad el fortalecimiento la corresponsabilidad con el otro, pero además, con la comprensión de que no es sino en el estrechar lazos de unidad fraterna que se logra la trascendencia funcional, en la que se desdibujan las diferencias y, en consecuencia, se amplían las razones para tender puentes de acercamiento que mediados por la interdependencia, la cooperación y la solidaridad permitan co-edificar la comunidad global, en la que prime el acogimiento de las generaciones futuras, a quienes garantizar posibilidades para vivir en paz (Karatani, 2020; Morales, 2024a).

Desde la perspectiva de Fusaro (2022), la construcción del mundo posible se entiende como el resultado de entretejer el consenso y el disenso; el primero refiere a la concreción de acuerdos y negociaciones que pongan en el plano del diálogo las posibilidades reales de convivencia humana; mientras que la segunda, estima que a partir del disentir, de la interpelación y el proceder crítico se pueden reformular las decisiones procurando como reto común la definición de actitudes enfocadas en la interacción democrática que busca superar tanto las amenazas como los peligros a la figura de comunidad global.

Visto lo anterior, los planteamientos de **Kant (2024)** en torno a la paz coinciden al procurar que el ciudadano modele su proceder en razón a la búsqueda de la sociedad cosmopolita en la que la unificación de voluntades gire en torno al establecimiento de un nuevo esquema de convivialidad que estime el orden, el respeto a las normas y el resguardo de la vida como imperativos categóricos que invitan a permanecer disciplinadamente dentro de marcos referenciales axiológicos, plurales y democráticos que hagan posible la coexistencia plena en la denominada aldea global.

Esta invitación reiterativa a la praxis paz fundada en la democracia y en el reconocimiento del pluralismo, se entiende como el resultado de la unidad de varios aspectos fundamentales a los cuales apuesta la filosofía del disenso, a decir: el acercamiento entre sujetos discrepantes en un intento por descubrir las múltiples maneras en torno a cómo cada uno concibe el mundo, la realidad y el orden global; a esto se suma el fortalecimiento de la conciencia individual en torno a la integración de principios y valores que por ser compartidos en su esencia, le permitan a la humanidad la potenciación de auténtica de los lazos de unidad fraterna sobre la que se sustenta la reconfiguración del clima de confianza y seguridad que estrechen lazos amistosos entre quienes piensan diferente.

De allí, que **Fusaro (2022)** proponga la necesidad de superar las excentricidades extremas y los fundamentalismos, a los cuales someter al diálogo edificante que resignifique realidades y eventos trascendentales en función de los cuales concretar experiencias positivas que validen la importancia de practicar la tolerancia, la aceptación y la igualdad cualitativa, como principios en cuyo sentido operativo radica el alcance de nuevos niveles de convivialidad en los que procure el intercambio de principios que traducido en valores universales que hagan de la divergencia una oportunidad para aprender a coexistir, de mejorar las condiciones de vida e interacción social.

Al respecto **Kant (2003)**, reitera la necesidad de formar un ciudadano disciplinado cuya capacidad de adaptación y flexibilidad para comprender en profundidad al otro, le permita el trato tanto afable como amable que, como parte del proceder cívico favorezcan el hacer de la convivialidad una experiencia fecunda que apunte a cometidos como la consolidación del estado dinámico de realización y de felicidad; en el que además, se desdibujen la hostilidad y las actitudes bélicas permitiendo actuaciones razonadas que erradiquen el estado de barbarie como resultado del fortalecimiento de la potenciación del cuidado hacia el otro, hacia su integridad moral.

Este énfasis en el proceder ciudadano supone no solo la adherencia actitudinal a reglas y normas que procuren evitar el daño hacia el otro, sino, además, la construcción del carácter coherente que entrelazado por la racionalidad ayuden a consolidar el entendimiento humano, así como el cultivo del civismo que coadyuve en la disposición de la conciencia sobre el valor del género humano por encima de cualquier condicionamiento histórico, social o cultural. Esto significa desplegar la capacidad para adaptarse a la tarea compleja de compartir del mundo con el otro, asumiendo para tal fin el reconocimiento de su libertad para actuar y pensar por sí mismo, pero, además, para manifestar sin restricciones las cosmovisiones particulares derivadas de su pertenencia (**Körner, 1977**).

Al respecto **Fusaro (2022)**, propone que la praxis de estos principios universales no solo debe asumirse como la fuerza a través de la cual hilvanar el mundo posible, sino además, como la alternativa viable que le aporte a la vida en comunidad el valor preponderante por sus indiscutibles implicaciones en el alcance de la inclusión real; como el ideal del que depende fundamentalmente el desempeño libre y autónomo de la ciudadanía, consolidando así la sociedad global que por estar entrelazada por el disenso y el consenso alcancen a superar las diferencias prejuiciosas y, en consecuencia, establecer el orden democrático en el que todos los seres humanos vean realizadas sus aspiraciones.

Estos referentes de la paz tienen como fundamento la instrumentación del diálogo como elemento clave en la tarea de sortear desafíos presentes y emergentes; pero, además, en torno al florecimiento del proceder virtuoso que inste a la humanidad a edificar contextos abiertos al pluralismo, a la pacificación y al ejercicio de la negociación como respuestas que no solo redunden en la consolidación de la comunidad democrática, sino en el fortalecimiento del tejido social (**Diez, 2024; Gallie, 2014**). En tal sentido, coexistir en medio del disenso supone aportar a la vida en la sociedad global las condiciones de perfeccionamiento que reivindiquen el proceder dialógico de posiciones diversas, contrapuestas y en ocasiones distantes por sus contenidos, lo cual constituye una invitación al proceder racional que le aporte a la estructura social no solamente el compromiso con el accionar genuino que apuesta por la superación de los fundamentalismos ideológicos, sino que reitera la superación de la negación, de los antagonismos y allana el camino hacia la paz sostenible.

Esto no implica en modo alguno la construcción de un esquema de consenso pasivo, sino más bien la concreción de la capacidad para disentir desde el esfuerzo sentipensante de comprender al otro, su posición frente al mundo y frente así mismo con la finalidad de insertarlo en el compromiso de configurar esquemas comunicativos que posibiliten el intercambio de ideas, a partir de las cuales suprimir el pensamiento único y, en consecuencia, ampliar la forma de ver el mundo (**Morales, 2024b; Salinas, 2023**). Estos elementos en su relación con la tolerancia tanto crítica como activa exigen la formación de un ciudadano profundamente reflexivo, cuya sensibilidad para practicar la vida en comunidad le haga convertirse en agente de paz.

En estos términos, entender el disenso como elemento asociado implícitamente con la paz perpetua supone entenderlo desde su potencial para descubrir y redescubrir elementos desde los que sea posible que los pueblos alcancen a hilvanar el camino hacia la convivencia funcional, como el estado dinámico que pretende a través de la potenciación de la conciencia crítica construir el orden inclusivo real (**Barragán et al, 2020**); en el que todos los seres humanos se autoperciban reconocidos plenamente, así como en la libertad de practicar modos de vida particulares que en modo alguno vulneren la integridad del otro, transgredan su dignidad e impongan elementos ideológicos que impidan el establecimiento de la paz positiva.

