

Paradigma

Revista de Investigación Educativa



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

ISSN: 1817-4221
EISSN: 2664-5033
Enero - Junio de 2026
Volumen 33, Número 55

Paradigma | Revista de Investigación Educativa Número 55

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

"Torii"

*Técnica mixta: tinta china, acrílicos y tizas al óleo sobre cartulina acuarela 300 g/m²
11 x 17 pulgadas*

Irene Pincel

2026

irenepincel.art@gmail.com

[@irenepincel](#)

[@conexioncreativahn](#)

[@interseccionesxirenepincelhn](#)

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 Ruíz--Colegio Amambay / Colegio Nacional Haruo Masuzawa, Paraguay.

Comité de Revisores

Alexis Papazian--Universidad Nacional Pedagógica/Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Andreas Dugaard--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
--------------------------	----------

Russbel Hernández

Artículos

Análisis de una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y vinculación institucional.....	9
---	----------

Alexis Ramos, Natalia Martínez

Más allá de los números: empatía docente y aprendizaje matemático desde las percepciones de los estudiantes.....	29
---	-----------

Luis Barrios, Xiomara Arrieta

Pensar y vivir el clima organizacional: un análisis desde las representaciones sociales de los docentes de la UPNFM.....	43
---	-----------

Guillermo Pineda

Análisis del tiempo como categoría didáctica en el Plan de Estudios 2022 primaria.....	65
---	-----------

German Flores

Habilidades sociales y pensamiento crítico: la carpeta-portafolio de aprendizaje como dispositivo pedagógico en estudiantes de educación secundaria.....	83
---	-----------

Consuelo Carías

Perfil estructural y prospectivo del personal docente público paraguayo: feminización, envejecimiento y diversidad formativa.....	99
--	-----------

Hugo Pereira

Ensayos

La condición del sujeto y la vida moral en la sociedad digitalizada.....	125
<i>Claudio Perdomo</i>	

Carta al Editor

In Memoriam: Jürgen Habermas y la esperanza en la razón dialógica.....	137
<i>Renán Rápalo</i>	

De los Autores	141
Acercas de Paradigma	145
Política Editorial	151

Presentación

Russbel Hernández Rodríguez

El número 55 de *Paradigma: Revista de Investigación Educativa* reúne contribuciones que examinan diversos problemas, experiencias y perspectivas vinculadas al campo educativo. Para esta edición se recibieron 21 manuscritos enviados por autorías de Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Paraguay y Venezuela, así como de Honduras, tanto de la UPNFM como de otras instituciones nacionales. Como resultado del proceso de evaluación editorial y arbitraje, se publican ocho trabajos: seis artículos de investigación, un ensayo y una carta al editor. Los textos incluidos abordan temas relacionados con la formación docente, el aprendizaje de las matemáticas, el clima organizacional, la gestión educativa, el currículo, el pensamiento crítico y las implicaciones educativas y sociales de la transformación digital.

El primer artículo, “Análisis de una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y vinculación institucional”, de Ramos Zelaya (UPNFM, Honduras) y Martínez León (Universidad de Granada, España), examina la relación entre la participación en una comunidad de práctica virtual, la formación continua y el desempeño laboral de egresados universitarios. A partir de una encuesta aplicada a 553 graduados y del análisis correlacional de los datos, se identifican asociaciones positivas entre estas variables, destacando el potencial de los espacios colaborativos virtuales para fortalecer el desarrollo profesional y el vínculo institucional con los egresados.

En el segundo artículo, “Más allá de los números: empatía docente y aprendizaje matemático desde las percepciones de los estudiantes”, Barrios Soto (IED La Salle, Colombia) y Arrieta (Universidad del Zulia, Venezuela) analizan las percepciones estudiantiles sobre la empatía demostrada por el profesorado de matemáticas y su influencia en la experiencia de aprendizaje. Desde un enfoque fenomenológico, los resultados muestran valoraciones favorables asociadas a la cercanía docente, resaltando la relevancia de la dimensión relacional en la enseñanza de las matemáticas.

El tercer artículo, “Pensar y vivir el clima organizacional: un análisis desde las representaciones sociales de los docentes de la UPNFM”, de Pineda Reyes (UPNFM, Honduras), estudia la construcción de las representaciones sociales del clima organizacional en el ámbito universitario. Mediante un enfoque mixto que combina cuestionarios y entrevistas, el trabajo identifica un núcleo de significados vinculado a la convivencia y a las dinámicas de interacción entre docentes, así como una dimensión socioafectiva que amplía la comprensión de este fenómeno institucional.

El cuarto artículo, “Análisis del tiempo como categoría didáctica en el Plan de Estudios 2022 primaria”, de Flores Martínez (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México), explora la concepción de temporalidad

presente en el currículo de educación primaria mexicano. A partir de una metodología cualitativa basada en unidades de registro, el estudio identifica una visión flexible del tiempo escolar que favorece la autonomía docente y la adaptación de los procesos de enseñanza a las necesidades del estudiantado.

En el quinto artículo, “Habilidades sociales y pensamiento crítico: la carpeta-portafolio de aprendizaje como dispositivo pedagógico en estudiantes de educación secundaria”, Carías Borjas (UPNFM, Honduras) analiza el uso progresivo de la carpeta de clase y su transformación en portafolio de aprendizaje. Mediante un estudio de caso desarrollado en educación secundaria, los resultados evidencian aportes en la organización académica, el trabajo colaborativo, la comunicación argumentativa y el fortalecimiento gradual del pensamiento crítico.

El sexto artículo, “Perfil estructural y prospectivo del personal docente público paraguayo: feminización, envejecimiento y diversidad formativa”, de Pereira Cardozo (Instituto Nacional de Educación Superior, Paraguay), examina la situación actual y las tendencias futuras del profesorado del sistema educativo público paraguayo. Con base en información censal y registros administrativos oficiales, el estudio describe una profesión caracterizada por una elevada feminización, una estructura etaria concentrada en edades medias y una formación académica heterogénea, elementos relevantes para la planificación de políticas educativas.

Entre las contribuciones de carácter reflexivo, el ensayo “La condición del sujeto y la vida moral en la sociedad digitalizada”, de Perdomo Interiano (UPNFM, Honduras), aborda las transformaciones que experimenta la vida moral en contextos marcados por la digitalización. Desde una perspectiva hermenéutica-fenomenológica, el autor examina cómo las transformaciones tecnológicas contemporáneas reconfiguran la experiencia humana y los referentes éticos que orientan la vida social.

El número cierra con la carta al editor “In Memoriam: Jürgen Habermas y la esperanza en la razón dialógica”, escrita por Rápalo Castellanos (UPNFM, Honduras). El texto recupera la trayectoria intelectual de Jürgen Habermas y examina la vigencia de su defensa de la razón dialógica como fundamento para el entendimiento y la deliberación en las sociedades contemporáneas.

Con esta edición, *Paradigma: Revista de Investigación Educativa* continúa promoviendo la difusión de investigaciones y reflexiones que contribuyen al análisis de los desafíos educativos contemporáneos. Agradecemos a autores, revisores y colaboradores por su aporte al desarrollo de este proyecto editorial e invitamos a la comunidad académica a seguir participando en la construcción y circulación del conocimiento educativo.



Análisis de una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y vinculación institucional

Analysis of a virtual community of practice as a strategy for continuing education and institutional linkage

^{a,*}Alexis Randolph Ramos Zelaya, ^bNatalia Martínez León

^a aramos@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0007-1264-104X>

^b nataliaml@ugr.es. Universidad de Granada, España. <https://orcid.org/0000-0002-7506-9606>

Resumen

Este estudio analiza la relación entre la participación en una comunidad de práctica virtual evaluada como propuesta institucional, la formación continua y el desempeño laboral de los graduados de la UPNFM. Se aplicó una encuesta estructurada a 553 egresados de las cohortes 2018–2024, organizada en tres bloques temáticos y procesada mediante análisis descriptivos y correlacionales en SPSS. La prueba de correlación de Pearson evidenció asociaciones positivas y significativas entre las variables, destacando la relación entre comunidad de práctica virtual y desempeño laboral ($r = 0.61$; $p = 0.001$) y entre formación continua y desempeño laboral ($r = 0.65$; $p = 0.001$). Los resultados muestran que los graduados valoran la actualización profesional y reconocen la utilidad de un espacio colaborativo virtual para fortalecer competencias y mantener el vínculo institucional. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de implementar una comunidad de práctica virtual como estrategia de formación continua y acompañamiento a egresados.

Palabras clave: educación superior, formación continua, formación profesional, modelo educacional

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23067>

Recibido: 20 de enero de 2026 | Aceptado: 2 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Abstract

This study examines the relationship between participation in a virtual community of practice evaluated as an institutional proposal rather than an implemented experience continuing education, and job performance among graduates of the UPNFM. A structured survey was administered to 553 graduates from the 2018–2024 cohorts and analyzed using descriptive statistics and Pearson correlation in SPSS. Results show positive and statistically significant associations between the variables, particularly between participation in the virtual community of practice and job performance ($r = 0.61$; $p = 0.001$), as well as between continuing education and job performance ($r = 0.65$; $p = 0.001$). Graduates expressed a strong interest in ongoing professional development and recognized the value of a collaborative virtual space for strengthening competencies and maintaining institutional engagement. These findings support the relevance of implementing a virtual community of practice as a strategy for continuing education and graduate follow up.

Keywords: higher education, continuing education, professional training, educational model

Introducción

La formación continua y el acompañamiento a los egresados se han convertido en componentes esenciales para sostener la calidad educativa en las instituciones de educación superior. En la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), los procesos de autoevaluación, acreditación y los estudios de inserción laboral han evidenciado de manera reiterada una debilidad institucional: la ausencia de un mecanismo estable que permita mantener un vínculo sistemático con los graduados y acompañar su actualización profesional después de finalizar sus estudios. Aunque existen iniciativas puntuales, estas no han logrado consolidarse como un modelo permanente que articule la formación continua con la retroalimentación proveniente del desempeño laboral de los egresados.

Este vacío institucional se relaciona con un problema concreto: la universidad carece de una estrategia que facilite el intercambio profesional, la actualización de competencias y la construcción de redes de apoyo entre graduados, lo que limita la posibilidad de fortalecer su desempeño laboral y, al mismo tiempo, obtener información relevante para la mejora curricular. A pesar de que las comunidades de práctica virtual han demostrado ser una alternativa eficaz para promover el aprendizaje colaborativo y la vinculación profesional (Lave y Wenger, 1991; Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015), en la UPNFM no existe un modelo institucional que articule estos espacios con las necesidades formativas de sus egresados.

Desde el punto de vista académico, también se identifica una brecha de investigación: no se cuenta con evidencia empírica que permita comprender cómo se relacionan la participación en comunidades de práctica virtual, la formación continua y el desempeño laboral de los graduados de la UPNFM. Aunque la literatura internacional documenta los beneficios de estos entornos colaborativos, no se ha estudiado su pertinencia en el contexto específico de los egresados de esta universidad ni su potencial como estrategia institucional de vinculación.

En este marco, el presente estudio se propone analizar la relación entre la participación en una comunidad de práctica virtual evaluada como propuesta institucional, la formación continua y el desempeño laboral de los egresados. Con ello se busca determinar si este tipo de espacio podría responder a las necesidades formativas identificadas y contribuir a fortalecer el vínculo entre la universidad y sus graduados. En consecuencia, la investigación se orienta a comprender cómo describen los egresados su situación profesional y la correspondencia con su perfil de egreso, qué necesidades de actualización reconocen y en qué medida consideran útil y pertinente un modelo institucional de comunidad de práctica virtual. Estas preguntas se articulan con el enfoque correlacional del estudio, ya que permiten explorar la relación entre las variables centrales y aportar evidencia para fundamentar una propuesta institucional basada en datos.

Discusión teórica

Comunidad de práctica

El aprendizaje profesional y la actualización continua requieren espacios que faciliten el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la construcción colectiva de conocimiento. Desde la propuesta seminal de [Lave y Wenger \(1991\)](#), las comunidades de práctica se conciben como grupos en los que las personas comparten un dominio común y mejoran su desempeño mediante la participación activa. [Wenger-Trayner y Wenger-Trayner \(2015\)](#) destacan que estos espacios integran tres elementos esenciales: el dominio, la comunidad y la práctica, cuya articulación permite consolidar identidades profesionales y fortalecer competencias relevantes para el ejercicio laboral.

En el ámbito educativo y profesional, las comunidades de práctica han demostrado ser un mecanismo eficaz para promover el aprendizaje situado, la colaboración entre pares y la actualización permanente. Investigaciones recientes subrayan su utilidad para fortalecer el desempeño profesional y ampliar redes de apoyo, especialmente en contextos donde las demandas laborales evolucionan con rapidez ([Vicente Ataurima, 2023](#); [Salas Flores et al., 2024](#)). Estos hallazgos respaldan la pertinencia de explorar su implementación como estrategia institucional orientada al desarrollo profesional continuo.

Formación y el desarrollo de comunidades de práctica

La formación continua constituye un componente indispensable para que los profesionales respondan a los cambios tecnológicos, pedagógicos y organizacionales. Las comunidades de práctica ofrecen un entorno que complementa la capacitación formal, ya que permiten identificar necesidades formativas, compartir soluciones y construir conocimiento aplicable al contexto laboral. Su carácter colaborativo favorece la reflexión crítica, la actualización de saberes y el fortalecimiento de competencias, elementos clave para el desarrollo profesional a lo largo de la vida.

En el caso de los egresados universitarios, estos elementos no solo facilitan la interacción, sino que permiten identificar necesidades reales de actualización profesional. La participación en estos espacios posibilita contrastar la práctica, recibir retroalimentación y acceder a recursos pertinentes para su desempeño laboral.

Las comunidades de práctica requieren liderazgo compartido, participación activa, confianza mutua y comunicación fluida. La participación social es el fundamento de su formación y desarrollo. [Arellanos Beauregard \(2019\)](#) define la participación social como un proceso que implica “contribuir activamente en las prácticas de las comunidades sociales y construir identidades relacionadas con las comunidades” (p. 22). Esta participación voluntaria y consciente en actividades colectivas busca el bienestar y desarrollo social, permitiendo a los individuos construir su identidad y sentido de pertenencia.

Diversos autores coinciden en que el desarrollo de una comunidad de práctica efectiva requiere acciones orientadas a fortalecer la participación, la colaboración y el aprendizaje continuo. Entre las estrategias más mencionadas en la literatura se encuentran:

- Fomentar la participación activa y regular, mediante espacios de comunicación sincrónicos y asincrónicos que faciliten el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos.
- Proporcionar recursos y herramientas adecuadas que permitan gestionar información, desarrollar competencias y acceder a orientación pertinente.
- Reconocer las contribuciones de los miembros, ofreciendo retroalimentación constructiva que fortalezca la motivación y el compromiso.
- Promover la reflexión crítica y el aprendizaje continuo, incentivando el análisis de experiencias y la mejora de prácticas profesionales.

Estas acciones contribuyen a consolidar la cohesión interna de la comunidad y a potenciar su impacto en el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Participación y colaboración en comunidades de práctica

La participación y la colaboración son pilares en el funcionamiento de una comunidad de práctica, pues facilitan el aprendizaje colectivo, la resolución de problemas y el desarrollo profesional. La interacción sistemática entre sus miembros permite compartir experiencias y articular conocimiento que fortalece el desempeño individual y favorece la innovación. En esta línea, [el Programa de las Naciones Unidas Social + Behaviour Change \(s.f.\)](#) señala que la participación comunitaria empodera a los grupos, potencia capacidades locales y promueve la corresponsabilidad en la búsqueda de soluciones, lo que contribuye a un clima de cooperación y al fortalecimiento de habilidades sociales y redes de apoyo.

La colaboración complementa este proceso. [El Acompañamiento Virtual de la Universidad de Chile \(2020\)](#) destaca que las actividades mediadas por el trabajo colaborativo fomentan la autonomía, entendida como un proceso modelado por el entorno y por la interacción entre pares. Desde esta perspectiva, la colaboración no solo facilita la reflexión sobre las propias prácticas, sino que también permite aprender de la experiencia de otros miembros del grupo.

La cooperación, por su parte, sostiene la dinámica interna de la comunidad de práctica al fortalecer vínculos sociales y consolidar una identidad colectiva. No obstante, también enfrenta desafíos derivados de la diversidad de intereses, los distintos niveles de compromiso y la disponibilidad de recursos. [Giménez Casellas \(2018\)](#) advierte que estos factores pueden influir en la sostenibilidad del trabajo conjunto, por lo

que es necesario reconocer tanto las potencialidades como los límites de la cooperación. Comprender estos matices permite valorar la participación y la colaboración como procesos complementarios que sostienen el funcionamiento de la comunidad y contribuyen a su impacto en el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Para los egresados, la participación activa y la colaboración no solo fortalecen la cohesión del grupo, sino que también impactan en su desempeño laboral. El intercambio de experiencias permite resolver problemas reales del trabajo docente y mejorar la aplicación de competencias adquiridas durante la formación inicial.

Aprendizaje y conocimiento en comunidades de práctica

Las comunidades de práctica se presentan como un enfoque eficaz para el aprendizaje y la creación de conocimiento, sustentado en la idea de que aprender es un proceso social y contextual. En estos espacios, profesionales, estudiantes e investigadores comparten experiencias y construyen saberes mediante la interacción y el trabajo conjunto. Su funcionamiento suele estar acompañado por instituciones educativas u organizaciones que orientan la participación y aseguran la coherencia con los objetivos formativos.

Bonatti et al. (2022) describen el aprendizaje social como un proceso de intercambio de conocimientos y experiencias entre actores que comparten un propósito común. Este enfoque, presente en ámbitos laborales, escolares y comunitarios, se vincula con el aprendizaje colaborativo, ya que promueve la comunicación, la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. El [Consortio Regional de Aprendizaje de Edmonton \(s.f.\)](#) señala que estas comunidades reúnen a personas interesadas en un tema o problemática con el fin de alcanzar metas individuales y colectivas. En este marco, el aprendizaje es tanto el motivo que impulsa la interacción como el resultado que surge del intercambio, fortaleciendo la construcción de saberes compartidos.

En el contexto institucional, estos procesos de aprendizaje colaborativo permiten a la universidad mantener un seguimiento más cercano de sus egresados, conocer sus desafíos profesionales y retroalimentar la formación inicial. Así, la comunidad de práctica se convierte en un mecanismo que articula aprendizaje, actualización y vinculación institucional.

Para que una comunidad sea considerada de práctica, debe integrar tres elementos esenciales: el dominio, que delimita el área de interés común; la comunidad, donde se construyen relaciones de confianza y colaboración; y la práctica, entendida como el conjunto de recursos y experiencias que los miembros desarrollan para mejorar su desempeño (Wenger-Trayner, 2015, como se citó en [Consortio Regional de Aprendizaje de Edmonton, s.f.](#)). La articulación de estos componentes permite generar conocimiento significativo y consolidar la identidad profesional de sus integrantes.

Las comunidades de aprendizaje, por su parte, se han consolidado como una estrategia que fortalece la gestión educativa y promueve la mejora continua. Chumpitaz et al. (2026) las describen como una propuesta transformadora que impulsa la calidad, la equidad y el logro académico y pedagógico. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Álvarez Trenti et al. (2025), quienes destacan que estos espacios se basan en la confianza, el intercambio de experiencias y el aprendizaje mutuo, favoreciendo la innovación y la gestión del conocimiento.