Esta articulación de principios asociados con el vivir en paz y armonía global, suponen la culminación de las confrontaciones entre sociedades distanciadas por la guerra, la confrontación y los prejuicios, como lastres que históricamente han ocasionado la superposición de las vejaciones sistemáticas responsables del debilitamiento del tejido social y, en consecuencia destructivas de la dignidad humana dentro del marco de la sostenibilidad (Cely-Fuentes, 2021); de allí, que la paz como patrimonio universal procure estrechar lazos de unidad que hagan infranqueable el deseo unánime de coexistir desde el entendimiento que procura, entre otros aspectos, fortalecer el interés por resguardar la vida por encima de cualquier bien preciado para la humanidad (Kant, 2010).

En suma, convivir desde la praxis de la hospitalidad fraterna y desde el ejercicio de la paz positiva deben entenderse como posibilidades para alcanzar la superación de las secuelas dejadas por la conflictividad global; a la cual gestionar desde el acercamiento racional que oriente a la humanidad en la tarea fortalecer su vocación cosmopolita que busca tender puentes de reconciliación donde no lo hay, de estrechar lazos de comprensión profunda donde existen actitudes irracionales y de entretejer procesos de negociación que sustancien los horizontes del entendimiento mutuo, como el valor universalmente reconocido en el proceso que edificar la paz duradera.

Conclusiones

La búsqueda de la armonía social en el plano global constituye una de las premisas fundamentales que ha persistido de manera implícita o subyacente en los programas mundiales en materia política y educativa. Este énfasis en la construcción de la vida pacífica implica el diálogo entre posiciones divergentes, antagónicas ideológica, social y culturalmente, así como entre cosmovisiones y pluralismos condición que insta a adoptar como estrategia la tarea común de resignificar el conflicto y el disenso como actitudes que más allá de ser una respuesta a la racionalidad humana constituye la salida para reconfigurar el mundo en razón de superar las atrocidades que históricamente han amenazado la integridad moral de la humanidad.

La paz perpetua como uno de los proyectos bandera de Kant en torno a la organización de la sociedad en función de parámetros éticos y morales, constituye uno de los referentes necesarios para edificar el mundo posible. Su énfasis en el proceder con apego a lo normativamente establecido reitera la necesidad de formar en el ciudadano convicciones sólidas en torno a la consolidación del futuro común, en el que no solo se reivindique la vida en comunidad, sino la articulación de esfuerzos derivados de vivir en armonía, como imperativo categórico que invita a declinar intereses personales por actitudes colectivas que procuren el resguardo de la integridad moral y la dignidad humana.

En tal sentido, la idea de paz perpetua alcanza su concreción en la adherencia del ciudadano al deber de validar la existencia del otro, como el proceso que reitera el compromiso universal con el reconocimiento de su pensar y hacer, de sus cosmovisiones y particularidades; como un acto que mediado por la conciencia crítica invita a erradicar las hostilidades heredadas, así como el proceder irracional que ha imposibilitado el que los seres humanos con independencia de su pertenencia alcancen a vivir juntos.

Estos cometidos comportan implicaciones fundamentales en el proceso de hilvanar lazos de unidad fraterna, al que se entiende en tanto estado dinámico de interacción humana que cimentado sobre los valores universales procura enriquecer las condiciones favorables en torno a la consolidación de asociaciones comunes; en las que todos los ciudadanos estimen representados sus intereses, pero además, alcancen a establecer pautas de convivialidad que redunden en la construcción del futuro posible, en el que todos los seres humanos se estimen co-responsables de declinar sus posiciones particulares, a las cuales sustituir por actitudes de apertura, aceptación y reconocimiento mutuo.

Lo propuesto significa ponerle fin a las hostilidades mediante el uso de mecanismos pacíficos, entre los que se precisa la voluntad para identificar la raíz de los conflictos mediante la resolución oportuna de las contradicciones; en las cuales se encuentran contenidas posibilidades reales asociadas con el pensar horizontes tanto dignos como reivindicativos del encuentro fraterno que estimulen el sentido de la reciprocidad, al que se precisa como el imperativo categórico sobre el cual sustentar la armonía plena entre los ciudadanos que conforman el sistema-mundo.

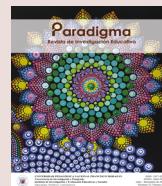
Este énfasis en el resguardo de la coexistencia humana digna involucra como tarea común la gestión de las diferencias desde la racionalidad que permita construir alianzas que garanticen la revitalización del tejido social; cometido globalmente considerado como el resultado de la recuperación unánime de la confianza y la seguridad, como principios que articulados de manera sinérgica permiten la configuración del civismo que requiere la humanidad para alcanzar su trascendencia dentro de los parámetros de la sostenibilidad.

En síntesis, la paz como ideal universalmente reconocido por sus significativas implicaciones constituye el eje articulador de una serie de principios asociados con el vivir dentro de los parámetros de la justicia, el respeto recíproco, el reconocimiento fraterno y los derechos fundamentales; a los cuales se entiende en su articulación sinérgica como la fuerza alentadora de la construcción del mundo posible, como el espacio en el que los seres humanos con independencia de su cosmovisión, pertenencia y la pluridiversidad de pensamiento, asumen el desafío de coexistir haciendo uso del diálogo simétrico y fraterno, como la condición de la que emergen las posibilidades para edificar la sociedad global, permeada por el ejercicio tanto de la autonomía como de las libertades individuales que le asisten a todo ciudadano.

Referencias bibliográficas

- Abellán, A.** (1996). *En torno al concepto de ciudadano en Kant: comentario de una aporía entorno a la paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración*. Tecnos.
- Alegria, D y Órdenes, P.** (2017). *Kant y los retos práctico morales de la actualidad*. Tecnos.
- Aramayo, R.** (2018). *Immanuel Kant. Hacia la paz perpetua. Un diseño filosófico*. Alamanda.
- Barragán, F., Maćkowicz, J., Szarota, Z y Pérez, D.** (2020). *Educación para la paz, la equidad y los valores*. Ediciones Octaedro.
- Battistessa, D.** (2018). Johan Galtung y el método transcend: experiencias y prácticas de resolución de conflictos con métodos pacíficos en América Latina. *Cuaderno Jurídico y Político*, 4(2), 60-72. <https://doi.org/10.5377/cuadernojurypol.v4i12.11120>
- Bauman, Z.** (2006). *Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores.
- Calderón, P.** (2009). Teoría del conflicto de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2(2), 60-81. <https://revistaseug.urg.es/index.php/revpaz/article/view/432/477>
- Cely-Fuentes, D.** (2021). Teoría de la resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Tecnología-Educativa 2.0*, 11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rte.v11i2.251>
- Derrida, J. y Defourmantelle, A.** (1997). *La hospitalidad*. Editor Virtual Titivillus.
- Diez, J.** (2024). In Memoriam Johan Galtung (1930-2024). *Revista Española de Ciencias Sociológicas*, 187, 3-6. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.187.3-6>
- Fusaro, D.** (2022). *Pensar diferente. Filosofía del disenso*. Editorial Trotta.
- Gallie, W. B.** (2014). *Filósofos de la paz y de la guerra: Kant, Clausewitz, Marx, Engels y Tolstoi*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I.** (2003). *Pedagogía*. Universidad de Arcis.
- Kant, I.** (2010). Idea para una Historia Universal en Clave Cosmopolita. En I. Kant, *Textos sobre Historia*. Gredos.
- Kant, I.** (2024). *La paz perpetua*. Editorial Tecnos.
- Karatani, K.** (2020). *Transcrítica: sobre Kant y Marx*. Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Körner, S.** (1977). *Kant*. Alianza Editorial.