En esta misma línea, [Santander Universidades \(2024\)](#) señala que las comunidades de aprendizaje promueven valores como la igualdad, el respeto y la tolerancia, además de sostenerse en el diálogo democrático y el compromiso colectivo. El trabajo en equipo contribuye a mejorar el rendimiento de los participantes y a fortalecer la cohesión del grupo.

En síntesis, las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje comparten la idea de que el conocimiento se construye colectivamente. Ambas integran valores, participación activa y colaboración, elementos que permiten transformar los procesos educativos y consolidar una cultura institucional orientada a la mejora continua.

Liderazgo y gobernanza en comunidades de práctica

El liderazgo y la gobernanza son componentes esenciales para el funcionamiento de las comunidades de práctica, ya que orientan la toma de decisiones, la coordinación de actividades y la construcción de un propósito compartido. Un modelo de gobernanza efectivo requiere una visión clara, comunicación abierta y mecanismos que favorezcan la participación y la responsabilidad colectiva ([Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015](#)).

La gobernanza implica definir normas, roles y pautas de interacción que faciliten la colaboración y el aprendizaje conjunto. Este proceso se sostiene en el compromiso de los miembros para mantener acuerdos y prácticas coherentes, así como en la creación de ambientes seguros y flexibles que permitan la innovación y la participación sostenida, especialmente en entornos virtuales donde la cohesión puede verse afectada ([Nuntada Colell, 2025](#); [Roca Petitjean y Ochoa-Arias, 2024](#)).

Entre los elementos que fortalecen la gobernanza destacan el reconocimiento de las capacidades de los integrantes, la promoción de la iniciativa, el acompañamiento no impositivo y la construcción de espacios de confianza. Estos aspectos se reflejan de manera sintética en la Figura 1, donde se presentan los principales componentes del modelo de gobernanza propuesto por la iniciativa.

Figura 1

Modelo de gobierno corporativo de servicio en comunidad de práctica



Nota. Funciones clave que permiten su operatividad institucional. De [Red-SICTA \(2013, p. 21\)](#).

Los servicios de este modelo ayudan a organizar el trabajo colectivo y facilitan la interacción entre los miembros de la comunidad. Para que estos procesos funcionen, es importante contar con personas que asuman tareas de coordinación y acompañamiento. La gestión requiere claridad en los acuerdos, recursos disponibles y una revisión periódica de los avances, lo que permite ajustar las acciones y mantener la participación activa. Cuando estos elementos se articulan bien, la comunidad puede orientar mejor sus esfuerzos formativos y fortalecer el intercambio de conocimientos entre sus integrantes.

Para la UPNFM, contar con un modelo de gobernanza en una comunidad de práctica permitiría organizar la participación de los egresados, asegurar la continuidad del acompañamiento profesional y establecer mecanismos de retroalimentación que fortalezcan los procesos de seguimiento institucional.

Evaluación y medición del impacto de las comunidades de práctica

La evaluación del impacto en una comunidad de práctica implica analizar si sus actividades realmente aportan valor a los participantes y contribuyen a los objetivos colectivos. Según [Wenger, Trayner y de Laat \(2011\)](#), este análisis debe considerar tanto los resultados visibles como los cambios que se producen en la participación, el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Para ello, se combinan indicadores cualitativos y cuantitativos relacionados con la generación de conocimiento, la innovación, la resolución de problemas y el fortalecimiento de redes, aspectos también señalados por [Serrano Padial et al. \(2019\)](#).

En este estudio, la medición del impacto se aborda mediante el análisis de la relación entre participación en la comunidad de práctica, formación continua y desempeño laboral. Este enfoque correlacional permite identificar si la interacción en un espacio colaborativo virtual se asocia con mejoras en la actualización profesional y en la aplicación de competencias en el ámbito laboral.

Estos autores definen la evaluación de impacto como un proceso orientado a determinar en qué medida un programa o proyecto influye en una población o contexto específico. [Navajo \(2025\)](#) añade que permite distinguir los efectos propios de la intervención de aquellos que podrían haberse producido sin ella.

La evaluación de impacto es clave para valorar la efectividad de una iniciativa y tomar decisiones basadas en evidencia. En el caso de las comunidades de práctica, no solo se consideran los resultados obtenidos, sino también los procesos de participación y aprendizaje que se generan en la interacción cotidiana. Para decidir qué acciones requieren este tipo de evaluación, suelen emplearse criterios como la pertinencia, el nivel de innovación, la posibilidad de replicación, la disponibilidad de evidencia y la influencia potencial en el desarrollo de la comunidad ([Serrano Padial et al., 2019](#); [Wenger et al., 2011](#)).

Comunidades de práctica en entornos virtuales

La virtualidad amplía las posibilidades de interacción entre egresados, permitiendo que la comunidad de práctica funcione sin restricciones geográficas y con mayor flexibilidad temporal. En este entorno, los graduados pueden compartir experiencias, acceder a recursos y participar en actividades formativas que

fortalecen su desempeño laboral. Para la UPNFM, un espacio virtual de estas características representa una oportunidad para consolidar un mecanismo permanente de seguimiento y acompañamiento profesional.

Síntesis

En conjunto, la literatura evidencia que las comunidades de práctica constituyen un espacio donde convergen la formación continua, el desempeño laboral y el seguimiento a egresados. Su potencial para integrar estos elementos justifica la pertinencia de analizar su implementación en la UPNFM como estrategia institucional de actualización profesional y fortalecimiento del vínculo universidad-graduados.

Metodología

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transversal y correlacional, seleccionado por su pertinencia para analizar la relación entre las variables del estudio. La población estuvo conformada por graduados de la UPNFM, de la cual se obtuvo una muestra representativa para el análisis.

En esta sección se describen las variables centrales comunidad de práctica virtual, desempeño laboral y formación continua y el proceso seguido para su operacionalización. La recolección de datos se realizó mediante una encuesta estructurada elaborada a partir de las dimensiones e indicadores definidos, aplicada en línea a través de la plataforma LimeSurvey. Posteriormente, la información fue procesada con el software estadístico SPSS para llevar a cabo los análisis descriptivos y correlacionales correspondientes.

Operacionalización de variables

Para garantizar la coherencia entre los objetivos del estudio, el marco teórico y el instrumento aplicado, las variables fueron operacionalizadas en dimensiones e indicadores que dieron origen a los ítems del cuestionario. La variable comunidad de práctica virtual estuvo compuesta por X ítems, desempeño laboral por Y ítems y formación continua por Z ítems, todos medidos mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). El instrumento presentó adecuados niveles de consistencia interna, con un alfa de Cronbach global de $\alpha = 0.89$, y valores por variable de $\alpha = 0.87$ para comunidad de práctica virtual, $\alpha = 0.91$ para desempeño laboral y $\alpha = 0.85$ para formación continua. La Tabla 1 presenta la estructura final de la operacionalización.

Después de este proceso, se establecen las estrategias que permitirán analizar la información recopilada y valorar si existe una relación entre el desempeño laboral de los graduados, sus conocimientos y el perfil académico con el que egresaron. Asimismo, se describen los resultados que se espera obtener, orientados a fortalecer la relación entre la UPNFM y sus egresados mediante la creación de una comunidad de práctica virtual que promueva el aprendizaje colaborativo y continuo.

Tabla 1

Operacionalización de variables del estudio

Variable	Dimensiones	Indicadores	Tipo de ítem	Ejemplo de ítem
Comunidad de práctica virtual	Participación	Frecuencia de interacción, aportes realizados	Likert 1–5	“Participo activamente en espacios de intercambio profesional.”
	Colaboración	Trabajo conjunto, apoyo entre pares	Likert 1–5	“Comparto recursos y experiencias con otros graduados.”
	Percepción de utilidad	Relevancia, aplicabilidad	Likert 1–5	“Considero que una comunidad de práctica virtual fortalecería mi desempeño profesional.”
Desempeño laboral	Correspondencia con perfil de egreso	Aplicación de competencias	Likert 1–5	“Las competencias adquiridas en la UPNFM son útiles en mi trabajo actual.”
Formación continua	Necesidades formativas	Áreas de actualización	Likert 1–5	“Necesito fortalecer mis competencias digitales para mejorar mi desempeño.”

Diseño

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transversal y correlacional, orientado a analizar la relación entre la participación en una comunidad de práctica virtual, la formación continua y el desempeño laboral de los egresados de la UPNFM. Este diseño permitió recolectar y analizar datos en un único momento temporal, sin manipulación de variables, con el propósito de identificar asociaciones entre los constructos estudiados.

Hipótesis de investigación

H1. Existe una relación significativa entre la participación en la comunidad de práctica virtual y el nivel de actualización de conocimientos de los egresados.

H2. Existe una relación significativa entre la participación en la comunidad de práctica virtual y el desempeño laboral de los egresados.

H3. Existe una relación significativa entre la actualización de conocimientos y el desempeño laboral de los egresados.

Hipótesis nula

H01. No existe relación significativa entre la participación en la comunidad de práctica virtual y la actualización de conocimientos.

H02. No existe relación significativa entre la participación en la comunidad de práctica virtual y el desempeño laboral.

H03. No existe relación significativa entre la actualización de conocimientos y el desempeño laboral.

Hipótesis alternativa

Ha₁. Existe relación significativa entre la participación en la comunidad de práctica virtual y la actualización de conocimientos.

Ha₂. Existe relación significativa entre la participación en la comunidad de práctica virtual y el desempeño laboral.

Ha₃. Existe relación significativa entre la actualización de conocimientos y el desempeño laboral.

Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por los 2,465 graduados de pregrado de la UPNFM pertenecientes a las cohortes 2018–2024. Para seleccionar la muestra se empleó un muestreo probabilístico simple, utilizando como marco muestral el registro institucional de egresados. A partir de este listado se generó una selección aleatoria de participantes, garantizando que todos los graduados tuvieran la misma probabilidad de ser incluidos.

La muestra final estuvo integrada por 553 egresados, lo que representa una proporción adecuada respecto al total de la población y permite realizar análisis correlacionales con suficiente potencia estadística. La representatividad se justificó mediante el uso de un marco muestral actualizado, la selección aleatoria y la inclusión de egresados de todas las carreras reformadas desde 2009, asegurando diversidad disciplinar y cobertura institucional.

Entorno

El estudio se desarrolló en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), institución responsable de la formación inicial docente en Honduras. El análisis se centró en las condiciones académicas y administrativas que permiten el acceso a los registros de egresados y la aplicación de encuestas en línea. La UPNFM cuenta con un sistema institucional de seguimiento de graduados y con plataformas digitales que facilitan la comunicación con las cohortes recientes, lo que hizo posible la distribución del instrumento y la obtención de la muestra requerida para el estudio.

Instrumento y procedimiento

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario estructurado compuesto por 40 ítems, distribuidos en tres variables centrales del estudio: Comunidad de práctica virtual (15 ítems), Desempeño laboral (15 ítems) y Formación y capacitación permanente (10 ítems). Cada bloque corresponde directamente a los objetivos específicos de la investigación y se organiza en matrices de valoración tipo Likert, con opciones de respuesta codificadas de 1 a 5 según el nivel de acuerdo, satisfacción, frecuencia, importancia o interés, dependiendo de la naturaleza del ítem. Esta estructura permitió obtener mediciones consistentes y comparables entre los participantes.

La variable Comunidad de práctica virtual se evaluó mediante tres dimensiones: relevancia del intercambio de conocimientos, interés en el intercambio de aprendizajes e importancia de compartir experiencias, cada una integrada por cinco ítems. La variable Desempeño laboral se midió a través de tres dimensiones: satisfacción con los conocimientos aplicados, desarrollo de habilidades para el desempeño

y satisfacción con la experiencia laboral adquirida, también con cinco ítems por dimensión. Finalmente, la variable Formación y capacitación permanente se evaluó mediante dos dimensiones: interés en la formación continua y modalidades de capacitación como alternativas de mejora, cada una con cinco ítems.

Para garantizar la validez de contenido del instrumento, este fue sometido a un proceso de juicio de expertos, en el que participaron tres especialistas en educación, metodología y evaluación. Cada juez valoró los ítems según los criterios de suficiencia, claridad, coherencia, importancia y pertinencia, utilizando la metodología de [Hernández-Nieto \(2002\)](#). Los puntajes otorgados permitieron calcular el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) por ítem y por dimensión. Los resultados obtenidos mostraron valores dentro de los rangos de validez aceptable a excelente, lo que evidencia la adecuación conceptual y la correspondencia de los ítems con las variables teóricas del estudio. Los ajustes sugeridos por los expertos se incorporaron antes de la aplicación definitiva del instrumento.

Posteriormente, se realizó un proceso de codificación de las respuestas, asignando valores numéricos a cada categoría de la escala Likert ($A1 = 1$, $A2 = 2$, $A3 = 3$, $A4 = 4$, $A5 = 5$), lo que permitió construir la matriz de datos para el análisis estadístico. La aplicación del cuestionario se efectuó en modalidad virtual mediante un formulario digital, lo que facilitó el acceso de los graduados y permitió obtener una base de datos completa para el análisis.

El procesamiento de la información se llevó a cabo utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. La consistencia interna del instrumento se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, calculado para el total del cuestionario y para cada una de las variables, con el fin de determinar la fiabilidad de las escalas utilizadas. Estos procedimientos aseguraron que el instrumento cumpliera con los criterios metodológicos requeridos para estudios de enfoque cuantitativo, no experimental y transversal, garantizando la calidad y confiabilidad de los datos obtenidos.

Análisis estadístico

El tratamiento de los datos se desarrolló en dos fases. En la primera, se recurrió a estadísticos descriptivos con el propósito de obtener una visión general del comportamiento de las variables. Para ello se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, lo que permitió identificar tendencias y variaciones en las respuestas de los participantes.

En la segunda fase se examinó la relación entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Aunque los ítems del cuestionario se basan en escalas tipo Likert, estas se trabajaron como variables continuas, criterio aceptado cuando se utilizan escalas con varios niveles de respuesta y cuando el análisis se realiza sobre puntajes compuestos o sumatorios. Además, la distribución de los puntajes obtenidos mostró un comportamiento adecuado para la aplicación de técnicas paramétricas, lo que respaldó el uso de este coeficiente.

Este conjunto de procedimientos permitió describir con claridad las características de las variables y analizar la fuerza y dirección de las relaciones entre ellas, en coherencia con los objetivos planteados en la investigación.

Resultados

Caracterización de los participantes

La investigación se realizó con una muestra de 553 egresados de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), pertenecientes a las cohortes comprendidas entre 2018 y 2024. En relación con la distribución por sexo, el 29.07 % corresponde al sexo femenino y el 70.93 % al sexo masculino.

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario digital, distribuido mediante la plataforma LimeSurvey, el cual fue diseñado para medir las variables participación en comunidades de práctica virtual, formación continua y desempeño laboral de los egresados.

El instrumento empleó una escala tipo Likert de cinco puntos, con las siguientes categorías de respuesta: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Para facilitar la interpretación de los resultados se establecieron los siguientes rangos de clasificación: bajo (1.00–2.33), medio (2.34–3.66) y alto (3.67–5.00). Los datos obtenidos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS, lo que permitió realizar análisis descriptivos y correlacionales de las variables estudiadas. Los análisis descriptivos revelan que el 72% de los egresados reportó trabajar en áreas relacionadas con la docencia o la gestión educativa, mientras que el resto se desempeña en otras áreas afines al sector educativo.

Respecto a la experiencia profesional, se identificó una distribución equilibrada entre los distintos rangos de antigüedad laboral. Un 34% indicó tener entre uno y tres años de experiencia, un 36% entre cuatro y seis años, y un 30% más de seis años. Estos resultados reflejan que la muestra incorpora egresados con diversos niveles de trayectoria, lo que permite una visión amplia sobre la inserción profesional tras la formación universitaria.

Además, el 63% de los egresados mencionó haber participado en procesos de capacitación o actualización profesional luego de obtener su título universitario, lo que evidencia una inclinación hacia la formación continua y el fortalecimiento de competencias laborales.

Por otro lado, un 48% de los encuestados declaró haber formado parte, en algún momento, de una comunidad virtual de aprendizaje o espacio colaborativo en línea, mientras que el resto no reportó experiencias en ese tipo de entornos. Este dato resulta relevante para analizar posteriormente cómo influye la participación en comunidades virtuales en el desempeño laboral.

Resultados de la variable desempeño laboral

La variable desempeño laboral se evaluó mediante quince ítems distribuidos en tres dimensiones: satisfacción con los conocimientos aplicados, desarrollo de habilidades para el desempeño y valoración de la experiencia laboral adquirida. Para cada ítem se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, con el fin de describir el comportamiento de las respuestas.

Los resultados se presentan en las tablas correspondientes, donde se observa la distribución de los puntajes en cada dimensión. Los valores obtenidos permiten identificar las tendencias generales en las respuestas, sin establecer niveles de clasificación ni realizar interpretaciones sobre su significado. Esta información se limita a describir los datos reportados por los participantes y constituye la base para los análisis inferenciales presentados en la siguiente sección. Para su medición se empleó la escala Likert de cinco puntos, con la escala de medición así distribuida: 1 = muy bajo, 2 = bajo, 3 = medio, 4 = alto y 5 = muy alto.

Los resultados evidencian que la mayoría de los graduados alcanza niveles favorables de desempeño profesional en los distintos indicadores analizados. La Tabla 2 ilustra la distribución de la autoevaluación del desempeño laboral.

Tabla 2

Autoevaluación del desempeño profesional

Nivel	Porcentaje
Bajo	5%
Medio	15%
Medio alto	40%
Alto	40%

Los resultados muestran que cerca del 80% de los participantes se ubica en niveles medio alto o alto de desempeño profesional. Este comportamiento propone que la formación recibida durante su etapa universitaria ha tenido un impacto positivo en su práctica laboral.

No obstante, también se identifican aspectos que podrían fortalecerse, especialmente en lo relacionado con el uso avanzado de tecnologías educativas, la gestión de entornos virtuales de aprendizaje y la integración de herramientas digitales en la actividad docente.

Desde una perspectiva estadística, la media general del desempeño laboral fue $M = 3.98$ ($DE = 0.72$), lo que se interpreta como un nivel alto dentro de la escala aplicada.

Resultados de la variable formación y capacitación permanente

El análisis de la variable formación permanente permitió reconocer las necesidades de actualización profesional que los graduados perciben en su ejercicio laboral, así como las áreas que consideran prioritarias para continuar fortaleciendo sus competencias.

Los datos muestran que los graduados valoran de manera consistente la importancia de la formación continua como un medio para mantenerse al día y responder a las exigencias cambiantes del ámbito educativo. La Tabla 3 ilustra las áreas de capacitación señaladas como más relevantes.

Los resultados muestran que la principal necesidad de formación señalada por los graduados se relaciona con el desarrollo de competencias digitales y el uso de tecnologías educativas. Esta tendencia refleja el peso creciente que tiene la integración tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales.

En cuanto a la valoración general de la formación permanente, la media obtenida fue $M = 4.10$ ($DE = 0.65$), lo que indica una apreciación elevada de su importancia para el desarrollo profesional.

Estos hallazgos se alinean con las tendencias recientes en educación superior, donde el aprendizaje continuo se reconoce como un componente fundamental para fortalecer y actualizar las competencias profesionales.

Tabla 3

Áreas prioritarias de formación continua

Área de capacitación	Nivel de prioridad
Tecnologías educativas	Muy alta
Estrategias de enseñanza	Alta
Evaluación del aprendizaje	Alta
Recursos educativos digitales	Alta
Liderazgo educativo	Media

Resultados de la variable comunidad de práctica virtual

Los resultados muestran una valoración positiva de los graduados sobre la implementación de una comunidad de práctica virtual como espacio de intercambio académico y profesional. En general, manifestaron interés en participar en estos entornos colaborativos y reconocieron su potencial para promover el aprendizaje compartido, la colaboración entre pares y el acceso a recursos educativos.

En cuanto a la relevancia del intercambio de conocimientos, el 89.7% de los participantes consideró que una comunidad de práctica virtual puede contribuir al desarrollo personal y profesional. Asimismo, el 84.8% señaló que estos espacios fortalecen la cooperación y la cultura colaborativa entre colegas, mientras que el 84.1% indicó que favorecen una mejor comprensión de los conocimientos compartidos. De igual forma, el 81.7% destacó la importancia de la participación activa de los miembros dentro de la comunidad virtual.

Con respecto al interés en el intercambio de aprendizajes, el 95.5% manifestó disposición para desarrollar estrategias orientadas al uso de instrumentos y recursos innovadores. Le siguió un 94.4%, que expresó interés en compartir recursos educativos dirigidos al fortalecimiento de la actividad docente. Además, el 94.0% indicó interés en adquirir competencias vinculadas con el aprendizaje colaborativo, mientras que el 92.8% consideró importante fortalecer habilidades y conocimientos mediante espacios virtuales de interacción académica.

En relación con la importancia de compartir experiencias profesionales, el 95.7% de los graduados consideró relevante contar con acceso a expertos o comunidades de aprendizaje que aporten a su formación profesional. De igual manera, el 94.8% valoró favorablemente la posibilidad de compartir producciones académicas con otros colegas, y el 94.4% subrayó la importancia de impulsar proyectos educativos y generar nuevos conocimientos entre pares académicos.

En conjunto, estos resultados evidencian una percepción altamente favorable hacia las comunidades de práctica virtual, consideradas por los participantes como una alternativa pertinente para fortalecer el vínculo con la universidad y promover procesos continuos de aprendizaje y actualización profesional.

Análisis correlacional entre las variables del estudio

Con el fin de explorar la relación entre las variables consideradas en la investigación, se aplicó la correlación de Pearson, una técnica estadística que permite identificar el grado de asociación entre dos variables de naturaleza cuantitativa. La Tabla 4 ilustra la correlación de variables.

Tabla 4

Correlación entre variables

Variab	r de Pearson	p	Magnitud	n
Comunidad de práctica virtual – Desempeño laboral	0.61	< .01	Fuerte	553
Comunidad de práctica virtual – Formación permanente	0.58	< .01	Moderada	553
Formación permanente – Desempeño laboral	0.65	< .01	Fuerte	553

Los resultados evidencian correlaciones positivas, de magnitud moderada y fuerte, estadísticamente significativas entre las variables analizadas.

En particular, la relación entre comunidad de práctica virtual y desempeño laboral ($r = 0.61$; $p < .01$) indica que una mayor participación o disposición hacia espacios colaborativos virtuales se asocia con niveles más altos de desempeño profesional.

Asimismo, la relación entre formación permanente y desempeño laboral ($r = 0.65$; $p < .01$) evidencia que mayores niveles de actualización profesional se relacionan con un mejor desempeño laboral.

Finalmente, la relación entre comunidad de práctica virtual y formación permanente ($r = 0.58$; $p < .01$) refleja una asociación positiva moderada, lo que sugiere que la participación en comunidades virtuales favorece los procesos de actualización y aprendizaje continuo.

En conjunto, estos hallazgos evidencian la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las tres variables del estudio, destacando la importancia de los entornos colaborativos virtuales y la formación permanente en el desempeño laboral de los graduados.

Contraste de hipótesis

Para este estudio se formuló la siguiente hipótesis de investigación:

H0: No existe una correlación significativa entre la participación en comunidades de práctica virtual, la formación permanente y el desempeño laboral de los graduados.

Ha: Sí existe una correlación significativa entre la participación en comunidades de práctica virtual, la formación permanente y el desempeño laboral de los graduados.

El análisis de correlación de Pearson mostró valores estadísticamente significativos entre las variables, con coeficientes positivos y niveles de significancia $p < .01$.

Dado que los valores de significancia son inferiores al nivel establecido ($\alpha = 0.05$), se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alternativa (Ha).

En consecuencia, se confirma la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la participación en comunidades de práctica virtual, la formación permanente y el desempeño laboral de los graduados de la UPNFM.

Discusión

Los resultados del estudio permiten interpretar la valoración que los egresados otorgan a una comunidad de práctica virtual a la luz de los planteamientos teóricos revisados. En primer lugar, la alta puntuación obtenida por la variable comunidad de práctica virtual coincide con la idea de [Wenger-Trayner y Wenger-Trayner \(2015\)](#), quienes señalan que estos espacios adquieren sentido cuando los participantes reconocen un dominio compartido y encuentran oportunidades reales para interactuar y construir conocimiento. En el caso de la UPNFM, los porcentajes elevados en los ítems vinculados al intercambio de conocimientos, la cooperación y la comprensión de contenidos sugieren que los graduados identifican condiciones favorables para la conformación de una comunidad de práctica alineada con estos principios.

Asimismo, los niveles de interés reportados en relación con el intercambio de aprendizajes y el uso de recursos innovadores se articulan con lo expuesto por [Bonatti et al. \(2022\)](#) sobre el aprendizaje social como un proceso que se fortalece mediante la interacción continua y la resolución conjunta de problemas. La disposición de los egresados a participar en actividades colaborativas indica que, en el contexto institucional, existe una base propicia para promover dinámicas de aprendizaje situado y actualización profesional continua.

En cuanto a la importancia atribuida al acceso a expertos, la socialización de producciones académicas y la generación de nuevos conocimientos, los hallazgos se relacionan con lo planteado por [Lave y Wenger \(1991\)](#) respecto al papel de la participación legítima en la construcción de identidades profesionales. Para los egresados de la UPNFM, estos elementos parecen constituir oportunidades para fortalecer su desempeño laboral y mantener un vínculo activo con la universidad, lo cual responde directamente a la necesidad institucional de contar con mecanismos de seguimiento y retroalimentación.

Estos resultados adquieren especial relevancia en el contexto de la UPNFM, donde los procesos de autoevaluación han señalado la ausencia de un modelo estable de acompañamiento a egresados. La valoración positiva hacia una comunidad de práctica virtual aporta evidencia empírica que respalda la pertinencia de implementar un espacio de estas características como estrategia institucional. A diferencia de las iniciativas puntuales desarrolladas en años anteriores, una comunidad de práctica permitiría integrar formación continua, actualización profesional y retroalimentación curricular en un mismo entorno, tal como sugieren [Vicente Ataurima \(2023\)](#) y [Salas Flores et al. \(2024\)](#) en sus estudios sobre el impacto de estos espacios en el desarrollo profesional.

Finalmente, la asociación significativa entre comunidad de práctica virtual, formación continua y desempeño laboral observada en el análisis correlacional coincide con la literatura que destaca la relación entre participación colaborativa y mejora del desempeño ([Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015](#); [Consorcio Regional de Aprendizaje de Edmonton, s.f.](#)). En el caso de la UPNFM, esta evidencia constituye un aporte específico, pues demuestra que los egresados no solo valoran la actualización profesional, sino que reconocen la utilidad de un espacio institucional que articule aprendizaje, acompañamiento y vinculación.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la comunidad de práctica virtual representa una alternativa viable y pertinente para responder a las necesidades formativas identificadas y fortalecer la relación entre la universidad y sus graduados. Su implementación podría contribuir a superar la brecha institucional señalada en los procesos de autoevaluación, al ofrecer un mecanismo sostenido de interacción profesional y actualización continua

Conclusiones

El estudio permitió reconocer que los egresados de la UPNFM valoran la actualización profesional como un componente necesario para sostener su desempeño en contextos laborales cambiantes. Esta percepción se vincula con el propósito central de analizar la pertinencia de una comunidad de práctica virtual como alternativa institucional de formación continua.

Los participantes identificaron utilidad en los espacios colaborativos orientados al intercambio académico y profesional, especialmente aquellos que facilitan la reflexión sobre la práctica y el acceso a recursos de apoyo. Estas apreciaciones se relacionan con los planteamientos teóricos que destacan el papel del aprendizaje social y la participación en entornos colaborativos para fortalecer el desarrollo profesional.

El análisis estadístico mostró asociaciones entre las variables estudiadas, lo que respalda la relevancia de contar con mecanismos institucionales que favorezcan la actualización permanente y el acompañamiento a egresados. En este marco, una comunidad de práctica virtual se presenta como una opción viable para articular formación, interacción profesional y vinculación institucional.

Finalmente, los hallazgos evidencian la importancia de que la UPNFM avance hacia un modelo estable de seguimiento a graduados que permita sostener procesos de actualización y fortalecer competencias

profesionales. La información obtenida aporta elementos para continuar explorando alternativas institucionales que respondan a las necesidades formativas identificadas.

En la preparación del presente manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial (Copilot, Gemini, Perplexity Pro y ChatGPT 4.0) exclusivamente como apoyo para la corrección gramatical, mejora de la redacción y revisión de la coherencia del texto. Su uso también se limitó a facilitar la organización y revisión preliminar de información. Los autores revisaron críticamente todo el contenido y asumen plena responsabilidad por el análisis, la interpretación de los resultados y las conclusiones presentadas.

Referencias

- Acompañamiento virtual de la Universidad de Chile.** (2020, julio 23). *¿Cómo implementar actividades de trabajo colaborativo?* Universidad de Chile. <https://avirtual.uchile.cl/wp-content/uploads/2020/07/Orientaciones-trabajo-colaborativo.pdf>
- Arellanos Beauregard, N.** (2019). *Las comunidades de práctica virtuales como estrategia de formación continua para fortalecer la práctica docente en preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/669984/NAB_TESIS.pdf?sequence=5&
- Avila, H. F., González, M. M. y Licea, S. M.** (2020). *La Entrevista Y La Encuesta*. XI.(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7692391.pdf>
- Azkue, I. de.** (2025, marzo 22). *Trabajo colaborativo: Qué es, ventajas y características*. Enciclopedia Humanidades. <https://humanidades.com/trabajo-colaborativo/>
- Álvarez Trenti, P. A., Gutiérrez Diez, M. D. C. y Aguilera Armendariz, T. A.** (2025). Comunidades de aprendizaje en organizaciones. Aplicaciones, beneficios y su futuro. *Excelencia Administrativa Online*, 4(8), 50–69. <https://doi.org/10.54167/eao.v4i8.1506>
- Bonatti, M., Medina, L., Rodríguez, T., del Río, M. L. D., Morales Muñoz, H., Eufemia, L., Chavez-Miguel, G., Lana, M., Löhr, K., Vanegas-Cubillos, M., Chará, J., Sieber, S. y Castro-Nunez, A. C.** (2022). *Aprendizaje social para diseñar y escalar Sistemas Sostenibles de Uso de la Tierra (SSUT) en áreas afectadas por conflictos*. <https://cgspace.cgiar.org/server/api/core/bitstreams/368a533a-56be-4fda-a204-25343a5f4ad1/content>
- Consorcio Regional de Aprendizaje de Edmonton.** (2024). *What is a community of practice? Community of Practice*. <https://www.communityofpractice.ca/background/what-is-a-community-of-practice/>
- Chumpitaz, A. A. V., Cones, L. K. R. y Porras, C. A. C.** (2026). Comunidades de aprendizaje en el contexto educativo: Un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15750887>

- Degraves, Á. G.** (2021, junio 23). *Muestreo Probabilístico y No Probabilístico en las Ciencias Sociales*. Fundación iS+D. <https://isdfundacion.org/2021/06/23/la-utilizacion-del-muestreo-probabilistico-y-no-probabilistico-en-las-ciencias-sociales/>
- Giménez Casellas, F. J.** (2018). *Cooperación como estrategia de acción comunitaria* [Universitat Autònoma de Barcelona - UAB]. https://escoladeligop.com/wp-content/uploads/2022/02/TFM-Francisca-Gim%C3%A9nez_Licencia2431.pdf
- Godoy, J. Z. y Adasme, R.** (2020). *Introducción al análisis cuantitativo de datos*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25253.93926>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P.** (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1a ed.)*. McGraw-Hill Education. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Inenka Business School.** (2019, julio 29). *Comunidad virtual: Estrategias para aumentar la participación*. Escuela Inenka. <https://escuelainenka.com/comunidad-virtual/>
- Instituto Andaluz de Administración Pública.** (2019). *Qué son y cómo impulsar comunidades de práctica en un centro directivo*. https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2023-09/cops_queson.pdf
- Lave, J. y Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1.a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Mayorga-Ponce, R. B., Monroy-Hernández, A., Hernández-Rubio, J., Roldan-Carpio, A. y Reyes-Torres, S. B.** (2021). Programa SPSS. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 10(19), 282–284. <https://doi.org/10.29057/icsa.v10i19.7761>
- Maldonado-Rodríguez, N.** (2024, diciembre 6). *How CoP can foster relationship building, trust, and creativity*. <https://www.hikma.studio/blog/CommunitiesOfPractice>
- Maldonado-Suárez, N. y Santoyo-Telles, F.** (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2). <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Navajo, P.** (2025, enero 31). *Midiendo el Cambio: Evaluación de Impacto en Proyectos Sociales para una Transformación Real*. Iniciativa Social. <https://www.iniciativasocial.net/?p=1823>
- Nuntada Colell, M.** (2025). *Guía para el impulso de comunidades de práctica*. Junta de Castilla y León. <https://eclap.jcyl.es/web/jcyl/binarios/114/542/Guia%20ECLAP%20comunidades%20pr%C3%A1ctica.pdf?blobheader=application%2Fpdf>
- Roca Petitjean, S. J. y Ochoa-Arias, A. E.** (2024). Comunidades de práctica y gestión del conocimiento. Una experiencia en proyectos de ciencia abierta. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(11), 439-452. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.26>

- Red-SICTA.** (2013). *Comunidades de práctica: metodología para construir, desarrollar y fortalecer redes de conocimiento*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/18885/CDNI21107998e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivadeneira Pacheco, J. L., Suárez, A. I. D. L. H. y Barrera Argüello, M. V.** (2020, enero 1). *Análisis general del spss y su utilidad en la estadística*. 17–25. <https://core.ac.uk/download/pdf/288306071.pdf>
- Rivas, A.** (2022, agosto 30). *Cómo hacer una hipótesis paso a paso—Normas APA*. <https://normasapa.in/como-hacer-una-hipotesis/>
- Salas-Flores, L. O., Rojas Espinoza, B. I., Pinedo Paz, M. A., Vega Vilca, C. S., Salas-Flores, L. O., Rojas Espinoza, B. I., Pinedo Paz, M. A. y Vega Vilca, C. S.** (2024). Las TIC y el aprendizaje colaborativo en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 579-591. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.94>
- Serrano Padial, E., Martínez Guirado, A., García Simón, J. M. a. y Díaz Gil, A.** (2019). *Bases Para La Evaluación De Impacto De Políticas Públicas*. Instituto Andaluz de Administración Pública. https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2023-09/Bases_Evaluacion_Impacto.pdf
- Social + Behaviour Change.** (s. f.). *Participación de la Comunidad*. UNICEF SBC Guidance. <https://www.sbcguidance.org/es/sbc-pdf/32>
- Santander Universidades.** (2024, septiembre 19). *¿Qué es una comunidad de aprendizaje y qué características tiene?* Santander Open Academy. <https://www.santanderopenacademy.com/es/blog/comunidad-de-aprendizaje.html>
- Vicente Ataurima, P. E.** (2023). Las comunidades de práctica: Una herramienta colaborativa eficaz. *Polo del conocimiento Revista científico-profesional*, 8(8), 608-628. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152337>
- Wenger-Trayner, E. y Wenger-Trayner, B.** (2015, Junio). *Introduction to communities of practice*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>



Más allá de los números: empatía docente y aprendizaje matemático desde las percepciones de los estudiantes

Beyond Numbers: Teacher Empathy and Mathematics Learning from Students' Perceptions

^{a,2}Luis Manuel Barrios Soto, ^bXiomara Arrieta

^a lmbs19@hotmail.com. IED La Salle, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5148-2017>

^b xarrieta2410@yahoo.com. Universidad del Zulia, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-2250-3376>

Resumen

La enseñanza de las matemáticas ha tendido a descuidar la dimensión emocional del aprendizaje, generando en muchos estudiantes sentimientos de ansiedad, desmotivación y rechazo hacia la asignatura. En este contexto, la empatía docente se reconoce como un elemento relevante en la experiencia educativa desde la perspectiva del estudiantado. El propósito de esta investigación es analizar las percepciones que los estudiantes tienen sobre la empatía demostrada por su profesor de matemáticas y cómo esta influye en su experiencia de aprendizaje. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. El estudio se realizó con 21 estudiantes de undécimo grado de una institución educativa en Barranquilla, Colombia. Se empleó la entrevista semiestructurada de carácter escrito y el análisis de contenido. Los resultados evidencian una predominancia de percepciones favorables asociadas a la empatía docente, la claridad explicativa y el acompañamiento pedagógico, así como algunas tensiones relacionadas con la comprensión de ciertos contenidos. Se concluye que, desde la perspectiva estudiantil, la empatía docente se vincula con experiencias de aprendizaje valoradas positivamente; no obstante, los hallazgos no establecen relaciones causales ni son generalizables.

Palabras clave: empatía, docente, educación matemática, emociones, habilidades socioemocionales

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23068>

Recibido: 2 de febrero de 2026 | Aceptado: 2 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Abstract

The teaching of mathematics has tended to overlook the emotional dimension of learning, generating in many students' feelings of anxiety, demotivation, and rejection toward the subject. In this context, teacher empathy is recognized as a relevant element in the educational experience from the students' perspective. The purpose of this study is to analyze students' perceptions of the empathy demonstrated by their mathematics teacher and how it relates to their learning experience. Methodologically, a qualitative approach with a phenomenological design was adopted. The study was conducted with 21 eleventh-grade students from an educational institution in Barranquilla, Colombia. Written semi-structured interviews and content analysis were used. The results show a predominance of favorable perceptions associated with teacher empathy, clarity of explanation, and pedagogical support, as well as some tensions related to the understanding of certain contents. It is concluded that, from the students' perspective, teacher empathy is linked to positively valued learning experiences; however, the findings do not establish causal relationships nor are they generalized.

Keywords: empathy, teacher, mathematics education, emotions, socio-emotional skills

Introducción

La enseñanza de las matemáticas ha estado tradicionalmente asociada a la rigurosidad, la exactitud y el pensamiento lógico, lo que en muchos casos ha relegado a un segundo plano la dimensión humana que subyace a todo proceso educativo. Según [Arroyo Brenes \(2023\)](#), ha existido una tensión entre las dimensiones emocionales y cognitivas, al punto de concebirlas como fuerzas opuestas. Por su parte, [Chávez Torrico \(2024\)](#), expone que el aprendizaje matemático no se sustenta únicamente en habilidades cognitivas y en el razonamiento lógico del educando, sino que también está influido por el entorno emocional y afectivo en el que se desarrollan las actividades propias de esta disciplina. En este sentido, la empatía docente emerge como un elemento fundamental para promover ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se sientan acompañados, seguros y capaces de enfrentar los desafíos propios del pensamiento matemático.