- Lederach, J.** (2008). *La Imaginación Moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Grupo Editorial Norma.
- Martínez, F.** (1989). *Releer a Kant*. Anthropos.
- Mendiola, C y Aramayo, R.** (2018). *En busca de la comunidad ideal. Notas sobre el cosmopolitismo*. Universidad Iberoamericana México.
- Morales, J.** (2024a). Derechos humanos, cultura de paz y educación en ciudadanía global: triada de una política pública garante de la convivencia humana. *Revista DYCS VICTORIA*, 6(2), 38-52. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v6i2.207>
- Morales, J.** (2024b). Una política pública sobre cultura de paz, pluralismo y libertad positiva basada en Johan Galtung e Isaiah Berlin. *Ius Comitiālis*, 7(14), 158-181.
- Muñoz, F.** (2001). *La Paz Imperfecta*. Universidad de Granada.
- Negt, O.** (2004). *Kant y Marx: un diálogo entre épocas*. Trotta.
- Savater, F.** (2020). *Habitar y gobernar. Inspiraciones para una nueva concepción política*. Editorial NED.
- Russell, B.** (1963). *¿Tiene el hombre futuro?* Aguilar.
- Salinas, B.** (2023). Educación para la paz desde Galtung. *Análisis*, 55(102), 1-27. <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Sprüte, J.** (2008). *Filosofía política de Kant*. Tecnos.
- Tancara, C.** (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00040-29151993000100008
- Truyol y Serra, A.** (1995). *Historia de la Filosofía del Derecho y del Estado: 2. del Renacimiento a Kant*. Alianza Editorial.
- Truyol y Serra, A.** (1998). Presentación. En I. Kant, *Sobre la Paz Perpetua* (págs. IX-XXIII). Tecnos.
- Villacañas, J.** (2013). *Dificultades con la Ilustración: Variaciones sobre temas Kantianos*. Editorial Verbum.
- Villegas, L.** (2014). Sobre la paz perpetua y el ideal cosmopolita: un diálogo entre Kant y Rousseau. *Estudios Políticos*, (47), 15-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16440055002>



Reseña de libro

Aún aprendo. Cuatro experimentos de filología retrospectiva.

I am still learning: four experiments in retrospective philology.

Carlo Ginzburg.

Fondo de Cultura Económica. 2021. México. 155 páginas. ISBN: 978-987-719-196-7

^{a,*}Benjamín Marín Meneses, ^bAna Isabel León Fernández

^abenja_marin21@outlook.com. Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, México. <https://orcid.org/0000-0002-8131-8082>

^banantrphos@gmail.com. Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, México. <https://orcid.org/0009-0007-7114-2881>

Pese a que, en apariencia, *Aún aprendo* puede comprenderse mejor en el marco de toda la obra de Ginzburg (ya que varios de sus trabajos previos como *El queso y los gusanos* o *Historia nocturna* son citados reiteradamente), consideramos posible que el texto tenga un interés más general a todas las ciencias sociales y humanidades. Esto se debe a que el autor no se limita a presentar reflexiones de su propio quehacer historiográfico; más bien plantea metodologías e interrogantes de investigación didácticas que pueden auxiliar a cualquier lector. Por ello, creemos que la obra (enfocada, sobre todo, en la historia y la filología) puede ser de interés para antropólogos, pedagogos, filósofos, lingüistas y sociólogos. En ese sentido, y a manera de esquema interpretativo, proponemos una reseña que explore y profundice en los aspectos más formativos de Ginzburg, en lugar de realizar una exposición puntual de cada apartado del libro. Nos atendremos al capitulado solamente para explorar sus aportes pedagógicos, no el contenido tal cual.

Poco se puede decir de quién es Carlo Ginzburg: historiador italiano, afamado por la microhistoria que popularizó en *El queso y los gusanos*. En el campo de la historiografía es, quizá, el investigador con más prestigio y reputación hoy en día. En la obra que nos concierne, regresa la mirada a sus libros pasados,

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21536>

Recibido: 12 de octubre de 2025 | Aceptado: 12 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

para comentarlos en un sentido contemporáneo. Empero, al contener un par de conferencias dictadas en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el libro se presenta, también, como una suerte de cátedra, cuyo público estudiantil tiene la posibilidad de encontrar herramientas para sus propias investigaciones.

En el primer capítulo, destinado a hablar de *esquemas y preconceptos*, Ginzburg no pierde oportunidad para recordarnos lo complicado que es el análisis de las fuentes: incluso la fotografía, pensada como imagen estática, es susceptible de manipulación; desde el Photoshop, hasta el que estas dependan de la inventiva de quien las toma, las fotografías son construcciones que pueden distorsionar la realidad. No obstante, advierte Ginzburg, estos vestigios son merecedores de la lupa del investigador: su propia existencia habla de las condiciones en que fueron producidas y, por ende, nos pueden acercar a entender el mundo del fotógrafo y los intereses que tuvo para apuntar su lente. Lo mismo pasa con cualquier otro tipo de fuente, como libros, archivos, cartas, censos, entrevistas: todas ellas son susceptibles de alteración, pero, en esencia, nunca dejarán de contar una historia relativa a su elaboración. El autor llama a que la dicotomía de verdadero/falso no nos ponga en la situación de desechar los testimonios; su propuesta es que, pese a los prejuicios, veamos en los documentos la oportunidad de experimentar: patentar, modificar o abandonar hipótesis en un ejercicio que ha venido a menos, pero, a su entender, es importante que los incipientes investigadores continúen realizando.

Aunque gran parte del primer capítulo versa sobre el doble ciego y la evaluación por pares, Ginzburg no abandona sus consejos más sencillos de comprender: el investigador debe escoger, como objeto de estudio, aquello con lo que se siente más familiarizado. En su caso lo son los procesos inquisitoriales de los siglos XVI y XVII; por lo que sugiere a los aprendices del oficio que se centren en hechos que puedan controlar. Regresando al tema de las fuentes, el historiador italiano clama por un desapego crítico que busque situar el pasado en perspectiva. Es decir, mantener distancia emocional y profesional de la información con la que se trabaja. A ojos de Ginzburg, el desapego permitirá un mejor manejo de los datos que, al final, se traducirá en una interpretación más pulida de los acontecimientos y en una construcción teórica más sólida. Como agregado, sugiere nunca dejar de interrogar a las fuentes: hacer diversas preguntas dará un abanico amplio de respuestas que podrán comprobar o refutar las tesis formuladas.