En el aula de matemáticas, las emociones juegan un papel crucial. Sentimientos como la ansiedad, el bloqueo, la frustración o el miedo pueden frenar la participación del estudiante y disminuir su disposición para enfrentar desafíos matemáticos. Dicha disposición hacia el aprendizaje de las matemáticas puede manifestarse como desinterés y repercutir en las respuestas emocionales que se construyen a partir de experiencias en el aula, condicionando la forma en que el estudiantado se aproxima al conocimiento. Cuando el docente carece de empatía, resulta difícil identificar estas emociones y responder de forma asertiva, lo que complica la atención a la diversidad de ritmos y estilos cognitivos. Esta falta de sensibilidad puede reforzar barreras afectivas que obstaculizan la comprensión de conceptos abstractos y limitan el desarrollo del pensamiento matemático ([Aliaga Troncoso, 2025](#); [Arroyo Brenes, 2023](#); [Quiceno y Vinaccia Alpi, 2025](#)).

Según [Meza et al. \(2024\)](#), el temor y el rechazo hacia las matemáticas no nacen del contenido en sí, sino de experiencias escolares marcadas por la desmotivación, metodologías rígidas y una escasa conexión emocional y práctica con la asignatura. La dimensión socioemocional del aprendizaje adquiere un papel relevante, ya que la actitud, la sensibilidad y la empatía del docente pueden incidir significativamente en la manera en que los estudiantes perciben y se relacionan con las matemáticas. Sin embargo, aunque la empatía docente se ha reconocido en el plano teórico como un componente clave, la producción investigativa que explore, desde la voz de los estudiantes, las diversas manifestaciones empáticas que inciden de manera concreta en sus experiencias de aprendizaje matemático siguen siendo limitadas. Esta brecha adquiere relevancia porque abre la posibilidad de comprender, en escenarios reales de aula, los factores que favorecen o dificultan la disposición del alumnado hacia el aprendizaje de las matemáticas.

Reconocer estas condiciones se convierte en un punto de partida para promover prácticas pedagógicas más humanas, comprensivas y cercanas a la realidad del alumnado. En este contexto, el presente artículo tiene como propósito analizar las percepciones que los estudiantes tienen sobre la empatía demostrada por su profesor de matemáticas y cómo esta influye en su experiencia de aprendizaje. A partir de este propósito, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes la empatía de su profesor de matemáticas durante el proceso de enseñanza? ¿De qué manera dichas manifestaciones de empatía influyen en su motivación, actitud y experiencia de aprendizaje frente a la asignatura?

Discusión teórica

Empatía docente

La empatía, entendida como la capacidad de comprender y compartir las emociones, perspectivas y experiencias de otra persona, constituye un elemento fundamental en los procesos de interacción humana ([Corchado et al., 2025](#)). En el contexto educativo, este elemento cobra una importancia aún mayor, ya que no se trata únicamente de reconocer lo que el estudiante siente o piensa, sino de responder con sensibilidad y pertinencia pedagógica. Esto implica fomentar espacios de comunicación y diálogo genuino, donde cada voz sea valorada. Además, al constituirse como un componente clave en las relaciones interpersonales, brinda a los estudiantes la posibilidad de sentirse escuchados y apreciados, fortaleciendo su confianza en sí mismos y la manera en que se perciben como personas capaces y valiosas ([León, 2022](#); [Miranda y Daturi, 2021](#); [Vásquez Vásquez, 2024](#)).

Los maestros que establecen vínculos basados en la empatía logran que sus estudiantes se sientan no solo valorados, sino también reconocidos en su individualidad. Según [Palacio y Gutiérrez \(2023\)](#), los docentes empáticos promueven el desarrollo integral al atender tanto las necesidades cognitivas como las socioemocionales de sus alumnos, generando entornos acogedores que fortalecen el compromiso con el aprendizaje y facilitan la adquisición y aplicación de herramientas para afrontar los desafíos escolares y personales. Esta perspectiva coincide con [Rivera Campos \(2025\)](#), quien afirma que “la empatía se destaca como un elemento crucial para fortalecer las relaciones pedagógicas y fomentar un entorno educativo

inclusivo y solidario” (p. 9). No obstante, la empatía no debe confundirse con la cercanía, ya que la primera implica comprender y responder a las emociones y experiencias del alumnado, mientras que la segunda se refiere a la proximidad afectiva en la relación. Aunque ambos conceptos pueden coexistir en la práctica docente, no son equivalentes ni sustituyen la dimensión empática (Pérez Gallegos y Domínguez Marín, 2025).

Diversos estudios han evidenciado que la empatía docente tiene un impacto significativo en la motivación, la participación y el bienestar emocional de los estudiantes. Por ejemplo, Wang et al. (2022) encontraron que cuando los docentes incorporan prácticas pedagógicas basadas en la comprensión emocional y el acompañamiento cercano, los estudiantes muestran mayor disposición hacia el aprendizaje y una participación más activa en el aula. De manera similar, Sun et al. (2023) señalan que la presencia de un clima de aula caracterizado por la empatía y el respeto favorece la construcción de relaciones de confianza, lo que repercute positivamente en la autoconfianza académica de los estudiantes. En esta misma línea, investigaciones más recientes destacan que las prácticas docentes empáticas contribuyen a reducir la ansiedad escolar y a fortalecer el compromiso con las tareas de aprendizaje, especialmente en áreas del saber percibidas como complejas (Ore Garvan et al., 2024; Rivera Campos, 2025; Zúñiga García et al., 2025). Estos hallazgos permiten comprender la empatía no solo como una cualidad interpersonal, sino como un componente pedagógico con incidencia directa en los procesos de aprendizaje.

Emociones en el aprendizaje de las matemáticas

La enseñanza de las matemáticas implica abstracción, razonamiento lógico y toma de decisiones constantes. Sin embargo, el aprendizaje matemático no puede desligarse de la dimensión emocional (Arroyo Brenes, 2023). Se señala que la ansiedad matemática y el miedo al fracaso generan barreras cognitivas que afectan la atención, la memoria y la capacidad de resolución de problemas (Sánchez et al., 2022). Asimismo, las emociones acompañan al aprendizaje y configuran la manera en que el alumnado interpreta, enfrenta o evita las tareas matemáticas.

Ante estos desafíos, la empatía docente actúa como un mediador pedagógico que permite: identificar las emociones y dificultades que experimenta el estudiante; atender sus ritmos de aprendizaje de manera flexible; proponer explicaciones y ejemplos adaptados a sus necesidades; y transformar el error en una oportunidad, y no en un castigo emocional. Un docente empático no solo enseña contenidos, sino también genera condiciones para que los estudiantes desarrollen confianza, curiosidad y una actitud positiva hacia el pensamiento matemático (Llanos Lora y Roa Fuentes, 2025; Romero Delgado y Gamboa Graus, 2024).

Metodología

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, orientado al análisis de la realidad y de las perspectivas de los participantes. Este enfoque resulta pertinente para estudios que abordan las dimensiones humanas, sociales y emocionales de la práctica educativa. El diseño empleado fue fenomenológico, el cual permite acceder a las vivencias subjetivas interpretadas desde la conciencia de los propios sujetos. La elección de este diseño se justifica en la intención de estudiar la esencia de las experiencias vividas

por el estudiantado en relación con la empatía docente, resaltando sus interpretaciones y percepciones en el contexto áulico. El estudio adopta un carácter descriptivo e interpretativo, con el fin de detallar las concepciones, patrones, significados y relaciones implícitas en los discursos de los participantes (Cházaro-Arellano, 2024; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Niño, 2019; Valderrama Maguiña y Pease Dreibelbis, 2024).

Como técnica principal para la recolección de información se empleó la entrevista semiestructurada, caracterizada por su flexibilidad para adaptarse al ritmo y estilo de cada participante (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Esta fue de carácter escrito, lo cual permitió conservar la intencionalidad dialógica de la técnica, favoreciendo al mismo tiempo respuestas más reflexivas y elaboradas. La guía de entrevista se elaboró a partir de la revisión de literatura sobre empatía docente y su influencia en los procesos de aprendizaje, lo que permitió formular tres preguntas orientadoras dirigidas a explorar las percepciones de los estudiantes sobre la empatía manifestada por su profesor de matemáticas y su impacto en la experiencia de aprendizaje (Tabla 1). La pertinencia y claridad de las preguntas fueron revisadas por dos docentes investigadores con experiencia en educación matemática, quienes realizaron sugerencias para mejorar la formulación de los ítems.

Tabla 1

Preguntas que conformaron la entrevista semiestructurada

#	Preguntas realizadas a los alumnos
1	¿Qué le dirías a tu docente sobre su forma de enseñar las matemáticas y las estrategias que utilizó en clase?
2	¿Cómo influyó esa forma de enseñanza en tu aprendizaje, comprensión y actitud frente a las matemáticas?
3	¿Qué mensaje le darías a tu docente de matemáticas para expresar cómo fue la relación académica que tuviste con él durante este año escolar?

Nota. Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido, lo que permitió identificar categorías emergentes a partir de los discursos de los participantes (Cavero-Carrasco y Espinoza-Montes, 2025; Krippendorff, 2024; Ñaupas et al., 2018). El proceso analítico se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se realizó una lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas con el fin de familiarizarse con el contenido de las respuestas. Posteriormente, se identificaron unidades de análisis correspondientes a frases y fragmentos relevantes para el fenómeno estudiado, a partir de las cuales se generaron y organizaron las categorías de análisis. Estas categorías emergieron de manera inductiva, a partir de la recurrencia, relevancia semántica y relación con el propósito de investigación, evitando imponer categorías preconcebidas y privilegiando la voz de los participantes. La codificación y sistematización de la información se efectuó de forma manual. Finalmente, los resultados se presentan

organizados en torno a estas categorías temáticas, acompañadas de fragmentos representativos de las respuestas de los estudiantes.

El grupo de informantes estuvo conformado por 21 estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Distrital La Salle, ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Al momento de la investigación, los participantes se encontraban finalizando su año escolar y habían compartido de manera continua el proceso de enseñanza con el docente de matemáticas durante el año académico. Para la selección de los participantes se empleó un muestreo intencional, propio de los estudios cualitativos, considerando como criterio principal su experiencia directa con el fenómeno objeto de estudio, es decir, la interacción cotidiana con el docente de matemáticas en el aula.

La participación fue voluntaria y se procuró garantizar la heterogeneidad de voces mediante la inclusión de estudiantes con distintos niveles de desempeño académico, participación en clase y trayectorias escolares, con el fin de recoger una diversidad de percepciones sobre la empatía docente y su influencia en la experiencia de aprendizaje. Cabe señalar que, el investigador cumplía simultáneamente el rol de docente del grupo, por lo que se implementaron estrategias para reducir posibles sesgos, tales como la formulación de preguntas abiertas y neutrales, la anonimización de las respuestas y el análisis reflexivo de la información, procurando mantener una postura crítica frente a las propias interpretaciones.

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta los principios éticos fundamentales que rigen los estudios en el ámbito educativo. Se cuidó especialmente la confidencialidad de los participantes: sus nombres fueron codificados utilizando un pseudónimo y toda la información recolectada se destinó exclusivamente a fines académicos. Se promovió un ambiente de respeto y consideración, asegurando que la técnica aplicada se realizara con sensibilidad y profesionalismo. Se contó con el consentimiento informado de los estudiantes y de sus acudientes, garantizando su participación voluntaria. Las respuestas obtenidas fueron analizadas y empleadas exclusivamente para la elaboración del estudio, en coherencia con los valores de veracidad, integridad y compromiso ético que guiaron todo el trabajo investigativo (Cavero-Carrasco y Espinoza-Montes, 2025; Grande Ratti et al., 2024).

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se identificaron diversas percepciones relacionadas con la empatía manifestada por el docente de matemáticas y su influencia en la experiencia de aprendizaje. Las respuestas fueron organizadas en categorías temáticas que permitieron interpretar los significados atribuidos por los participantes a sus vivencias en el aula. Si bien una parte importante de las respuestas expresa valoraciones positivas sobre la relación pedagógica y la experiencia de aprendizaje, también se registraron apreciaciones críticas que contribuyen a ofrecer una visión más amplia del fenómeno estudiado.

Con el fin de evitar la redundancia derivada de testimonios extensos y favorecer una lectura más analítica, la información de la Tabla 2 fue reorganizada en una matriz de categorías emergentes. En ella se incluyen los estudiantes asociados a cada categoría, lo que permite evidenciar la distribución de las percepciones dentro del proceso analítico. Las respuestas de los estudiantes fueron transcritas de manera fiel y, en algunos casos, se realizaron ajustes mínimos de carácter ortográfico y gramatical para facilitar su comprensión, sin alterar el sentido original de las respuestas (Figura 1).

Tabla 2

Categorías emergentes, códigos, frecuencia y estudiantes asociados

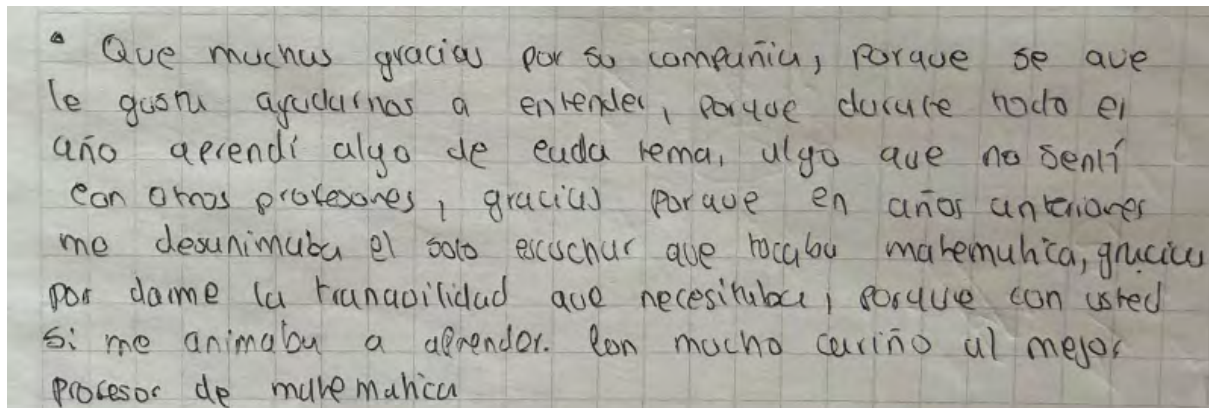
Categoría	Código	Frecuencia	Estudiantes asociados	Ejemplo representativo
Claridad explicativa	CE	12	E3, E5, E7, E10, E11, E14, E16, E20, E21, E1, E4, E13	<i>“Explica de manera clara y paciente, lo que facilita el aprendizaje” (E5)</i>
Motivación y actitud positiva	MA	15	E1, E2, E4, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E16, E17, E18, E19, E20, E21	<i>“Empecé a disfrutar una materia que antes no me gustaba” (E2)</i>
Confianza y seguridad	CS	11	E1, E5, E6, E8, E10, E11, E15, E16, E19, E20, E21	<i>“Me sentí más segura y comprendí mejor los contenidos” (E1)</i>
Acompañamiento pedagógico	AP	10	E5, E7, E10, E11, E12, E14, E16, E20, E21, E3	<i>“Siempre buscó que entendiéramos los temas y nos acompañó” (E16)</i>
Relación afectiva positiva	RA	16	E1, E2, E4, E6, E9, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E19, E21, E5, E3	<i>“Me sentí valorado, perdí el miedo a equivocarme” (E15)</i>
Transformación de la percepción de la asignatura	TP	13	E1, E2, E4, E6, E8, E10, E13, E16, E17, E18, E19, E20, E21	<i>“Volví a amar las matemáticas” (E19)</i>
Tensiones en el aprendizaje	TA	4	E3, E7, E10, E11	<i>“Hubo temas que requerían más explicación y mayor tiempo de comprensión” (síntesis de E3, E7, E10)</i>

Nota. Elaboración propia.

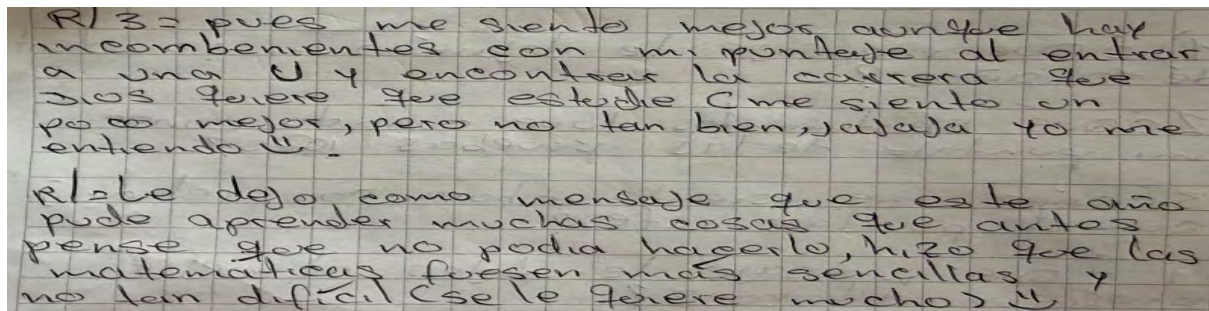
El análisis de las transcripciones permitió identificar regularidades discursivas que evidencian la manera en que los estudiantes perciben la enseñanza de las matemáticas y su impacto en el aprendizaje. Los resultados se presentan con un carácter descriptivo, organizados a partir de las categorías emergentes expuestas en la Tabla 2. La interpretación de estos hallazgos se desarrolla posteriormente, con el fin de ofrecer una comprensión más profunda y situada de las percepciones del alumnado. A partir de un proceso de codificación cualitativa, emergieron cinco categorías centrales, las cuales se describen a continuación con apoyo en evidencias textuales.

Figura 1

Proceso de transcripción de algunos fragmentos escritos durante la entrevista



Transcripción textual E16: “Que muchas gracias por su compañía, porque sé que le gusta ayudarnos a entender, porque durante todo el año aprendí algo de cada tema, algo que no sentí con otros profesores, gracias porque en años anteriores me desanimaba el solo escuchar que tocaba matemáticas, gracias por darme la tranquilidad que necesitaba, porque con usted si me animaba a aprender. Con mucho cariño al mejor profesor de matemáticas”.



Transcripción textual E20: “Le dejo como mensaje que este año pude aprender muchas cosas que antes pensé que no podía hacerlo, hizo que las matemáticas fuesen más sencillas y no tan difíciles (Se le quiere mucho)”.

Nota. Elaboración propia.

Empatía docente y dimensión afectiva de la enseñanza (RA, CS)

Una de las categorías más recurrentes es la empatía docente, entendida como la capacidad del profesor para enseñar desde el respeto, la cercanía y la comprensión emocional del estudiante, asociada a expresiones de valoración afectiva y reconocimiento interpersonal. Los participantes destacan el amor, la pasión, la nobleza y la preocupación genuina como rasgos distintivos de su práctica pedagógica (E1, E15, E16, E19). Expresiones como “enseñar con amor y pasión” (E1), “no me criticó ni me juzgó” (E15) y “fue el primero en creer en mí” (E19) evidencian que la relación pedagógica trasciende lo estrictamente académico y se configura como un vínculo humano significativo, lo cual genera seguridad emocional y disposición para aprender.

Estrategias didácticas motivadoras y no tradicionales (MA, TP)

Los estudiantes reconocen que la enseñanza se caracteriza por el uso de estrategias didácticas dinámicas, originales y alejadas de la monotonía tradicional. Esta categoría aparece de manera explícita en E2, E13, E17 y E18, quienes destacan el carácter divertido, creativo y diferente de las clases. Frases como *“rompiendo la idea de que eran difíciles”* (E2) y *“no ocupa la monotonía del método de enseñanza convencional”* (E13) muestran que la metodología empleada permitió resignificar la experiencia escolar en matemáticas, favoreciendo la participación y el interés sostenido. Asimismo, se observa que estas estrategias se relacionan con cambios en la percepción de la asignatura, pasando de considerarla difícil a percibirla como una experiencia más accesible y comprensible.

Claridad explicativa y acompañamiento pedagógico (CE, AP)

Otra categoría emergente es la claridad en la explicación y el acompañamiento constante, elementos que los estudiantes asocian directamente con una mejor comprensión conceptual. Los participantes resaltan la forma ordenada, paciente y comprensible de explicar los contenidos (E5, E7, E11, E14, E16). La reiteración de expresiones como *“explica muy bien”* (E14), *“al que más le entendí desde que estoy en el colegio”* (E7) y *“siempre buscó que entenderíamos”* (E16) indica que el docente asume un rol activo como mediador del aprendizaje, atento a los ritmos y necesidades de los estudiantes. No obstante, también se identifican, aunque con menor frecuencia, algunas tensiones asociadas a la necesidad de mayor profundización en ciertos temas o de explicaciones adicionales, lo que sugiere que la claridad explicativa no se experimenta de manera homogénea por todos los estudiantes (TA).

Transformación del aprendizaje y mejora del desempeño académico (TP, CS)

Las narrativas de los estudiantes evidencian un impacto directo de la enseñanza en el aprendizaje efectivo de las matemáticas, reflejado tanto en la comprensión de contenidos como en el rendimiento académico. Varios participantes reconocen haber logrado comprender temas que antes les resultaban difíciles (E10, E20), mientras otros destacan la mejora en sus resultados evaluativos, tanto en pruebas internas como externas. Por ejemplo, expresiones como *“logré mejorar mis resultados en las pruebas”* (E8), y otra como: *“Gracias por ayudarnos a reforzar nuestros conocimientos y a mejorar nuestro puntaje en las pruebas”* (E12), dan cuenta de que la experiencia pedagógica no solo genera bienestar emocional, sino que también se traduce en logros académicos concretos, fortaleciendo la confianza y la autoeficacia matemática. Sin embargo, estos logros se presentan en interacción con otros factores pedagógicos, por lo que no pueden atribuirse de manera exclusiva a un solo componente del proceso de enseñanza.

Cambio de actitud hacia las matemáticas (MA, TP)

Una de las categorías más significativas es el cambio de actitud frente a las matemáticas. Varios estudiantes manifiestan haber pasado del desánimo, el miedo o el rechazo, a la motivación, el gusto e incluso el amor por la asignatura (E2, E16, E17, E19). Expresiones como *“volví a amar las matemáticas”* (E19) y *“antes me desanimaba solo escuchar que tocaba matemáticas”* (E16) reflejan una reconstrucción del significado de la matemática escolar, mediada por la experiencia pedagógica y la relación docente–estudiante.

Los resultados muestran una tendencia favorable en las percepciones estudiantiles; sin embargo, la presencia de tensiones y matices permite comprender que la experiencia de aprendizaje en matemáticas no es uniforme ni exenta de dificultades. Asimismo, se evidencia que las valoraciones positivas no dependen exclusivamente de la empatía docente, sino de la interacción entre múltiples factores, como las estrategias didácticas, la claridad en la explicación y el acompañamiento pedagógico. En la Figura 2 se representa la empatía docente como un elemento articulador dentro del proceso de enseñanza de las matemáticas, en relación con las categorías emergentes identificadas, sin asumirla como un factor único ni determinante, sino como parte de un entramado más amplio de prácticas pedagógicas.

Figura 2

Relación entre la empatía docente y las categorías emergentes



Nota. Elaboración propia.

Los hallazgos evidencian que los estudiantes valoran positivamente una enseñanza de las matemáticas caracterizada por la empatía, la claridad en las explicaciones y el acompañamiento durante el proceso de aprendizaje. También se identifican algunas tensiones asociadas a la comprensión de ciertos contenidos, la necesidad de explicaciones adicionales para el aprendizaje matemático, lo que permite reconocer que estas valoraciones no son completamente homogéneas.

Los testimonios muestran que estas prácticas docentes influyen en la manera en que perciben la asignatura y en su disposición hacia el aprendizaje. Las voces estudiantiles destacan el papel del docente en la construcción de experiencias más favorables en el aula de matemáticas, especialmente para quienes habían tenido percepciones negativas o dificultades previas con la asignatura.

Discusión

Basado en los resultados obtenidos se evidencia que la experiencia de aprendizaje de las matemáticas, tal como es percibida por los estudiantes, trasciende el dominio exclusivamente cognitivo y se configura desde una interacción constante entre dimensiones emocionales, afectivas y pedagógicas. Es importante precisar que estos hallazgos se sustentan en las percepciones expresadas por los participantes y no en mediciones objetivas del aprendizaje, lo que permite una comprensión situada del fenómeno. Esta situación confirma que la enseñanza matemática no puede reducirse únicamente a la transmisión de contenidos, procedimientos y algoritmos, sino que involucra de manera significativa la calidad del vínculo pedagógico que se establece en el aula. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo expuesto por [Arroyo Brenes \(2023\)](#) y [Palacio y Gutiérrez \(2023\)](#), quienes señalan la existencia de una tensión histórica entre lo cognitivo y lo emocional en la enseñanza, dimensiones que han sido erróneamente concebidas como opuestas.

Las narrativas de los estudiantes ponen de manifiesto que la empatía docente se constituye como un eje central de la experiencia educativa. Expresiones asociadas al amor, la pasión, la comprensión, la paciencia y la confianza emergen de manera reiterada en las transcripciones de la entrevista, lo cual evidencia que los educandos no solo reconocen las estrategias didácticas empleadas, sino también la manera en que el docente los hace sentir durante el proceso de aprendizaje ([León, 2022](#); [Miranda y Daturi, 2021](#)). Estos hallazgos refuerzan la postura de [Chávez Torrico \(2024\)](#) y [Sánchez et al. \(2022\)](#), quienes afirman que el aprendizaje matemático está profundamente influido por el entorno emocional en el que se desarrollan las actividades académicas, y no únicamente por las habilidades lógicas del estudiante.

Asimismo, se observa que la presencia de un docente empático favorece la construcción de ambientes de aprendizaje seguros y motivadores, donde los estudiantes se sienten acompañados y capaces de enfrentar los desafíos propios del pensamiento matemático. Las referencias al acompañamiento constante, la claridad en las explicaciones y la disposición del profesor para atender las dificultades individuales confirman que la empatía no se limita a una actitud emocional, sino que se traduce en decisiones pedagógicas concretas ([Palacio y Gutiérrez, 2023](#)). Esta idea se alinea con lo planteado por [Corchado et al. \(2025\)](#) y [Vásquez Vásquez \(2024\)](#), quienes destacan que entender las emociones de los alumnos en el ámbito educativo implica comprender al estudiante y responder con sensibilidad y pertinencia pedagógica.

De igual forma, los resultados muestran que la empatía docente desempeña un papel clave en la reducción de barreras afectivas, tales como el miedo, la ansiedad y el rechazo hacia las matemáticas. Varios estudiantes relatan haber experimentado un cambio significativo en su actitud frente a la asignatura, pasando de la desmotivación y el temor al interés, la confianza y, en algunos casos, al gusto por aprender matemáticas ([Sun et al., 2023](#); [Wang et al., 2022](#)). No obstante, estos cambios deben entenderse como construcciones subjetivas derivadas de la experiencia vivida y no como evidencia directa de transformación medible del aprendizaje. Este hallazgo coincide con lo señalado por [Romero Delgado y Gamboa Graus \(2024\)](#) y [Meza et al. \(2024\)](#), quienes sostienen que el rechazo hacia las matemáticas no surge del contenido en sí, sino de experiencias escolares previas marcadas por metodologías rígidas y una escasa conexión emocional.

En concordancia con [Aliaga Troncoso \(2025\)](#), [Arroyo Brenes \(2023\)](#) y [Quiceno y Vinaccia Alpi \(2025\)](#), los hallazgos sugieren que cuando el docente carece de empatía, se refuerzan barreras afectivas que dificultan la comprensión de conceptos abstractos y limitan el desarrollo del pensamiento matemático. En contraste, los resultados de este estudio permiten identificar que, desde la perspectiva estudiantil, ciertas

prácticas pedagógicas asociadas a la empatía se vinculan con experiencias de aprendizaje percibidas como más favorables, sin que ello implique una relación causal directa.

Los hallazgos evidencian que la empatía docente actúa como un mediador pedagógico fundamental entre el estudiante y el conocimiento matemático. Sin embargo, esta mediación debe comprenderse como parte de un entramado más amplio de factores pedagógicos, didácticos y contextuales que inciden en la experiencia de aprendizaje. Tal como lo plantean Llanos Lora y Roa Fuentes (2025) y Sánchez et al. (2022), la dimensión emocional incide directamente en procesos cognitivos como la atención, la memoria y la resolución de problemas. En este sentido, un docente empático no solo transmite conocimientos, sino que crea condiciones que los estudiantes perciben como favorables para el desarrollo de confianza, curiosidad y una actitud positiva hacia las matemáticas (Ore Garvan et al., 2024).

Conclusiones

Con base en el propósito, las preguntas y los resultados de esta investigación, se puede identificar que, desde la perspectiva de los participantes, la relación pedagógica en la enseñanza de las matemáticas trasciende la transmisión de contenidos y se configura como un espacio donde convergen dimensiones académicas y socioemocionales. Las percepciones estudiantiles destacan la relevancia de prácticas docentes asociadas a la empatía, la claridad explicativa, la motivación y el acompañamiento, configurando una experiencia de aprendizaje valorada positivamente.

Los hallazgos muestran que los estudiantes reconocen como significativas aquellas prácticas que favorecen la comprensión, la confianza y una actitud más abierta hacia el aprendizaje matemático, así como la resignificación de experiencias previas caracterizadas por el desinterés o la dificultad. Sin embargo, es importante señalar que estos resultados corresponden a percepciones construidas por los estudiantes a partir de su experiencia en un contexto específico, por lo que no constituyen evidencia directa de mejora en el rendimiento académico ni permiten establecer relaciones causales entre la empatía docente y el aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio evidencia el valor del enfoque cualitativo fenomenológico para comprender las experiencias subjetivas del estudiantado, permitiendo acceder a los significados que estos atribuyen a la práctica docente y a su proceso de aprendizaje en matemáticas. Asimismo, la articulación con el análisis de contenido facilitó la organización sistemática de dichas percepciones en categorías interpretativas.

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce el carácter intencional de la muestra, el tamaño reducido de participantes y la influencia potencial de la relación docente-investigador en la construcción de las respuestas. Además, al centrarse en un único contexto educativo, los hallazgos no son generalizables, aunque sí ofrecen un aporte empírico relevante para la comprensión del fenómeno en escenarios similares.

El estudio aporta evidencia que permite comprender la empatía docente como un componente pedagógico relevante en la configuración de experiencias de aprendizaje en matemáticas, no como un factor aislado, sino como parte de un entramado de prácticas que inciden en la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra, incorporen diversos contextos educativos y combinen enfoques metodológicos que permitan profundizar en la relación entre las dimensiones emocionales y los procesos de aprendizaje en matemáticas.

Referencias

- Aliaga Troncoso, J.** (2025). Aprendizaje y ansiedad matemática entre 2014 y 2023: un estudio bibliométrico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 7(2), 1–17. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7438>
- Arroyo Brenes, G. A.** (2023). El papel de la empatía en las clases de matemática. *Revista Académica Arjé*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.47633/arje.v6i1.615>
- Cavero-Carrasco, J. R. y Espinoza-Montes, F. A.** (2025). La entrevista conversacional, amistosa y fortuita: Herramienta innovadora en la investigación cualitativa. *Prometeica - Revista De Filosofía y Ciencias*, 32, 1-19. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2025.32.19517>
- Chávez Torrico, H.** (2024). La matemática emocional como estrategia didáctica, para mejorar el proceso de aprendizaje de las matemáticas en el primer año de la Carrera de Economía de la UMSA. *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 11(1), 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9681552>
- Cházaro-Arellano, E. H.** (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 168–171. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163>
- Corchado, A., Montiel, A. E., Ramírez, J. M., Ruiz, E. I. y Tovar, M. F.** (2025). La Empatía como Factor Determinante en el Bienestar Psicológico: Un Análisis Multidimensional. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 93–127. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.284>
- Grande Ratti, M. F., Murature, D., Sánchez Del Roscio, A., Frei, S. y Benitez, S. E.** (2024). Ética en la investigación cualitativa. *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, 44(1), e0000295. <https://doi.org/10.51987/revhospitalbares.v44i1.295>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.** (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill.
- Krippendorff, K.** (2024). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (5th ed.). SAGE Publications.
- León, X. P.** (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de aprendizaje significativo. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 1(1), 55–65. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2167>
- Llanos Lora, D. E. y Roa Fuentes, S.** (2025). Aprendizaje socioemocional en la enseñanza de las matemáticas: Una aproximación a la investigación en educación. *Ciencia y Educación*, 6(1), 163 - 174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14867979>
- Meza, H., Meza, D., Arguello, F. y Vaca, E.** (2024). Miedo a las matemáticas: ¿Por qué a los estudiantes no les gusta esta asignatura? *Revista Científica Mundo Recursivo*, 7(1), 1-19. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/204>
- Miranda, M. H. y Daturi, D. E.** (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (112), 51-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8689189>

- Niño, V. (2019). *Metodología de la investigación: Diseño, ejecución e informe* (2.ª ed.). Ediciones de la U.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa–cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.
- Ore Garvan, C., Valdivia Holguin, C. y Nina Manchego, E. (2024). La habilidad socioemocional como la empatía en el docente universitario siendo agente de cambio en la formación académica. *IGOVERNANZA*, 7(25), 277–300. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.335>
- Palacio, C. y Gutiérrez, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 16(1), 189-211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>
- Pérez Gallegos, S. y Domínguez Marín, M. J. (2025). La Importancia de Contar con un Perfil Competitivo en Psicólogos que Atienden a Estudiantes Universitarios. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 881–895. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1166>
- Quiceno, J. M. y Vinaccia Alpi, S. (2025). La resiliencia matemática: un factor de protección positivo para afrontar la ansiedad matemática. *Revista Colombiana De Educación*, (94), e18379. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-18379>
- Rivera Campos, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), e0503113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>
- Romero Delgado, R. y Gamboa Graus, M. E. (2024). Incorporación del desarrollo socioemocional en la enseñanza de matemáticas para la Educación Media Superior. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 15(1), 449-477. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9385152>
- Sánchez, J., Segovia, I. y Miñán, A. (2022). Ansiedad matemática, rendimiento y formación de acceso en futuros maestros. *PNA*, 16(2), 115-140. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21703>
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q. y Pan, Y. (2023). Associations of empathy with teacher–student interactions: A potential ternary model. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>
- Valderrama Maguiña, I. y Pease Dreibelbis, M. E. (2024). Educación e investigación cualitativa: aproximaciones a la práctica educativa como objeto de investigación. *Desde el Sur*, 16(1), e0016. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v16n1/2415-0959-des-16-01-e0016.pdf>
- Vásquez Vásquez, L. G. (2024). La empatía como herramienta para la educación inclusiva de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 338-356. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/950>
- Wang, X., Zhang, I., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y. y Chen, w. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>
- Zúñiga García, N., Zambrano López, M., Torrealba Peña, M. y Román Loor, M. (2025). Empatía y relaciones interpersonales en la interacción docente–estudiante en educación general básica. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(E2), 2591–2613. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE2/1167>



Pensar y vivir el clima organizacional: un análisis desde las representaciones sociales de los docentes de la UPNFM

Thinking about and experiencing organizational climate: an analysis from the social representations of UPNFM teachers

^{a,*}Guillermo Arnoldo Pineda Reyes

^a gpineda@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
<https://orcid.org/0000-0001-6843-6159>

Resumen

Este estudio tiene como propósito examinar los procesos de formación de las representaciones sociales (RS) del clima organizacional en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras. El clima organizacional constituye un eje clave para comprender las percepciones del personal en instituciones educativas y su relación con la convivencia institucional. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, con alcance descriptivo e interpretativo. En el componente cuantitativo se aplicó un cuestionario estructurado de 27 ítems que abordan dimensiones como relaciones interpersonales, comunicación, liderazgo y ambiente laboral. En el cualitativo se utilizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, cuyos datos fueron analizados mediante análisis de contenido temático, a partir de las categorías de objetivación y anclaje propias de la teoría de las RS. Los resultados cuantitativos evidencian que los docentes poseen representaciones sólidas del clima organizacional y que sus percepciones se articulan en un Núcleo Central Figurativo caracterizado por relaciones interpersonales armónicas, así como por elementos de empatía y solidaridad. El análisis cualitativo confirma la presencia de los mecanismos de objetivación y anclaje en la construcción de dichas representaciones. De igual forma, se identifica una dimensión socioafectiva emergente, poco considerada en modelos teóricos clásicos del clima organizacional.

Palabras clave: ambiente laboral, psicología social, interacción social, relaciones entre grupos

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23069>

Recibido: 28 de enero de 2026 | Aceptado: 4 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Abstract

This study aims to examine the processes of social representations (SRs) of the organizational climate at the Francisco Morazán National Pedagogical University (UPNFM), Honduras. Organizational climate is a key element for understanding staff perceptions in educational institutions and their relationship to institutional coexistence. The research was conducted using a mixed-methods approach, with both descriptive and interpretive scope. The quantitative involved a structured questionnaire of 27 items addressing dimensions such as interpersonal relationships, communication, leadership, and work environment. The qualitative consisted of semi-structured interviews with faculty members, whose data were analyzed using thematic content analysis, based on the objectification and anchoring categories inherent in SR theory. The quantitative results show that faculty members possess solid representations of the organizational climate and that their perceptions are articulated around a Central Figurative Core characterized by harmonious interpersonal relationships, as well as elements of empathy and solidarity. Qualitative analysis confirms the presence of objectification and anchoring mechanisms in the construction of these representations. In the same way, it identifies an emerging socio-affective dimension, which is often overlooked in classic theoretical models of organizational climate.

Keywords: organizational climate, social psychology, social interaction, intergroup relations

Introducción

El clima organizacional constituye una categoría central para comprender el funcionamiento de las instituciones educativas, debido a su incidencia en la satisfacción laboral, la comunicación institucional y la calidad de los procesos formativos. Sus fundamentos teóricos se remontan a los estudios pioneros de las escuelas clásicas de la administración durante las primeras décadas del siglo XX. En el ámbito universitario, este estudio cobra especial relevancia, ya que las interacciones entre el profesorado, las estructuras institucionales y las dimensiones simbólicas, configuran los sentidos de pertenencia y la experiencia laboral cotidiana. Bajo esta mirada, la universidad se entiende como un espacio donde la subjetividad y la norma convergen para moldear la realidad institucional. Sin embargo, en muchas investigaciones, este constructo ha sido abordado principalmente desde perspectivas estructurales, dejando en segundo plano las interpretaciones y significados que los actores educativos construyen en su vida institucional.