En el segundo capítulo, Ginzburg reflexiona sobre su primer libro, titulado *Los Benandanti*. Lo importante del apartado, sin embargo, no es la cavilación sobre cultos agrarios y la brujería friulana; por el contrario, se entroniza el acto de volver sobre el sendero ya recorrido. El autor sugiere que nunca abandonemos nuestros documentos: a manera de inquietud metodológica, revisar los textos del pasado permite conocer cosas que en el momento de escritura no se tuvieron en cuenta. Así, el investigador podrá sopesar qué tanto del contexto lo influyó; qué tanto de la azarosa labor de historiar lo encaminó por ciertas veredas. La cuestión estriba más allá de actualizar un libro, en una potencial segunda edición: lo que propone Ginzburg es revalorizar la información con la que se trabajó en el pasado, enganchando con la solicitud que culminó el capítulo anterior: hacer nuevas preguntas. Su consideración es que, con

un pensamiento madurado, podemos acometer a las fuentes y sacarles un provecho antaño obviado por la juventud o la inexperiencia.

A estas alturas, Ginzburg arroja dos ideas: nunca claudicar en la búsqueda de información porque, aunque en principio infructuosa, puede ponernos frente a documentación nunca atendida; y, más importante, prestar atención a las llamadas fuentes secundarias. Es muy probable que otros investigadores ya tengan conocimiento de nuestros temas o hayan elevado paradigmas analíticos para estudiarlos. Es necesario revisar lo dicho por los demás, no buscando el error en sus postulados y la primicia en los propios: es más fructuoso, en lugar de desprestigiar trabajos de antaño, situarnos en el debate teórico-metodológico y aprender de los logros, pero, sobre todo, de los fallos.

El tercer capítulo es una especie de respuesta a las críticas a *Historia nocturna*. No obstante, Ginzburg no se limita a defender su libro; en cambio, da pistas de cómo emprender una investigación histórica (que se puede ampliar a otras disciplinas): encontrar un referente que inspire al estudiante (al joven Ginzburg lo motivó Marc Bloch y *Los reyes taumaturgos*); hallar una corriente de pensamiento a la cual suscribirse o con la cual debatir (en su caso fue el estructuralismo); y reconocer los giros que el devenir traiga a la investigación. Aceptar las críticas abre las puertas al conocimiento de nuevos autores y conlleva a realizar preguntas distintas. Aunque suene reiterativo, continuar interrogándose es el cimiento más grande del aprendizaje.

Entrando en una extensa hermenéutica de la obra de Saussure, Ginzburg insta a que se discutan aquellos pasajes polémicos de los textos y se cuestionen las tesis elaboradas por terceros (respecto a las características del documento original): el primer borrador de los *Cursos* de Saussure tiene un fuerte contenido antisemita (equiparando a los judíos con parásitos y usureros). Estudiosos posteriores han intentado ocultar o restarle responsabilidad al lingüista suizo, argumentando que su redacción fue forzada por su padre. En estos casos polémicos, Ginzburg mira la posibilidad de desacralizar a los autores (en sentido nietzscheano, llevarlos a su crepúsculo, no considerarlos infalibles) y hacer algo más interesante: una genealogía de los motivos que llevaron a Saussure al antisemitismo. En otras palabras, no censurar los dichos del lingüista; sino analizar el discurso y encontrar en él atenuantes para investigaciones novedosas.

De los cuatro capítulos, el último es quizá el más ilustrativo en la cuestión didáctica; Ginzburg se sincera sobre los escollos enfrentados al redactar su libro más reciente: *Nondimanco* y lo que él categoriza como *caso* y *casualidad*. El caso es aquello que puede ser analizado; la casualidad es el azar que conduce algunas investigaciones. Ginzburg ejemplifica, con su propia vivencia, ambos conceptos. De joven, tenía un caso que le interesaba sobremanera: la brujería campesina. Su revisión de libros y archivos le permitió encontrarse, por casualidad, con dos incidentes emblemáticos que dirigirían la microhistoria italiana: el de los benandanti y el juicio a Menocchio (protagonista de *El queso y los gusanos*). Sin tener un caso primordial que le despertara el ímpetu por conocer de hechicería agraria en la región del Friuli, Ginzburg no hubiera podido encontrar la documentación para representar las anomalías campesinas que fueron

entendidas como brujería. Dicho de otra forma: sin tener una meta que alcanzar, su trabajo de archivo no le hubiera permitido encontrar juicios inquisitoriales que ahora son clásicos en la historiografía.

Ginzburg reitera, en este capítulo, la importancia de la casualidad: en la indagación aparecen libros o archivos que, en primer momento, no eran apetecidos pero que, con el paso del tiempo, se vuelven fundamentales en la construcción de una investigación. En sus palabras, la casualidad permite al historiador deshacerse de la tentación por confirmar las hipótesis que ha patentado; la casualidad, aparecida como un documento no previsto, conduce a la suprema instancia de la investigación: la revisión filológica. Es decir, la revisión de los propios paradigmas, por un lado; y el contraste de los resultados, por el otro. Ginzburg ambiciona que los jóvenes no demeriten al azar, sino que lo deseen. Porque las buenas investigaciones no están sólo hechas de virtud: la fortuna es una compañera innegable.

Cuando leímos *Aún aprendo*, por cuestiones de casualidad, lo hicimos a la luz de la vela. Nos encontramos alejados de casa, en medio de un trabajo de campo. Fue una elección, fortuita, la que nos hizo sacar del librero el manuscrito de Ginzburg y hacerlo nuestro acompañante. Sin luz eléctrica, ni internet, a causa de un huracán, pudimos discutir los sentidos más prácticos de la obra, mismos que hemos intentado desglosar en estas páginas. A usanza de una expresión que se ha puesto de moda, llegamos a una conclusión común: *Aún aprendo* es una carta de amor a los estudiantes, como nosotros, de ciencias sociales. Su lectura ha hecho eco, desde entonces, en las investigaciones que llevamos a cabo. Pocas críticas se pueden hacer a lo escrito por el gran microhistoriador; si acaso cabe alguna, es de corte editorial: muchas de las referencias son imposibles de encontrar. Textos nombrados por Ginzburg son citados en idioma original y sería conveniente que los editores señalen la dificultad de hallarlos.

En suma, desde la metodología usada para redactar esta reseña (atendiendo los menesteres didácticos), el libro puede ser considerado como una inspiración. Sería grato y de utilidad prolífica que los docentes en humanidades (al menos aquellos que enseñan metodología de la investigación) tuvieran a este texto como uno de cabecera: de las manos de Ginzburg y sus cuatro experimentos, aprendimos a ser mejores historiadores y antropólogos. La letra guarda en sí una potente capacidad educativa.