En el contexto actual, los acelerados cambios en el mundo requieren replantear los modelos tradicionales de dirección y organización en las empresas, lo cual ha impulsado una considerable producción científica sobre el tema, incorporando nuevas líneas de investigación, sin desconocer los estudios clásicos del comportamiento organizacional y el clima de trabajo (Robbins, 1987; Brunet, 1987; Chiavenato, 2009), así como la teoría de sistemas de Likert de 1967.

“La revisión de la literatura identifica tres enfoques clásicos del clima organizacional: el estructuralista, el subjetivo y el de síntesis” (Segredo Pérez, 2013, p. 388). No obstante, han emergido modelos innovadores que apuestan a organizaciones saludables, orientadas al bienestar laboral como estrategia de desarrollo sostenible (Carvajal Ordóñez et al., 2025).

En el contexto latinoamericano, el entorno organizacional universitario ha sido investigado por diversos autores (Bermúdez-Aponte et al., 2015; Martínez Hernández y Rodríguez Castro, 2011; Mujica y Pérez, 2007; Ojeda Hidalgo, 2014; Sotelo Asef y Figueroa González, 2017), evidenciando su carácter multidimensional. Pese a los avances en este campo, se identifica un vacío investigativo persistente en la comprensión del clima organizacional desde el enfoque de las RS. Esta carencia es especialmente crítica en las instituciones formadoras de docentes en Latinoamérica, donde las dimensiones simbólicas y afectivas, tradicionalmente relegadas en favor de modelos objetivistas, han sido escasamente exploradas en relación con la subjetividad y percepciones del profesorado

Desde esta perspectiva, las RS ofrecen la posibilidad de interpretar las relaciones personales y laborales que se establecen entre los docentes y que inciden en una representación positiva o negativa de la institución. Bajo esta premisa, el clima organizacional deja de ser una variable administrativa para entenderse como un sistema de significados donde la subjetividad y la interacción social convergen dialécticamente, permitiendo comprender cómo se naturalizan las percepciones sobre el liderazgo, la comunicación y el bienestar emocional.

En función de lo expuesto, este estudio analiza las representaciones sociales del clima organizacional en los docentes de la UPNFM, considerando la comunicación y la interacción como ejes de su experiencia. Se parte del reconocimiento de que las instituciones educativas son, en esencia, espacios simbólicos (Mireles 2014); en consecuencia, se busca trascender la visión administrativa del clima para entenderlo como un fenómeno construido socialmente, cuyo núcleo reside en los significados y experiencias compartidas por el colectivo docente.

Discusión teórica

Clima organizacional: antecedentes y definiciones

El estudio del clima organizacional ha experimentado una evolución significativa, aunque aún no existe un consenso absoluto sobre su origen, de acuerdo con Arano Chávez et al. (2016), sus raíces pueden buscarse en diversas escuelas y corrientes del pensamiento administrativo. Las principales aproximaciones surgieron en la escuela de relaciones humanas del siglo XX, continuaron con las propuestas de la escuela estructuralista de 1950 y adquirieron mayor fuerza con la escuela conductista de 1960. Desde sus raíces en las escuelas clásicas de la administración y la psicología industrial, dicho fenómeno ha sido conceptualizado como un constructo medible y relativamente estable, posteriormente incorporado al campo educativo.

Dentro de los referentes clásicos del constructo, autores como Tagiuri y Litwin (1968, como se citó en Arano Chávez et al., 2016), y Dessler (1979, como se citó en Olaz, 2013) coinciden en conceptualizar el clima organizacional como un mecanismo basado en los procesos perceptivos e interpretativos de los miembros de la institución. Mientras los primeros enfatizan el impacto de estas interpretaciones en las actitudes y motivaciones del personal, Dessler amplía esta visión al proponer que dichas percepciones se configuran a partir de la interacción dinámica entre dimensiones estructurales, culturales y de recursos humanos, las cuales terminan por configurar la experiencia laboral del individuo. A esta postura se suma Brunet (1987), quien refuerza el enfoque subjetivo al proponer que el clima determina la percepción individual sobre variables críticas como el rendimiento, la productividad y la satisfacción laboral.

Enfoques clásicos del clima organizacional

En el análisis del clima organizacional han predominado tres enfoques: el estructuralista, el subjetivo e interaccionista. El enfoque estructuralista también denominado objetivista, concibe el clima como una propiedad tangible derivada de características formales de la organización, tales como su estructura, tamaño, liderazgo y sistemas de funcionamiento (García García, 2006). En términos comparativos, estos enfoques difieren en la forma en que conciben la naturaleza del clima organizacional y su origen. Mientras el enfoque estructuralista lo entiende como una propiedad objetiva derivada de las características formales de la organización, el enfoque subjetivo lo sitúa en el plano de las percepciones individuales de los actores, enfatizando su carácter psicológico.

Por su parte, el enfoque interaccionista propone una visión integradora, al considerar que el clima emerge de la interacción entre las condiciones estructurales y los procesos de interpretación social que realizan los individuos.

En contraste con esta perspectiva, el enfoque subjetivo ya mencionado, pone el acento en las percepciones individuales y en los factores psicológicos que median la experiencia laboral, considerando el elemento perceptual como eje fundamental del constructo (Espinoza-Santeli y Jiménez, 2018; Ucros Brito y Gamboa Cáceres, 2010). No obstante, esta aproximación ha sido objeto de críticas debido a su énfasis intraindividual, lo que limita su capacidad para explicar las diferencias entre grupos dentro de una misma organización (García et al., 2012).

Sin embargo, con el fin de superar esta dicotomía, el enfoque interaccionista se configura como una perspectiva integradora que articula las condiciones estructurales con las interpretaciones subjetivas de los individuos. Desde esta base, el presente estudio se inscribe en un enfoque sociocognitivo, en el que la estructura organizativa se entrelaza con los significados que los docentes construyen sobre su ambiente laboral.

Enfoques contemporáneos y tendencias actuales

Mientras que las perspectivas clásicas sentaron las bases para la construcción conceptual del clima organizacional, en cambio, las tendencias actuales se orientan hacia el estudio de los significados y los procesos sociocognitivos, emocionales y culturales que emergen en el entorno laboral.

Una de las vertientes más relevantes es aquella enfocada en la salud laboral, el cual enfatiza la importancia de condiciones que favorezcan la satisfacción, la protección emocional y la calidad de vida en el trabajo (Teetzen et al., 2023). Otro aporte es el clima de innovación. Para Domínguez-Lara et al. (2024), este modelo es importante para la productividad, la rentabilidad y el desarrollo sostenible de toda organización, entendido como un contexto que estimula la creatividad, la flexibilidad y la participación activa de sus miembros.

Otras perspectivas destacan la sinergia entre clima organizacional y liderazgo en la universidad contemporánea (Marcano y Ruiz, 2025), entendido como un factor estratégico para promover aprendizajes continuos y dinamizar el talento humano institucional.

Por último, Gonzales-Romá (2011), integra los planteamientos de Rousseau y Payne sobre la distinción de clima psicológico (intra-unidad) y clima agregado (clima compartido), bajo esta lógica, primero se investiga las percepciones individuales dentro de una unidad o departamento para, determinar si existe una correspondencia con otras áreas de la organización; este fenómeno de percepciones compartidas es lo que se denomina, genéricamente, clima agregado.

En síntesis, estos enfoques contemporáneos amplían la comprensión y el análisis del clima organizacional al incorporar dimensiones como el bienestar, la cultura institucional y los procesos simbólicos que configuran la experiencia laboral. En el caso de los docentes de la UPNFM, estos aportes resultan especialmente relevantes, ya que permiten analizarlo no solo como un conjunto de condiciones estructurales, sino como una construcción que se configura a partir de las interacciones, significados y experiencias compartidas en el contexto universitario.

El clima organizacional en el ámbito universitario

Las instituciones universitarias constituyen un objeto de estudio recurrente para analizar el clima organizacional asociado a dimensiones como: desempeño, satisfacción laboral, liderazgo institucional y motivación. En este contexto, el entorno laboral se concibe no solo como una condición estructural, sino como una construcción simbólica compleja.

Estudios empíricos realizados en el ámbito de la educación superior, demuestran que predomina una correlación positiva entre la existencia de un clima laboral abierto y flexible y el desempeño académico de los docentes. No obstante, también se han identificado factores que obstaculizan el desarrollo de un ambiente organizacional óptimo. Como se ha afirmado, “son múltiples los estudios que han comprobado

que el clima organizacional ejerce un efecto importante en la satisfacción laboral y la productividad en los trabajadores, en el contexto educativo, estas variables son de gran importancia” (Velásquez Orellana y López Gómez, 2025, p. 2).

En resumen, en un estudio de Hernández-Mejía, et al. (2023), acerca de la motivación laboral derivada del clima laboral en empleados administrativos de la UPNFM, se demostró “en la medida en la que se integra un clima organizacional favorable para los empleados, estos se vuelven más comprometidos con la institución” (p. 12).

Las representaciones sociales como marco interpretativo

El concepto de Representaciones Sociales (RS), acuñado por Moscovici, ha generado amplios debates desde diversas perspectivas teóricas. No obstante, su punto de partida ineludible se encuentra en la obra *La psychanalyse, son image et son public*, donde se examinan los procesos cognitivos y sociales mediante los cuales los individuos estructuran conceptos complejos para transformarlos en saber de sentido común. Como señala (González, 2014, p. 51), esta transición de lo científico a lo cotidiano es precisamente lo que permite comprender cómo el clima organizacional se arraiga en el pensamiento docente.

La complejidad inherente al concepto de las RS queda claramente delimitada en la siguiente cita de Moscovici (1979), “las RS son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (p. 27). El concepto de RS ha sido interpretado de múltiples formas, puesto que la propia perspectiva carece de definiciones concluyentes. Cabe agregar, esa particularidad ha hecho que las RS sean un campo fértil para los estudios psicosociales.

Para efectos de este estudio, las RS se entienden operativamente como el conjunto de significados, creencias, valoraciones y emociones que los docentes construyen y comparten en torno al clima organizacional, los cuales se expresan tanto en sus percepciones individuales como en sus discursos y prácticas cotidianas. Estas representaciones se identifican a través de los contenidos expresados en las respuestas al cuestionario y en las narrativas obtenidas mediante la entrevista semiestructurada, siendo analizada a partir de los procesos de objetivación y anclaje, así como de la identificación de elementos centrales y periféricos que configuran su estructura.

La formación de las representaciones sociales: materiales para su producción

Moscovici (1979) establece que la formación de las RS se estructura en tres dimensiones clave: el campo de información (la cantidad de información y organización del conocimiento sobre el objeto), el de representación (la imagen o modelo que los individuos se crean del objeto) y el de actitud (es la parte afectiva hacia el objeto). Sobre esta base tridimensional, Abric (2001) profundiza el análisis al proponer la Teoría del Núcleo Central (TNC), la cual permite descifrar la organización interna de las representaciones sociales, distinguiendo entre un núcleo central, que otorga estabilidad y sentido, y elementos periféricos, que facilitan su adaptación al contexto.

En esta misma línea, **Cardoso Brabo (2011)**, señala que “a través de elementos periféricos, las representaciones pueden anclarse en la realidad del momento y los individuos pueden presentar comportamientos relativamente diferentes, siempre que, evidentemente, esas diferencias sean compatibles con el núcleo central” (p. 36).

Para comprender la dinámica integral de las RS, resulta imperativo incorporar los dos mecanismos sociocognitivos que permiten su formación y circulación: la objetivación y el anclaje. La objetivación se define como el proceso mediante el cual un concepto abstracto se transforma en un esquema figurativo socialmente reconocible. En el ámbito docente, este fenómeno se manifiesta cuando el clima organizacional se materializa en nociones concretas como 'familia', 'equipo' o 'atmósfera', convirtiendo una estructura intangible en una realidad sentida y compartida (**Jodelet, 1987**).

Estas metáforas actúan como imágenes condensadas que facilitan la comunicación colectiva de una realidad compleja, sin recurrir a un lenguaje técnico o sofisticado. Es en este punto donde el anclaje cobra relevancia, cuando, a través de las experiencias previas y las interacciones sociales, el nuevo concepto de clima es asimilado e incorporado a los esquemas de pensamiento ya existentes.

Articulación entre clima organizacional y las representaciones sociales

Ante la falta de evidencia empírica que analice explícitamente el modo en que las RS operan en la configuración del clima organizacional, esta ausencia revela un vacío teórico relevante. Considerando este escenario, la presente investigación surge para atender esta brecha de conocimiento, organizando su análisis en torno a cuatro ejes fundamentales:

- 1. La convergencia entre lo pensado y lo vivido:** es un espacio donde la dimensión simbólica de las RS se entrelaza con las condiciones materiales y los vínculos laborales que definen el quehacer docente.
- 2. La mejora sustantiva de la gestión universitaria:** propone comprender el clima en la educación superior como un insumo crítico para planes de mejora que trasciendan el enfoque tradicional, integrando las dimensiones socioafectivas y emocionales.
- 3. La apertura al diálogo epistemológico:** orientado a propiciar espacios de discusión interdisciplinaria sobre los procesos que configuran y dan sentido a la labor académica.
- 4. La fundamentación de la perspectiva sociocognitiva:** plantea comprender el clima no como una condición estática, sino como una representación social dinámica que emerge de la interacción constante entre la estructura organizacional y la cognición individual.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación mixta, a partir de un diseño secuencial explicativo que articuló de manera gradual los componentes cuantitativo y cualitativo. La adopción de este

enfoque se sustenta en la necesidad de comprender el clima organizacional no solo desde la medición de percepciones estructuradas, sino también desde la interpretación de los significados construidos por los docentes en su experiencia institucional. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario estructurado dirigido a docentes de la UPNFM, orientado a identificar tendencias generales en la percepción del constructo a partir de dimensiones previamente definidas. En la etapa cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el propósito de profundizar en los significados, interpretaciones y experiencias de los docentes, permitiendo analizar los procesos de objetivación y anclaje propios de las RS.

Diseño de investigación

El diseño adoptado es descriptivo–exploratorio. Se considera descriptivo porque busca caracterizar las percepciones del personal docente sobre el clima organizacional; y es exploratorio debido a que incorpora el análisis de las representaciones sociales, un campo menos estudiado en el contexto universitario hondureño.

Participantes

La población total estuvo conformada por 126 docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), distribuidos en la sede central y dos Centros Universitarios Regionales. Para el componente cuantitativo se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los docentes cuya disponibilidad y anuencia permitieron la recolección de datos en los tiempos estipulados. Esta técnica se fundamenta en la naturaleza exploratoria de la investigación, la cual busca capturar las percepciones situadas en un contexto particular, priorizando la viabilidad operativa y la riqueza de la información recolectada sobre la representatividad probabilística.

Los criterios de inclusión de la muestra fueron: ser docente con tiempo completo, tener al menos cinco años de experiencia en la institución y participar voluntariamente en el estudio. Para el componente cualitativo se seleccionaron informantes clave con trayectoria institucional relevante para profundizar en las RS del clima (véase Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra e instrumentos aplicados

Instrumentos	Sede Central	CURSPS	CURCEI	CURSRC
Aplicación de cuestionario a docentes	50	30	10	6
Aplicación de entrevista semiestructurada	15	7	4	4
Total de participantes	65	37	14	10

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos de recolección de información

1. Cuestionario estructurado (componente cuantitativo). El instrumento estuvo conformado por 27 ítems tipo escala Likert de cinco puntos, organizados en las siguientes dimensiones: percepción general del clima organizacional, relaciones interpersonales, comunicación, liderazgo y valoración del ambiente institucional. El instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, en el que participaron tres especialistas en el área de educación y metodología de la investigación, con experiencia en estudios sobre clima organizacional y representaciones sociales. La selección de los expertos se fundamentó en criterios de idoneidad, considerando su trayectoria académica y amplia experiencia profesional en el área. Asimismo, la consistencia interna del instrumento se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual arrojó valores situados entre 0.66 y 0.71, lo que certifica un nivel de confiabilidad aceptable para el estudio. Aunque la confiabilidad es admisible, la riqueza del estudio reside en la triangulación cualitativa, la cual profundiza en lo que el cuestionario solo llega a esbozar.
2. En el componente cualitativo se empleó la entrevista semiestructurada, instrumento que facilitó la recolección de relatos y significados atribuidos por los docentes al clima organizacional. Este abordaje permitió una reconstrucción profunda de las RS desde una perspectiva interpretativa. La guía de entrevista diseñada con base a las categorías teóricas del estudio, fue validada por juicio de tres expertos para asegurar su pertinencia. La aplicación se llevó a cabo con una muestra intencional bajo criterios de experiencia y participación institucional, extendiéndose hasta alcanzar la saturación teórica. Los encuentros, de aproximadamente 60 minutos, se realizaron de forma individual, garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado.

Procedimiento de recolección

La recolección de datos se desarrolló en dos fases secuenciales. En la primera, se aplicó el cuestionario a los docentes de la UPNFM durante el segundo periodo académico en el año 2020 (mayo–agosto). En la segunda fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes seleccionados, entre septiembre y octubre del mismo año.

Previo a su participación, se solicitó el consentimiento informado, garantizando el carácter voluntario del estudio, la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes. Asimismo, los datos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos, y la identidad de los participantes fue resguardada mediante la codificación de la información.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y gráficos). El análisis cualitativo se realizó a través de análisis de contenido temático, con un enfoque

teórico-deductivo basado en la Teoría de las Representaciones Sociales, complementado con la identificación de categorías emergentes. El proceso técnico incluyó la transcripción y organización de las entrevistas, la lectura comprensiva del corpus, la codificación abierta para identificar unidades de significado y la codificación axial para agruparlas en categorías vinculadas a los procesos de objetivación y anclaje.

Posteriormente, se interpretaron los resultados en articulación con el marco teórico y los hallazgos cuantitativos. Finalmente, se llevó a cabo una triangulación metodológica, contrastando las tendencias del cuestionario con las categorías emergentes de las entrevistas, a fin de identificar relaciones de convergencia, complementariedad y divergencia.

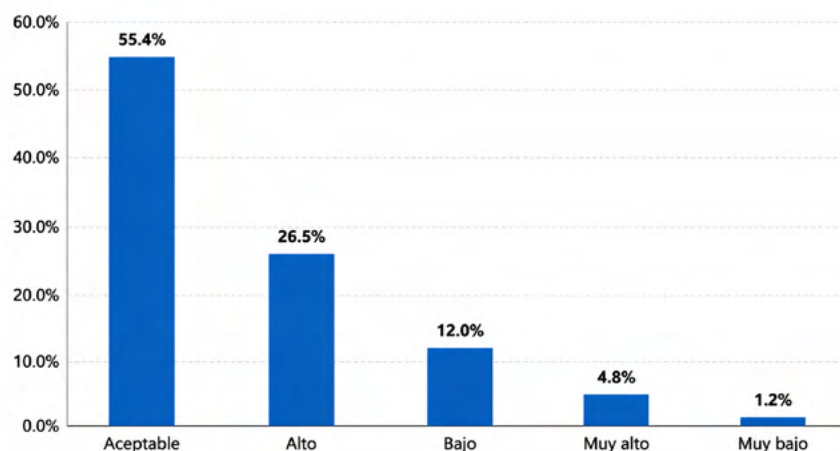
Resultados y discusión

El análisis de los resultados cuantitativos obtenidos a través del cuestionario evidenció la relevancia de esta fase para la comprensión de la construcción de las RS en los docentes de la UPNFM. Desde este enfoque, se identificaron elementos que inciden directamente en la configuración de las distintas visiones que el colectivo posee sobre el clima en su institución, en tal sentido, estas nociones constituyen la base analítica para identificar posteriormente el tipo de clima organizacional percibido, acorde a la teoría de sistemas organizacionales de Likert de 1967, y así articular estos hallazgos con los relatos producidos por la entrevista semiestructurada.