De los Autores

- 1. Eduardo Adam Navas López.** eduardo.navas@ues.edu.sv. Universidad de El Salvador. <https://orcid.org/0000-0003-3684-2966>.

Es graduado de Licenciatura en Ciencias de la Computación por la Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas», primer lugar de su promoción, y es graduado de Maestría en Didáctica de la Matemática por la Universidad de El Salvador. Ha estudiado también tres diplomados, en Investigación e Innovación Científica y Tecnológica, en Educación a Distancia, y en Docencia Universitaria con especialidad en Matemática. Trabajó como Catedrático en el Departamento de Electrónica e Informática de la Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas» desde 2008 hasta 2011. Luego, desde 2012 hasta la fecha se desempeña como Profesor Universitario en la Universidad de El Salvador.

- 2. Jonathan Andrés Cruz Miranda.** cm22135@ues.edu.sv. Universidad de El Salvador. <https://orcid.org/0009-0006-2694-0182>.

Profesor en Matemática para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media. Participante en el diseño y actualización de ítems de opción múltiple en pruebas estandarizadas de matemáticas, en el marco del macroproyecto Ciencia, Cultura y Sociedad. Interesado en las dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos. Con formación y experiencia vinculadas a la mejora de la evaluación en matemáticas.

- 3. Carla Leticia Paz Delgado.** cpaz@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-5507-1231>.

Es licenciada en Educación Especial y magíster en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Posee un doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje por la Universidad de Alicante, España. Es especialista en Investigación en el Fenómeno de las Drogas por la Universidad de San Pablo, Brasil. Se ha desempeñado como Coordinadora de Investigación del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la UPNFM, Directora del Centro de Investigación e Innovación Educativas, CIIE. Actualmente es Directora de Desarrollo Curricular y Docente-Investigadora de la Carrera de Educación Especial de la UPNFM.

- 4. Lorenzo Eusebio Estrada Escoto.** lestrada@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-4095-8224>.

Licenciado en Educación Comercial por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) y Máster en Administración de Empresas por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Posee un Doctorado en Ciencias de la Empresa de la Universidad de Murcia, España. Se ha desempeñado como Docente en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), Docente en el Departamento de Educación Comercial, Director de Planificación y Presupuesto. Actualmente ejerce como Director de la Fundación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

5. María Josefina Aurtenechea Sáez. maurtenechea@educacion2020.cl. Fundación Educación 2020, Chile. <https://orcid.org/0009-0005-8003-7800>.

Líder de Proyectos en la Fundación Educación 2020, con un rol estratégico en el diseño, implementación, evaluación y escalamiento de iniciativas como Tutoría entre Pares y Aprendizaje Basado en Proyectos. Ha trabajado en procesos de acompañamiento a escuelas y en diversos niveles del sistema educativo, liderando proyectos de estudio y sistematización, con énfasis en la movilización de conocimiento. Su labor busca incidir en decisiones políticas y técnicas que permitan avanzar hacia un sistema educativo más justo, participativo, pertinente y centrado en los aprendizajes.

6. Cheryl Vanessa Merren Fuentes. cmerren@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-5825-0606>.

Docente del Departamento de Administración y Gestión de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Además, tiene una larga trayectoria y experiencia en Educación Básica. Entre 2020 y 2023 trabajó en la Dirección de Postgrado de la UPNFM como Docente Investigadora. Es autora de varios artículos publicados en revistas académicas, así como de libros y reportes institucionales. Tiene una Maestría en Investigación Educativa.

7. Juan Carlos Pintos. jc pintos@unrn.edu.ar. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-9497-9675>.

Doctor en Psicología por la Universidad Internacional Iberoamericana, con especialización en Psicología Social y Comunitaria. Magíster en Psicología Clínica y de la Salud (UNINI) y Licenciado en Educación de Nivel Primario (UNCo). Psicólogo Social Psicoanalítico, Profesor de Enseñanza Primaria (IFDC General Roca) y con postulación en Profesorado de Biología (UNLP). Profesor Regular Titular en el IFDC El Bolsón y Profesor Adjunto en la UNRN, donde también integra el Centro de Estudios e Investigación en Educación. Desde 1995, desarrolla formación docente e investigación en educación y ciencias, participando y dirigiendo proyectos innovadores sobre enseñanza, aprendizaje y abordajes interdisciplinarios. Ha desarrollado aportes metodológicos e innovaciones que promueven prácticas educativas basadas en evidencia, enfocadas en el aprendizaje y el bienestar estudiantil, integrando tecnología, teoría crítica y participación comunitaria en contextos presenciales y digitales.

8. Elizabeth Caro Montero. elizabeth.caro@uneatlantico.es. Universidad Europea del Atlántico: Santander, Cantabria, España. <https://orcid.org/0000-0003-4516-2495>.

Licenciada en Psicología, Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones y Máster en Dirección por la Universidad de La Habana; Máster en Dirección y Administración de Empresas MBA por la European Business School EUDE de Madrid; PhD en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana. Ha ejercido como docente de grado y postgrado por más de 15 años, se ha especializado en el campo de la Psicología Laboral y Organizacional, específicamente en la formación a directivos, desarrollo de habilidades y competencias. Ha desarrollado la línea de los valores organizacionales durante años y desarrollando procesos de cambio en directivos y equipos directivos desde el rol de coach. También ha trabajado temas de psicología educativa y social, dirigiendo dos tesis de Doctorado y varias de Fin de Grado/Máster. Actualmente coordina el Programa de Doctorado en Psicología de

la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI y es coordinadora por la parte de la Universidad Europea del Atlántico del Doctorado Interuniversitario en Diseño y Tecnología Aplicados a la Empresa por la Universidad Europea del Atlántico en Cantabria y la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología de Madrid.

9. Rebeca Lorenzana Flores. r_lorenzanaf@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0004-0698-2532>.

Posee una Maestría en Gestión de la Calidad Total, obtenida con distinción Magna Cum Laude en la Universidad Católica de Honduras (UNICAH). Asimismo, es Licenciada en Pedagogía con orientación en Planeamiento y Administración de la Educación, título obtenido en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Desde el 2018 se desempeña como Coordinadora General del Centro Regional Universitario de Juticalpa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, ubicado en Juticalpa, Olancho.

10. Brandon Solís Chaverri. brandon.solis.chaverri@una.cr. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0003-2962-1786>.

Máster en Currículum y Docencia Universitaria, licenciado en Educación Comercial. Editor de la Revista rESPaldo: Revista Internacional en Administración de Oficinas y Educación Comercial. Además, académico, proyectista e investigador de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. También es académico en la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

11. Norieth Guillén Cordero. norieth.guillen.cordero@una.cr. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0003-3724-5549>.

Máster en Administración Educativa, licenciada en Educación Comercial con énfasis en Investigación, Licenciada en Administración de Empresas, especialista en Mediación de Entornos Virtuales de Aprendizaje, coordinadora de las Comisiones Curriculares de las carreras Administración de Oficinas y Educación Comercial. Además, académica, proyectista e investigadora de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

12. Jesús Alfredo Morales Carrero. lectoescrituraula@gmail.com. Universidad de Los Andes, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>.

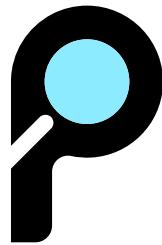
Licenciado en Educación y Polítólogo (U.L.A). Magister en Educación mención Orientación Educativa (U.P.E.L) y Magister Educación mención Lectura y Escritura (U.L.A). Investigador Emérito-reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (P.E.I) y por el Programa de Estímulo a la Docencia (P.E.D). Candidato a Doctor en Antropología (U.L.A). Docente del Departamento Psicología General y Orientación en la Universidad de Los Andes, Venezuela.

13. Benjamín Marín Meneses. benja_marin21@outlook.com. Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, México. <https://orcid.org/0000-0002-8131-8082>.

Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana. Maestro en Historia Contemporánea por la Universidad Veracruzana. Doctorando en Humanidades, línea de Historia, por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa. Fue asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana; docente invitado en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (Campus Hidalgo). Actualmente es encargado del seminario “Caminos heréticos del anarquismo en México”, en el Doctorado en Humanidades de la UAM-Iztapalapa; y forma parte del Consejo Editorial de Ymupihui: Revista Estudiantil de Investigación Humanística, del departamento de Antropología UAM-Iztapalapa. Sus principales líneas de investigación son: el cristianismo primitivo, el anarquismo en México y el pensamiento de Michel Foucault.

14. Ana Isabel León Fernández. anantrophos@gmail.com. Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, México. <https://orcid.org/0009-0007-7114-2881>.

Licenciada en Antropología Histórica por la Universidad Veracruzana. Maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa. Doctoranda en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa. Es fundadora y representante del proyecto de divulgación cinematográfica Cinema Colecta. Ha trabajado en el Instituto Nacional Electoral. Actualmente forma parte del equipo de la muestra cinematográfica del Festival Artístico Audiovisual Afrodescendencias, en el que ha colaborado durante las últimas tres ediciones. Forma parte del Consejo Editorial de Ymupihui: Revista Estudiantil de Investigación Humanística, del departamento de Antropología UAM-Iztapalapa. Sus principales líneas de investigación son: el cine mexicano, las representaciones visuales de los afrodescendientes mexicanos y el análisis cinematográfico.



Acerca de Parádigma

Parádigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició en el año de 1992 bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación, hoy convertida en Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Parádigma, nació con la finalidad de formar conciencia sobre la importancia de la difusión científica, de expresar el pensamiento científico de una manera muy clara y de ofrecer a los lectores aportes significativos de las investigaciones realizadas en materia de educación. El objetivo de Parádigma es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter social, específicamente educativo. Sólo se reciben para su publicación colaboraciones originales e inéditas, de carácter académico.

Las colaboraciones podrán ser:

1. Artículos: resultados de informes de investigación educativa original e inéditos: artículos de investigación en los que se den a conocer los resultados, generales o parciales, de una investigación empírica.
2. Ensayos y/o reflexiones: análisis teóricos concretos y originales, no reseñas bibliográficas, sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o socio pedagógica.
3. Sistematización de prácticas educativas: intervenciones educativas que tengan como objetivo el cambio o innovación en el quehacer pedagógico.
4. Reseñas: revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.
5. Cartas al editor: ofrece explicaciones, contribuciones o un análisis sobre un artículo previamente publicado o sobre otro tema de interés particular para la revista. Entre 600 y 1000 palabras. Opcionalmente, de 3 a 6 referencias bibliográficas.

Norma Editorial

I. Estructura del Documento

Título

El título del manuscrito debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va en negrita, centrado y primeras letras en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés (se reciben también en portugués).

Autor (es) incluyan

- Nombres completos de los autores.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores.
- Código ORCID de cada autor/a. Puede solicitarlo en <https://orcid.org/>.
- Resumen biográfico de cada uno de los autores (100 palabras máximo, priorizar formación académica y desempeño profesional).

NOTA: esta información se subirá en la plataforma. No agregar en el archivo del envío.

Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se debe escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento y/o el nombre del proyecto.

Resumen

Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras.

Abstract

El abstract se escribe en inglés y debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras, recomendamos que este apartado venga revisado por un experto en inglés o portugués, según lo amerite el caso.

Palabras clave

Las palabras clave o descriptores del documento deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio, las mismas deberán ser seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el Tesauro de la UNESCO <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es>, o de la Base de Datos ERIC. Deben escribirse en minúsculas (salvo nombres propios) y separadas por comas. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés (Keywords).

Introducción

La introducción precisa la importancia del tema y sus antecedentes conceptuales. Concretamente, redacte de tal forma que el lector pueda identificar con claridad el problema estudiado y haga un compendio balanceado de las principales investigaciones, novedosas y relevantes realizadas en torno a su tema de investigación. En este apartado no se refiera a la metodología.

Discusión Teórica

La fundamentación teórica o discusión teórica, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las normas de APA 7. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

Métodos y Materiales

Este apartado hace referencia a la metodología de investigación, por ello, si el artículo es producto de una investigación cuantitativa debe considerar los siguientes aspectos:

- El diseño: describir el tipo de experimento (aleatorio, controlado, casos y controles).
- La población y muestra: describir el marco de cada uno de ellos, y expresar cómo se ha hecho su selección.
- El entorno: describir dónde se ha realizado el estudio.
- Los experimentos: describir las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- El análisis estadístico: describir los métodos estadísticos utilizados, y cómo se han analizados los datos.

Sí, por el contrario, el artículo es producto de una investigación cualitativa, debe enfatizar en los siguientes aspectos:

- El diseño empleado.
- Las categorías de análisis.
- Los participantes.
- El método utilizado.
- Las técnicas e instrumentos de recolección de información.
- Las técnicas de análisis de los datos.

Resultados

En este apartado se describe de manera lógica, precisa, completa y comprensible los resultados o el análisis de datos del estudio, los cuales deben ser congruentes con la metodología y los objetivos expresados en los apartados anteriores. Puede incluir gráficos, tablas, cuadros, mapas u otras figuras que, por sí solas expresen claramente los resultados del estudio. Esta sección debe redactarse con verbos en tiempo pasado.

Conclusiones

Las conclusiones expresadas en el documento van incluidas en el texto y deben dar respuesta a las hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones cuantitativas, y a los objetivos y/o preguntas el caso de las investigaciones cualitativas; además, deben dar respuesta a los objetivos y preguntas del estudio de forma lógica, precisa y comprensible. Deben escribirse con verbos en tiempo presente.

Recomendaciones (si aplican)

Las recomendaciones son opcionales; las mismas deben describir acciones precisas relacionadas con los resultados del estudio. Preste especial atención en no presentar las mismas como conclusiones y viceversa.