La Figura 1 evidencia que el concepto de clima organizacional constituye una categoría reconocida y asimilada por la mayoría del profesorado encuestado.

Figura 1

Nivel de conocimiento del concepto de clima organizacional



Nota. Elaboración propia.

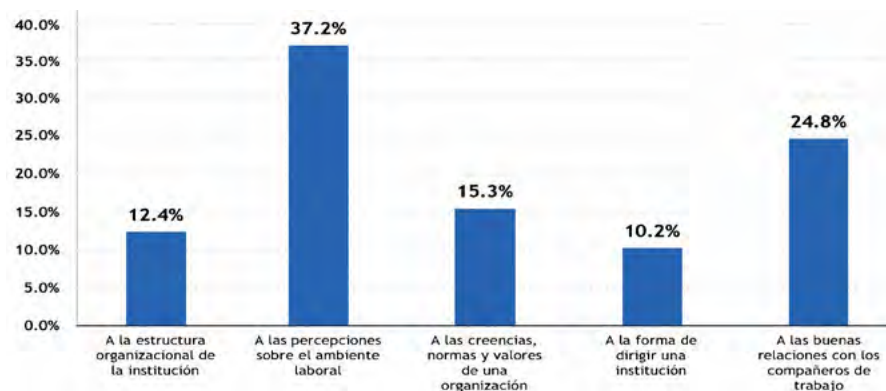
Tal como se observa en la distribución de la Figura 1, la mayoría del profesorado (55.4 %) posee un nivel de conocimiento que le permite identificar el clima organizacional como un elemento cotidiano. Esta naturalización del concepto no es un hecho aislado, sino que se ve ratificada por la recurrencia discursiva en las entrevistas, lo que sugiere la construcción de un sistema de significados compartidos sobre la realidad laboral. Desde esta óptica, el clima organizacional deja de ser una variable puramente mecanicista u objetiva para transformarse en una construcción intersubjetiva.

En esta línea analítica, el constructo puede entenderse como una síntesis de significados donde la subjetividad individual se amalgama en una estructura simbólica colectiva. Al inscribirse en estas dinámicas socioculturales, el clima actúa como un marco de referencia interpretativo que prefigura la conducta y la convivencia docente.

La Figura 2 presenta las principales concepciones docentes en torno al significado del clima organizacional.

Figura 2

Concepciones docentes sobre el significado del clima organizacional



Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 2, los datos sugieren que una proporción importante de los docentes ha construido una representación relativamente estable del clima organizacional, la cual se articula mediante percepciones compartidas que configuran un núcleo central altamente consensuado. Este núcleo actúa como un código común que simplifica la complejidad institucional, transformando conceptos abstractos en una imagen figurativa fácil de comunicar y transmitir entre pares. De acuerdo con estos hallazgos, los docentes tienden a comprender el clima institucional a partir de una dualidad dialéctica: por un lado, una dimensión objetiva, asociada a la estructura organizacional, y por otro, una dimensión subjetiva, fundamentada en el entramado de creencias, normas y significados construidos en la cotidianidad.

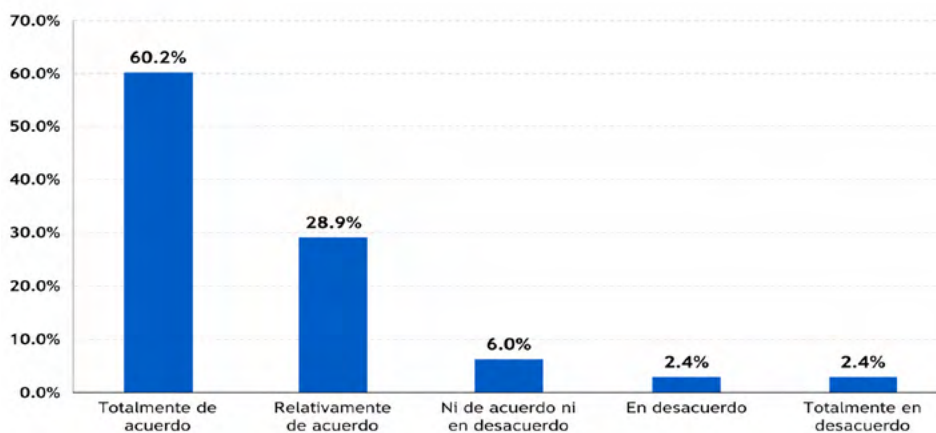
Percepciones que poseen los docentes de la dimensión estructural y subjetiva del clima organizacional en la UPNFM en correspondencia con la teoría de las RS

En este apartado se exponen los resultados de la segunda etapa del cuestionario, la cual evalúa las percepciones docentes mediante cinco ejes inspirados en la teoría de sistemas organizacionales de Likert (1967): relaciones interpersonales, realización personal, comunicación organizacional, toma de decisiones y métodos de mando. Estas categorías se vinculan con los enfoques clásicos del clima, por una parte, el enfoque estructural que enfatiza en el andamiaje de la organización y, por otra, el enfoque subjetivo orientado a las percepciones del ambiente laboral que emergen de la interacción con la estructura institucional de la UPNFM.

La Figura 3 muestra el nivel de integración y calidad de las relaciones interpersonales entre los docentes de la UPNFM.

Figura 3

Percepción de integración y comodidad en el equipo docente



Nota. Elaboración propia.

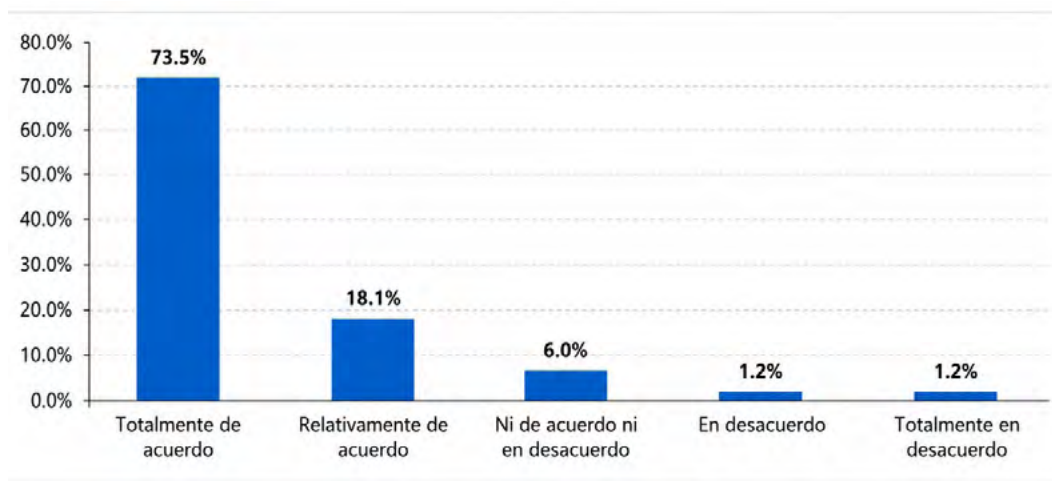
Los hallazgos asociados a la Figura 3 indican que las relaciones interpersonales basadas en la armonía y el respeto ocupan un lugar central en la configuración subjetiva del clima organizacional. Este dato sugiere que dichas relaciones no solo influyen en la convivencia cotidiana, sino que también estructuran las formas en que los docentes interpretan su entorno laboral. En coherencia con la literatura especializada, diversos estudios señalan que los equipos de trabajo tienden a funcionar de manera más eficaz cuando predominan relaciones horizontales, empáticas y colaborativas. Asimismo, los resultados obtenidos son consistentes con el discurso institucional orientado al fortalecimiento del compañerismo y el trabajo en equipo.

No obstante, es desde el enfoque de las RS donde este hallazgo adquiere mayor densidad analítica. Por un lado, la centralidad atribuida a las relaciones interpersonales sugiere su posible vinculación con el núcleo central de la representación del clima organizacional. Por otro, evidencia procesos de anclaje mediante los cuales los significados asociados al respeto y la armonía se consolidan a partir de la experiencia compartida en la convivencia institucional.

La Figura 4 indica que las relaciones interpersonales entre los docentes se caracterizan predominantemente por el respeto y la consideración mutua.

Figura 4

Percepción de cordialidad y respeto en las relaciones interpersonales



Nota. Elaboración propia.

En el gráfico presentado en la Figura 4, se aprecia que las dimensiones de relaciones interpersonales y realización personal ocupan un lugar relevante en la configuración del clima percibido por los docentes. Este hallazgo sugiere que el ambiente laboral no solo se estructura en función de condiciones formales, sino también a partir de experiencias vinculadas al reconocimiento, la satisfacción profesional y la calidad de las interacciones cotidianas.

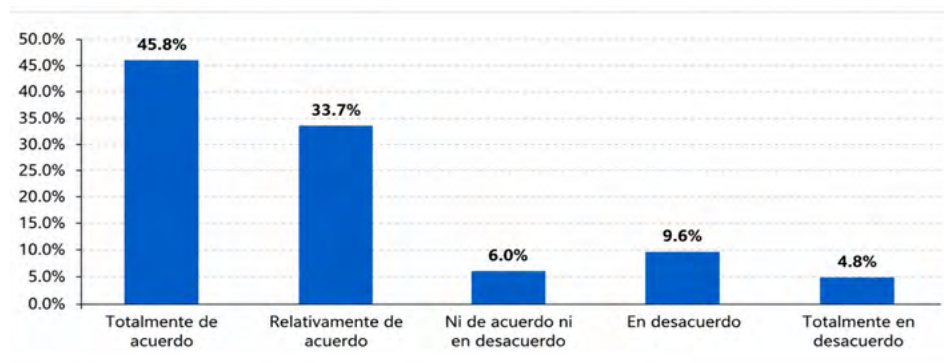
En particular, la presencia de relaciones interpersonales caracterizadas por el respeto y la cooperación parece favorecer la ejecución de las tareas institucionales. Asimismo, la dimensión de realización personal se asocia con percepciones positivas sobre el desarrollo profesional y el sentido de pertenencia institucional.

En conjunto, estos resultados sugieren la construcción de un clima psicológico favorable, en el que los significados atribuidos al trabajo y a la convivencia inciden en la forma en que los docentes interpretan su experiencia laboral. Desde la perspectiva de las RS, ambas dimensiones pueden entenderse como elementos que contribuyen a estructurar una imagen compartida del clima, construida a partir de la interacción y la experiencia colectiva.

La Figura 5 evidencia altos niveles de satisfacción asociados a la realización personal y al reconocimiento institucional.

Figura 5

Percepción de reconocimiento laboral institucional



Nota. Elaboración propia.

Los datos recabados en la Figura 5 aportan indicios empíricos fundamentales sobre la concreción del clima en la experiencia docente. En particular, el 45.8 % de los participantes manifiesta una alta percepción de realización personal, lo que indica que una proporción relevante de la muestra asocia su labor diaria con procesos de satisfacción y desarrollo profesional.

Desde el enfoque de las RS, este hallazgo se interpreta a través de la dimensión del campo de actitud propuesta por Moscovici. Esta valoración positiva sugiere que los docentes no solo reconocen la existencia de condiciones estructurales adecuadas, sino que las han interiorizado como facilitadoras de su crecimiento individual. De este modo, la actitud favorable hacia el clima se configura mediante la articulación entre las vivencias personales y los significados compartidos en la dinámica institucional.

Estos hallazgos permiten inferir que elementos del núcleo central, como el compañerismo y el trabajo en equipo, son percibidos como eficaces para el logro de metas personales y profesionales. De este modo, la actitud favorable hacia el clima se configura mediante la articulación entre las vivencias individuales y los significados compartidos en la dinámica institucional.

Análisis de resultados provenientes de la entrevista semiestructurada

El abordaje cualitativo complementario se centró en la obtención de narrativas provenientes de actores clave para profundizar en los procesos de objetivación y anclaje de las RS. El guion de entrevista se estructuró a partir de las tres dimensiones de las representaciones sociales propuestas por Moscovici (1979): campo de información, campo de representación y un campo de actitud. Asimismo, el diseño de las interrogantes tomó como referencia el modelo de Cuevas (2016) para el análisis de las RS. El proceso

analítico se desarrolló de forma sistemática en cuatro fases: la transcripción íntegra de los relatos, el estudio de correspondencia de las respuestas, la categorización y codificación de los datos y, finalmente, un ejercicio interpretativo orientado a identificar el núcleo figurativo de la representación.

La Tabla 2 presenta los relatos textuales correspondientes al campo de actitud de las representaciones sociales.

Tabla 2

Campo de actitud y categorías emergentes

Eje de análisis	Pregunta	Subcategorías que surgen a partir de la pregunta
Campo de actitud (CDA)	¿De qué manera como docente o jefe en la UPNFM puedes experimentar la existencia de un adecuado o inadecuado clima organizacional?	<p>*Interacción positiva con los compañeros</p> <p>(E1-IP). <i>Al interactuar con los compañeros en reuniones de trabajo o convivencia, al solicitar información o colaboración y al escucharlos.</i></p> <p>(E2-IP). <i>En la forma en cómo trabajamos en equipo, en cómo cuidamos de nosotros y de los demás, en el respeto y consideración al trabajo y vida personal de los demás.</i></p> <p>(E3-IP). <i>Desde el trato agradable que se tiene entre todos los miembros de la comunidad universitaria hasta la forma en que se organizan los procesos administrativos, académicos y demás en la UPNFM.</i></p> <p>(E4-IP). <i>En la UPNFM se siguen las líneas de jerarquía en todas las instancias y no se pierde el buen ambiente de relación laboral y promueve mucho el trabajo en equipo por lo cual creo que si tenemos un clima organizacional adecuado.</i></p> <p>*Convivencia y relación armónica entre pares</p> <p>(E1-CR). <i>El trato justo del jefe hacia sus compañeros.</i></p> <p>(E2-CR). <i>En la forma cómo conviven y se relacionan cada uno de los miembros, en la disposición del trabajo colaborativo y en el apoyo colectivo en el desarrollo de las actividades.</i></p>

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 3 expone el análisis interpretativo derivado de los ejes operativos de las representaciones sociales.

La Tabla 4 integra los ejes de análisis con la interpretación del investigador, articulando categorías y significados emergentes.

Tabla 3*Análisis interpretativo del campo de actitud*

Ejes de análisis y pregunta	Subcategorías a partir de la pregunta	Comentarios del investigador
Campo de información (CDI)	*Formación académica (Licenciatura y Maestría)	En este eje de análisis se puede evidenciar que la información que nutre la noción de RS del clima en los docentes corresponde en su mayoría a la interacción de los docentes con la vida y trayectoria académica en el contexto de la UPNFM.
¿Dónde escuchó hablar de clima organizacional por primera vez?	*En pláticas con colegas *En seminarios nacionales internacionales	El contexto cultural y social al que pertenecen los actores participantes es muy relevante para las RS. Según Cuevas (2016) “los significados de las representaciones sociales no son neutros dado que, al ser construidos socialmente, se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social” (p. 121).

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4*Ejes de análisis*

Ejes de análisis y pregunta	Subcategorías a partir de la pregunta	Comentarios del investigador
Campo de actitud (CDA)	*Interacción positiva con los compañeros	El campo de actitud constituye un elemento valioso en la organización de la RS. En esta etapa el objeto de representación puede ser aceptado o rechazado por un grupo, en este caso se observa que el clima organizacional es una herramienta importante para el contexto laboral de los docentes de la UPNFM, concediéndole un significado útil.
¿De qué manera como docente o jefe en la UPNFM puedes experimentar la existencia de un adecuado o inadecuado clima organizacional?	*Convivencia y relación entre pares	En tal sentido, Perera Pérez (2003) argumenta que la actitud es la dimensión afectiva, imprime carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de esta; dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección.

Nota. Elaboración propia.

Construcción interpretativa de las representaciones sociales

La identificación del núcleo central de las RS se llevó a cabo mediante la integración dialéctica de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, fundamentada en la Teoría Estructural de [Abric \(2001\)](#). En el componente cuantitativo, se consideraron los elementos con mayor frecuencia y nivel de acuerdo en las dimensiones del cuestionario, los cuales evidencian mayor estabilidad y consenso entre los participantes. Paralelamente, en la fase cualitativa, se examinaron las unidades de significado recurrentes en los discursos de los docentes, priorizando aquellos contenidos que aparecían de forma reiterada y con alta densidad simbólica. A partir de este proceso de triangulación, se establecieron como elementos centrales aquellos que mostraron simultáneamente alta frecuencia, consistencia discursiva y capacidad de organización del resto de los significados.

La Tabla 5 condensa las dimensiones identificadas del clima organizacional y su articulación con los procesos de objetivación y anclaje. Estas dimensiones no se establecen de manera aislada, sino que mantienen relaciones de interdependencia en la construcción del clima. En particular, las relaciones interpersonales actúan como un factor dinamizador que influye en otras dimensiones como la comunicación y el ambiente laboral, evidenciando su centralidad en las RS de los docentes. De esta manera, estas dimensiones se vinculan con los procesos de objetivación y anclaje, en la medida en que permiten traducir experiencias cotidianas en significados compartidos, configurando un sistema coherente de interpretación del entorno institucional.

La presencia de una dimensión socioafectiva identificada emergentemente en este estudio constituye un aporte interpretativo que amplía los estudios tradicionales del clima universitario. A diferencia de los modelos clásicos (como el de Likert) que conciben el clima como una variable de control o rendimiento, los hallazgos revelan que el docente de la UPNFM, lo percibe como una vivencia emocional compartida. Como se observa en los relatos de la Tabla 5, la objetivación se concreta cuando los docentes definen el clima simplemente como 'lo que vivo a diario' (E1-DA) o como una 'familia', transformando el constructo teórico en una realidad sensible y cotidiana.

La Tabla 6 presenta la estructura del núcleo figurativo de la representación social y la dimensión socioafectiva identificada como principal hallazgo del estudio.

Desde la perspectiva de las RS, [Abric \(2001\)](#) plantea que toda representación se organiza en torno a un núcleo central que le otorga significado y estabilidad, acompañado de un sistema periférico que permite su adaptación al contexto. En este estudio, el clima organizacional se objetiva principalmente en la categoría “relaciones interpersonales armónicas”, la cual emerge al articular los significados asociados a la convivencia institucional y al carácter participativo del entorno laboral. Este núcleo no solo configura la representación dominante, sino que también funciona como eje estructurante de la dimensión socioafectiva identificada como hallazgo central.