II. Formato General del Texto

El texto debe redactarse tomando en consideración las siguientes normas:

- El texto del artículo tendrá, entre 20 y 30 páginas de contenido, incluyendo referencias, en papel tamaño carta, márgenes de 2.5 cm en los cuatro lados, espaciado a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, en formato Word.
- Los párrafos deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá con la primera letra en mayúscula, negrita, centrado, sin punto final. Las subsecciones de segundo nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, primeras letras en mayúscula, sin punto final. Las subsecciones de tercer nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, en cursiva, primeras letras en mayúscula, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en el centro de la parte inferior.
- El uso de color está permitido y recomendado. Las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice el mismo tipo de letra del texto, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciamiento sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.
- Las figuras y tablas deberán diagramarse, titularse y enumerarse siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association (APA 7).

NOTA: Aplicar las normas APA 7 en la inclusión de figuras, tablas, notas a pie de página y citas/referencias.

III. Referencias

En esta sección se presentan todas las fuentes bibliográficas citadas en el artículo, las cuales deben aparecer al final de su documento, indentadas con sangría francesa y 1.5 de espacio colocadas por orden alfabético de autores y fecha de publicación. Para los estándares de Paradigma es especialmente importante que las referencias estén completas.

El número de referencias que contendrá el artículo será de 15 como mínimo y 30 como máximo. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales y deben de ser ordenadas de acuerdo a las normas de APA 7.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las referencias dependiendo de su tipología:

Libro:

Arteaga, C. y Urbina, M. (2020). *Edición de textos científicos*. Editorial Universitaria.

Revista:

Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. Mundo Nano. *Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología*, 7(12), 45–49. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>

Tesis:

Flores Carranza, Z. G. (2017) *Propuesta de metodología para la implementación del alumbrado público*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://tesis.upnfm.edu.hn/10578/>

Página web:

Riera, M. (20 de febrero de 2021). *Re: Invertir en emociones [Comentario en foro en línea]*. <https://www.em.com/preguntas/>

Instituciones:

Secretaría de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNB.pdf>

Informes/reportes:

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *La dinámica de la urbanización de África 2020: Áfricapolis, mapeando una nueva geografía urbana*. Estudios de África occidental, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en>

IV. Envío

Envío simultáneo del manuscrito a: paradigma@upnfm.edu.hn y <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

- Envíe la primera copia junto con su CV a: paradigma@upnfm.edu.hn
- Una segunda copia de su documento totalmente anónimo, para garantizar que se cumple con el doble arbitraje académico ciego, el autor la cargará a la plataforma: <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

En la plataforma se realiza todo el proceso de recepción, arbitraje, aprobación o rechazo del documento, según dictámenes de los expertos académicos que analizarán su envío.

Para mayor información diríjase a:

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).
Edificio 14, 4to Piso, Biblioteca Central.
Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.
Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A

Política Editorial

El autor o la autora deberá enviar junto con su documento el acuerdo de Cesión de Derechos de autor, la Declaración de Originalidad, el Curriculum Vitae resumido en formato WORD y PDF con una breve reseña profesional biográfica adjunto a paradigma@upnfm.edu.hn. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan la revista. Los trabajos no deben haber sido enviados a otras revistas simultáneamente para su revisión. Paradigma publica las colaboraciones semestralmente razón por la cual el período de recepción está abierto durante todo el año. El proceso de aceptación, revisión, evaluación y dictamen de un manuscrito se realiza en un periodo de tres meses, según calendario académico institucional. Paradigma observa las siguientes políticas editoriales:

1. Cesión de Derechos de Autor (copyright)

- El autor o autora, al enviar el trabajo, manifiesta que es su voluntad ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de su trabajo.
- Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.
- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a las entidades editoras de la Institución.

2. Metodología de Evaluación/Arbitraje de Artículos. Double Blind Peer Review

En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Consejo Editorial para determinar si el manuscrito cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión:

- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.
- En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad “doble ciego” y lo que pretende es ocultar la identidad de los Autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje, contribuyendo así a la evaluación objetiva.
- El Consejo Editorial enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del Consejo Editorial según el dictamen del árbitro académico.

3. Accesibilidad al contenido publicado. CC BY-NC-ND

- La Revista Paradigma usa Creative Commons License, Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada, CCBY-NC-ND, la cual permite que sus lectores puedan descargar las obras y compartirlas con otros; siempre y cuando se reconozca la autoría, sin cambiar de ninguna manera los contenidos y sin utilizar los mismos comercialmente.

4. Política anti plagio. Turnitin

- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra enviada a Paradigma será de creación exclusiva.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- El consejo editorial permanentemente someterá cada colaboración al proceso de detección de plagio para garantizar y promover la ética en la publicación científica.

5. Política de gratuidad. Sin APCs

- La Revista Paradigma no realiza nunca (léase durante la recepción, evaluación, edición y publicación) cargos monetarios ni de otro tipo a los y las autoras que envían su trabajo en la Convocatoria a publicar en la misma.
- La Revista Paradigma no cuenta con una política de exención debido a que el espíritu de la misma es la divulgación del conocimiento de forma gratuita para autores y autoras de todos los países del mundo.

6. Ubicación de los trabajos. DOI

- La Revista Paradigma identifica sus artículos, recensiones y ensayos con un DOI, Digital Object Identifier, para facilitar la ubicación y referencia del manuscrito y a su vez garantizar la transparencia del documento en las diferentes plataformas virtuales OJS, DOAJ, AmeliCA, entre otros.

7. Fe de erratas. Errata

- Paradigma visibilizará las correcciones correspondientes, previo al análisis del documento, en el mismo número, si los servicios de información a donde se publicó la versión electrónica lo permiten.
- En la versión impresa el Consejo Editorial adjuntará una hoja membretada con las correcciones correspondientes.

8. Política de acceso abierto. Open Access OA

- La revista Paradigma provee al público acceso libre, inmediato y gratuito de sus contenidos lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Paradigma es miembro activo de AmeliCa y signataria de DORA y se encuentra indizada a nivel de Directorio en Latindex.

Ética y buenas prácticas

Paradigma: Revista de Investigación Educativa se rige por principios éticos en todo el proceso editorial, desde la recepción de manuscritos hasta su publicación. La revista toma como referencia las normas del Committee on Publication Ethics (COPE, <https://publicationethics.org/>) para su labor editorial. A continuación, se describen las políticas aplicables:

i) Autoría y contribución

Se reconoce como autor a quien haya contribuido sustancialmente a la concepción, diseño, recolección de datos, análisis o redacción del manuscrito. Todos los autores deben aprobar la versión final antes de enviarla.

ii) Reclamaciones y apelaciones

Cualquier reclamación sobre la revisión, la toma de decisiones editoriales o el contenido de un artículo publicado puede ser presentada a través de una comunicación vía correo a paradigma@upnfm.edu.hn. Cada caso se revisará por el Equipo Editorial de la revista, y se brindará una respuesta clara, transparente, imparcial y justificada basada en los principios éticos y científicos de la publicación.

iii) Conflictos de intereses

Autores, revisores y editores deben declarar cualquier conflicto que pueda afectar la evaluación o decisiones editoriales.

iv) Intercambio de datos y reproducibilidad

Se promueve la transparencia mediante el acceso e intercambio de datos y materiales recolectados o derivados de la investigación entre autores, revisores y lectores, siempre que se respeten la confidencialidad y los derechos de privacidad. La revista podrá solicitar a los autores el acceso a

dichos datos cuando lo considere pertinente, a solicitud del equipo editorial o del comité de revisores. Si no es posible compartir los datos, se debe justificar.

v) Supervisión ética

Los manuscritos deben cumplir principios éticos internacionales. Paradigma se guía por las normas del COPE (<https://publicationethics.org/>).

vi) Propiedad intelectual

Los autores ceden los derechos patrimoniales (reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Los autores preservan los derechos de propiedad intelectual.

vii) Correcciones y discusiones post-publicación

Se permite solicitar correcciones, retractaciones o añadir comentarios científicos posteriores a la publicación. El Equipo Editorial evaluará cada caso. También se aceptan publicaciones complementarias (cartas al editor) para discutir cuestiones científicas de artículos ya publicados.

Política sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)

i) Uso permitido y declaración

Se permite el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la elaboración, revisión y edición de artículos. Su uso debe declararse de forma clara, indicando el modelo utilizado, la versión, la fecha de consulta y los comandos empleados (prompts).

ii) Autoría humana

La autoría se reserva exclusivamente a las personas autoras del manuscrito enviado.

iii) Responsabilidad

Autores, revisores y editores que utilicen IA deben asumir plena responsabilidad por su uso. Todo contenido generado debe validarse y citarse adecuadamente.

iv) Ética y derecho

El uso de IA debe respetar los principios de citación, propiedad intelectual y derechos de autoría. Se prohíbe el uso de herramientas que generen contenidos basados en obras protegidas sin justificación legal ni académica.

v) Malas prácticas

El uso indebido, no declarado o que comprometa la integridad académica será evaluado por el Equipo Editorial, que tomará las medidas correspondientes.

vi) Recomendaciones para declarar IA

1. Si el uso de IA fue limitado (por ejemplo, corrección gramatical o sugerencia de redacción), basta con una mención al final del manuscrito.

2. Si el uso fue más extenso (generación de contenido, reformulación conceptual, análisis automatizado), debe mencionarse dentro del cuerpo del texto en las secciones correspondientes.
3. En todos los casos, se debe indicar: Nombre del modelo (ej. ChatGPT, Gemini, Copilot). Versión empleada. Fecha de uso. Comandos (prompts) principales utilizados.
4. Cuando se hayan utilizado múltiples herramientas o consultas, se deben documentar separadamente (archivo adicional).
5. Todo contenido generado debe ser validado, y su coherencia y veracidad, garantizadas por quien lo presenta.

Identificación y tratamiento de casos de mala conducta en investigación

La revista se compromete a mantener la integridad científica y a evitar la publicación de trabajos que quebranten los estándares éticos establecidos en la investigación. A continuación, se detallan los procedimientos para identificar y tratar las denuncias de malas conductas en la investigación:

i) Prevención

Los editores de la revista tomarán medidas para detectar y prevenir la publicación de artículos en los que haya indicios de mala conducta en la investigación. Esto incluye, pero no se limita a, la detección de casos de plagio (se analiza el manuscrito en Google o Turnitin para detectar similitudes, citas incorrectas o datos inconsistentes), manipulación de citas, uso excesivo de herramientas de inteligencia artificial (IA) no declaradas (con herramientas en línea) y falsificación o fabricación de datos.

ii) Compromiso con la integridad

No se tolera manipulación de resultados, plagio ni falsificación. Si se detecta postulación simultánea, fraude o publicación previa, el manuscrito será rechazado (si es antes de publicar) o retirado con retractación (si ya fue publicado). Los autores serán notificados formalmente.

iii) Evaluación de denuncias

Ante denuncias, los editores analizarán las pruebas, consultarán a las partes y tomarán decisiones basadas en hechos verificables. El proceso será justo, transparente y protegerá los derechos de todos los involucrados.

Derechos de autor y licencias

Política de derechos de autor: detallada en las directrices para autores.

Licencia: CC-BY-NC-ND 4.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Tarifas para autores

No se cobra ninguna tarifa en ninguna etapa del proceso editorial. En caso de implementarse tarifas en el futuro, se informará claramente en el sitio web.

Acceso y suscripciones

La revista es de acceso abierto. No se aplican cargos por lectura, suscripción ni acceso a artículos.

Propiedad y gestión

Paradigma es editada por el Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), responsable del proceso editorial y del cumplimiento de estándares académicos y éticos.

Fuentes de ingreso

No hay ingresos por publicación, suscripciones ni publicidad. Se financia únicamente con apoyo institucional. La independencia editorial está garantizada.

Publicidad y convocatorias

No se incluye publicidad comercial.

Se difunden convocatorias para publicar mediante Latinrev, en la plataforma OJS de la revista y vía correo a instituciones e investigadores afines.

Comercialización

Paradigma no realiza actividades de comercialización directa.

Preservación

Archivo y preservación digital

Paradigma: Revista de Investigación Educativa garantiza la conservación y el acceso continuo a su contenido, incluso en caso de que la revista deje de publicarse. Cuenta con los siguientes medios para la preservación y resguardo de sus publicaciones:

1. Respaldo interno: La revista cuenta con copias de seguridad en discos duros externos, actualizadas trimestralmente.

2. Preservación institucional: Todos los artículos están depositados, de manera física y digital en la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

- De manera física en la Hemeroteca, ubicada en el segundo piso de la biblioteca.
- De manera digital en el repositorio: repositorio.upnfm.edu.hn.

3. Preservación a largo plazo: Paradigma: Revista de Investigación Educativa garantiza la preservación a largo plazo de sus publicaciones a través de la Public Knowledge Project - Preservation Network (PKP PN), que ofrece servicios gratuitos de resguardo digital para revistas que utilizan Open Journal Systems (OJS) y cumplen con requisitos básicos. Esta red asegura que los contenidos publicados permanezcan almacenados en un sistema distribuido de preservación, independientemente del estado operativo de la revista.

Indexada en

Latindex Catálogo 2.0 (Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

Camjol 2 Estrellas (Central American Journals Online. Journal Publishing Practices and Standards: 2 stars).

DOAJ (Directory of Open Access Journals).

Dialnet Plus (Hemeroteca virtual que contiene los índices de las revistas científicas y humanísticas de España, Portugal y Latinoamérica).

ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)

LatinREV (Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades).

Amelica (Portal del libros y revistas científicas).

DORA (Signataria de la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación).

CrossRef (DOI Database).

PKP (Public Knowledge Project Index).