Tabla 5

Dimensiones del clima organizacional y su articulación con los procesos de objetivación y anclaje

Representación social en el contexto de las dimensiones del clima organizacional	Naturalización del concepto de clima organizacional (Objetivación y anclaje)
<i>Dimensión subjetiva del clima organizacional</i>	<p><i>Ambiente, relaciones interpersonales, sentimientos y distintas experiencias positivas y otras que podrían ser mejores. (E1-DS)</i></p> <p><i>Relaciones laborales, Desempeño, motivación, eficacia, motivación. (E2-DS).</i></p> <p><i>Ambiente de trabajo o atmósfera laboral en las relaciones laborales y personales que se establecen al interior de la institución. (E3-DS.)</i></p> <p><i>Es la forma con que manejamos los grupos de trabajo o el ambiente y las relaciones que se generan en la organización del trabajo. (E4-DS).</i></p>
<i>Dimensión holista o de síntesis.</i>	<p><i>Estructura de una organización, la relación de los jefes con los empleados, entre los empleados, administrativos, el trabajo en conjunto para lograr las metas propuestas. En nuestro caso, la relación con nuestros alumnos (E2-DH).</i></p> <p><i>Convergencia entre el funcionamiento estructural y funcional de una institución con las motivaciones y disposiciones de labor de un sujeto en su contexto; tanto dentro y fuera de su jornada laboral (E3-DH).</i></p>
<i>Dimensión socioafectiva/emocional.</i>	<p><i>Lo que vivo a diario en mi trabajo (E1-DS).</i></p> <p><i>Es el ambiente generado por las emociones de todas las personas que pertenecen a una institución (E2-DS).</i></p> <p><i>Pienso en compañerismo, solidaridad, apoyo, valor de escucha, respeto, armonía y empatía y confianza entre los individuos de la organización (E3-DS).</i></p> <p><i>Es lo generado emocionalmente por los miembros de un grupo u organización, es cómo te sientes en tu lugar de trabajo (E4-DA).</i></p>

Nota. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Bello-Benavides et al., 2017, p. 229.

Tabla 6

Estructura del núcleo figurativo de la representación social

Categorías	Elementos conceptuales Identificados
<u>Núcleo figurativo</u> (Clima organizacional) Imagen estable	1. Relaciones interpersonales armónicas 2. Ambiente-atmósfera laboral.
<u>Sistema periférico</u> (elementos flexibles y de Acción)	1. Dimensión socioafectiva (empatía-solidaridad) 2. Dimensión estructural (organización-liderazgo) 3. Dimensión de logro (reconocimiento-realización personal)

Nota. Elaboración propia.

En torno a este núcleo central, los elementos periféricos —integrados por las dimensiones afectiva, estructural y de logro— ejercen una función reguladora y adaptativa fundamental. Estos componentes actúan como una 'zona de defensa' que permite a la RS asimilar las particularidades y tensiones del contexto de la UPNFM sin desestabilizar su esencia relacional. Mientras que la dimensión socioafectiva actúa como un catalizador que refuerza la cohesión y el sentido de pertenencia. Las dimensiones estructural y de logro operan como instancias mediadoras que armonizan la normativa institucional con las expectativas de autorrealización del profesorado, dotando de un sentido personal al cumplimiento de las metas organizacionales.

Conclusiones

El estudio permitió comprender que el clima organizacional no se reduce a condiciones estructurales o administrativas, sino que se construye como una representación social compartida por los docentes a partir de sus experiencias cotidianas, interacciones y valoraciones subjetivas. En ese sentido, el clima aparece como un fenómeno vivido, pensado y significado colectivamente dentro de la vida universitaria.

Un aporte relevante en esta investigación es la identificación de la dimensión socioafectiva del clima organizacional como un elemento central en la experiencia docente, la cual amplía los enfoques tradicionales centrados en aspectos estructurales y perceptuales propios de las escuelas clásicas de la administración. Este resultado sugiere que, en el contexto de la UPNFM, el clima organizacional no solo se configura a partir de condiciones organizativas, sino también desde experiencias simbólicas compartidas que influyen en la forma en que los docentes interpretan su entorno laboral.

En términos teóricos, el estudio contribuye a la comprensión del clima organizacional desde la perspectiva de las representaciones sociales, integrando los procesos de objetivación y anclaje como mecanismos clave en la construcción de significados sobre la realidad institucional. En el plano práctico, los resultados sugieren la necesidad de considerar la dimensión socioafectiva en el diseño de estrategias de gestión universitaria orientadas al fortalecimiento del clima organizacional.

En síntesis, el estudio reafirma que el clima organizacional en la UPNFM debe comprenderse como una representación social dinámica, cuya interpretación requiere considerar tanto sus dimensiones estructurales como sus componentes simbólicos y emocionales.

Referencias

- Abric, J. C.** (2001). *Prácticas sociales y Representaciones* (1 ed.). Coyoacán.
- Arano Chávez, R. M., Escudero Macluf, J. y Delfín Beltrán, L. A.** (2016). Origen del clima organizacional, desde una perspectiva de las escuelas de la administración: Una aproximación. *Ciencia Administrativa*, 1, 9-14. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2016/11/02ca201601.pdf>
- Bello-Benavidez, L., Meira-Carte, P. y González, E.** (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 505-532. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200505
- Bermúdez-Aponte, J. J., Pedraza Ortiz, A. y Rincón Rivera, C. I.** (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 01–12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412015000300001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Brunet, L.** (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, diagnóstico y consecuencias*. Editorial Trillas.
- Cardoso Brabo, J.** (2011). *Contenido y estructura de representaciones sociales sobre pedagogía y pedagogos en profesores de ciencias*. <https://doi.org/10.36443/10259/161>
- Carvajal Ordoñez, V. F., Mosquera Abadía, H. A. y Espinosa Jaramillo, M. T.** (2025). Clima laboral como estrategia de desarrollo sostenible en la industria 5.0. [Work environment as a sustainable development strategy in industry 5.0] *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1955>
- Chiavenato, I.** (2009). *Comportamiento Organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones* (2 ed.). McGraw-Hill.

- Cuevas, Y.** (2016). *Recomendaciones para el estudio de las representaciones sociales en investigación educativa*. Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Domínguez-Lara, S., Fernández-Arata, M. y Bárrig-Jó, P.** (2024). Escala de Clima de Innovación: análisis psicométrico en trabajadores peruanos. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 14(28), 277-29 <https://doi.org/10.17163/ret.n28.2024.06>
- Espinoza-Santeli, G. y Jiménez, A.** (2018). Medición del clima organizacional con un enfoque de género en la Escuela Politécnica Nacional. *Revista Universidad Y Empresa*, 21(36), 261–284. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/6778>
- García, A., Hernández, T. y García, V.** (2012). *El clima organizacional: un factor clave que debe evaluarse de manera permanente en las empresas*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icea/n3/e1.html>
- García García, I.** (2006). *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1353/16486845.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, L.** (2014). *Representaciones sociales de los y las estudiantes de pedagogía sobre la Educación Física en Chile* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada.]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/24328509.pdf>
- González-Romá, V.** (2011). El Clima de los Equipos de trabajo: Una propiedad configuracional. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 48–58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77817210006>
- Hernández-Mejía, J. J., Vásquez-Donaire, J. S. y Cruz-Flores L. Y.** (2023). La motivación laboral derivada del clima organizacional: enfoque en el personal administrativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 5309. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72512>
- Jodelet, D.** (1987). *La representación social*. Paidós.
- Likert, R.** (1967). *The human organization: its management and value*. McGraw-Hill.
- Marcano, F. y Ruiz, V.** (2025). Clima organizacional y liderazgo transformacional: una relación sinérgica para el desempeño laboral en la Universidad de Margarita. *EKTENOS*, 3(2), 55–70. Recuperado a partir de <https://uhektenos.com/index.php/Uhektenos/article/view/99>
- Martínez Hernández, M. y Rodríguez Castro, O. R.** (2011). *Caracterización del clima organizacional en instituciones de educación infantil privadas y públicas: Herramienta importante en el desarrollo del sector educativo* [Tesis de Grado, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/1351>

- Mireles, O.** (Ed.). (2014). *Representaciones sociales: Emociones, significados y prácticas en la educación*. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Moscovici, S.** (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2 ed.). Huemul.
- Mujica, M. y Pérez, I.** (2007). Gestión del clima organizacional: Una acción deseable en la universidad. *Laurus*, 13(24), 290-304. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485014>
- Ojeda Hidalgo, J. F.** (2014). Clima organizacional en instituciones de educación primaria. *CICAG: Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 11(2), 3–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6932745>
- Olaz, Á.** (2013). El clima laboral en cuestión. revisión bibliográfico-descriptiva y aproximación a un modelo explicativo multivariable. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 56, 1–35. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950252002.pdf>
- Perera Pérez, M.** (2003). *A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/5598/1/Perera_perez_repr_sociales.pdf
- Robbins, S. P.** (1987). *Comportamiento organizacional: Conceptos, controversias y aplicaciones* (3 ed.). Prentice Hall.
- Segredo Pérez, A. M.** (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 385–393. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-34662013000200017&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sotelo Asef, J. G. y Figueroa González, E. G.** (2017). El clima organizacional y su correlación con la calidad en el servicio en una institución de educación de nivel medio superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 582–609. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.312>
- Teetzen, F., Klug, K., Gregersen, S. y Steinmetz, H.** (2023). El clima de salud organizacional como condición previa para un liderazgo orientado a la salud: ampliando el vínculo entre el liderazgo y el bienestar de los empleados. *Psicología Organizacional*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181599>
- Ucrós Brito, M. y Gamboa Cáceres, T.** (2010). Clima organizacional: Discusión de diferentes enfoques teóricos. *Visión Gerencial*, 9(1), 179–190.
- Velásquez Orellana, M. y López Gómez, H. E.** (2025). Influencia del clima organizacional en la motivación y desempeño de los docentes universitarios. *Revista Conrado*, 21(102), e4341. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4341>



Análisis del tiempo como categoría didáctica en el Plan de Estudios 2022 primaria

Analysis of time as a didactic category in the 2022 primary school Study plans and programs

^{a,*}German Flores Martínez

^ajcoloradounam@yahoo.com.mx. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
<https://orcid.org/0000-0002-9532-4598>

Resumen

El tiempo constituye una categoría didáctica estudiada desde Rousseau y ha tenido implicaciones en los procesos de escolarización. Este artículo explora dicha temática en el marco del Plan de Estudios 2022 con el propósito de identificar la concepción de temporalidad que subyace a este currículo para la educación primaria en México. El objetivo es explorar la idea de tiempo presente en el Plan de Estudios e interpretar el tipo de práctica docente que promueve. Se empleó una metodología cualitativa, utilizando unidades de registro como principal instrumento de investigación. Los resultados muestran una concepción cercana a la noción de Aión, entendida como un tiempo de calidad que permite al docente disponer de manera flexible del horario para favorecer el aprendizaje. Este hallazgo se deriva de la interpretación de la ausencia de horarios rígidos y del análisis de términos como autonomía docente. Se concluye que el profesorado de educación primaria dispone de margen para organizar la jornada escolar y adaptarla a las necesidades de sus estudiantes.

Palabras clave: enseñanza, plan de estudios primarios, tiempo escolar, docente

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23070>

Recibido: 13 de febrero de 2026 | Aceptado: 8 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Abstract

Time has been a didactic category studied since Rousseau and has had implications for schooling processes. This article explores this issue within the framework of the 2022 Curriculum with the aim of identifying the conception of temporality underlying this curriculum for primary education in Mexico. The objective is to explore the notion of time embedded in the Curriculum and to interpret the type of teaching practice it promotes. A qualitative methodology was employed, using recording units as the main research instrument. The results reveal a conception close to the notion of Aion, understood as quality time that allows teachers to manage schedules flexibly in order to foster learning. This finding derives from the interpretation of the absence of rigid schedules and from the analysis of terms such as teacher autonomy. It is concluded that primary school teachers have the flexibility to organize the school day and adapt it to the needs of their students.

Keywords: teaching, primary curriculum, school time, teacher

Introducción

La importancia de este tema para la educación radica en que la concepción del tiempo condiciona la práctica docente y las exigencias que enfrenta el profesorado para abordar los contenidos previstos en cada grado escolar. En este sentido, la calidad del aprendizaje resulta más relevante que la cantidad de contenidos cubiertos, pues cuando el docente se encuentra sometido a presiones temporales dispone de menos oportunidades para atender aspectos fundamentales del proceso educativo, como el acompañamiento y la atención a sus estudiantes. Aunque existen estudios sobre el tiempo escolar en otros contextos (Corvalán, 2008; Sacristán, 2008; Vázquez, 2007), se identificaron pocos trabajos que aborden esta temática desde el caso mexicano. Por ello, resulta necesario reflexionar sobre el tiempo escolar en sus múltiples dimensiones, incluyendo la política educativa, el calendario escolar, la organización de los horarios y otros ámbitos en los que esta categoría desempeña un papel relevante.

El presente artículo aborda como problemática la conceptualización en el Plan de Estudios 2022 de la educación primaria en México del concepto de tiempo desde un análisis curricular. Para entender cómo abordar el manejo del horario en el aula desde lo didáctico. Para que el maestro tenga una orientación para manejar el tiempo escolar desde su planificación didáctica y poder aprovechar la temporalidad en el aula. El problema radica en que el profesor de grupo nunca ha tenido a su entera disposición el horario, y hoy en el plan 2022 tiene plena autonomía para usarlo de acuerdo con sus condiciones áulicas y contextuales.

El tiempo ha tenido transformaciones en su conceptualización en dependencia de la época, cultura y razonamiento en el que se estudia. Por una parte, en la antigua Grecia los filósofos empleaban “dos términos para referirse al tiempo *Kronos* y *Aión*” (Sánchez 2018, p. 121). *Kronos* con connotación perpetua,

pues es la duración del mismo tiempo, mientras que, Aión se relacionaba con la duración de la vida que considera un destino, fin del tiempo. En contraste, algunos filósofos, como Platón, describían el tiempo como una imagen movediza de la misma eternidad. Más adelante, Aristóteles lo representaría como un bucle entre tiempo, espacio y movimiento. Posteriormente, se definirían las teorías temporales modernas divididas en dos corrientes. Primero, la absolutista donde el tiempo es absoluto con su propia realidad interna, ajena a otras. “El tiempo es, desde esta perspectiva, objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad” (Vázquez, 2007, p. 2). Segundo, la relacionista como relación del tiempo en base al ser humano y su conciencia, al mundo y las cosas.

La educación ha tenido una visión absolutista del tiempo “desde las escuelas monacales, aquellas que se regían por las Reglas de San Benito que se caracterizaban por su apego estricto a una temporalidad cuantificable” (Vázquez, 2007, p. 3). A su vez, Corvalán (2008, p. 84) menciona que la educación está: “en un paradigma donde subyace el conductismo centrado en lo medible, observable y cuantificable”.

Lo que afirman Vázquez como Corvalán se alinea a lo que sustenta Sánchez (2018, p. 122): “la principal diferencia entre *Kronos* y *Aión* es que el primero es de naturaleza cuantitativa, mientras que el segundo lo es de cualitativa”. Por tanto, se reafirma la ubicación temporal de la educación, en la que *Kronos* ha dominado en las aulas educativas. Pues es común que directivos, docentes y estudiantes utilicen la expresión “no tengo tiempo”, que vislumbra la opresión que *Kronos* les genera. Su opresión es tan significativa que los adultos presionan a las infancias para sucumbir ante él. Como así lo menciona Rousseau (2000):

¡Os asusta el verle consumir sus años primeros en no hacer nada! ¡Cómo! ¿No es nada ser feliz? ¿No es nada saltar, jugar y correr todo el día? En su vida estará tan ocupado... Asústeos poco esta pretendida ociosidad. ¿Qué diríais de uno que por aprovecharse de toda la vida no quisiera dormir? Diríais: es un insensato; no goza del tiempo que se le quita, y por evitar el sueño corre a la muerte. Pensad que aquí sucede lo mismo, y que es la infancia el sueño de la razón (p. 115-116).

Al leer la cita, para Rousseau el tiempo del infante es para jugar, para ser feliz, el horario en el niño es para desarrollarse humanamente a través del juego. Por lo tanto, no debe tener la carga de *Kronos*, sino uno de *Aión*, es una temporalidad de calidad, sin la opresión que los adultos tienen por cumplir en su tiempo.

El tiempo en educación no es lo mismo que el lineal, mecánico, cronológico; es de vida, es de esencia, como lo señala Sánchez (2018); el tiempo de los niños es algo cualitativo, no es cuantitativo como los de los adultos. Es necesario señalar que para los adultos es contable, mientras en los infantes es de calidad, los niños están dentro disfrutando y no contando como los adultos. La educación ha justificado su visión absolutista del tiempo desde las perspectivas biológica, social, organizativa y didáctica (Sánchez, 2018). Esto lo sustenta con los mecanismos y ritmos de aprendizaje que tienen las niñas y los niños (Corvalán, 2008).

A la par, esto ha provocado una mala ejecución del tiempo en las instituciones educativas. Pues, las horas en la escuela se han incrementado en diversas partes del mundo por la idea de que mientras más se esté dentro de las escuelas más aprenderá el estudiante. Sin embargo, [Sacristán \(2008\)](#) sostiene que a través de un análisis que realiza sobre la cantidad de tiempo en relación con los resultados de los estudiantes de los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estos no muestran mayores avances en cuanto más permanecen en la escuela. No es la cantidad de tiempo el factor determinante para elevar los aprendizajes de los alumnos. El autor en comento sostiene que es más importante lo que se realiza en el horario disponible que aumentarlo, que la cualidad es más importante que la cantidad. Que un cambio en la cantidad no es importante si no hay una transformación en las prácticas docentes.

Las instituciones educativas ignoran la bendición de Aión, el tiempo de vida. Para [Sánchez \(2018, p. 121\)](#) “nuestra reflexión sobre el tiempo nos aparta de los absolutistas y nos adscribe a los relacionistas”. Pues, la educación se relaciona con los actores educativos y su conciencia, que a su vez se vinculan al tiempo. Otro autor que sigue la misma línea es [Sacristán \(2008\)](#):

Así se fueron creando concatenaciones entre el entendimiento de la naturaleza, los acontecimientos y las relaciones sociales con las vidas de las personas, de forma que la posición en uno de esos ámbitos se relaciona con los cambios que ocurren en otro. (p. 16)

El tiempo forma parte esencial de la relación y unión de las diversas realidades humanas, contextuales y naturales. Además, [Caride et al. \(2012, p. 20\)](#) mencionan que son “inevitablemente, sus consecuencias prácticas para los modos de conocer, explicar y transformar sus realidades, sin que los criterios espacio temporales puedan o deban ser soslayados”. Por esto, es ineludible la admisión del tiempo de la educación en la corriente relacionista.

Aión en la educación

Desde la perspectiva de Aión es un tiempo de vida en el que no hay preocupación por la duración sino por la calidad de lo aprendido, “un tiempo cualitativo” ([Sánchez, 2018, p. 122](#)). [Sacristán \(2008, p. 50\)](#) afirma que “lo estrictamente importante en el tratamiento del horario que se hace en educación no es su duración (...) sino lo que en él se hace”. La educación ha olvidado la naturaleza educativa, pues ahora le domina la cantidad de aprendizajes que adquiere el estudiante en lugar de su calidad. El concepto de Aión “permite reconocer que cada sujeto, ante el tiempo de la organización, tiene un sentido y valor diferente. Objetivamente una hora es una hora, pero para cada sujeto, una hora puede tener un valor distinto” ([Vázquez 2007, p. 7](#)).

Este escrito tiene como objetivo explorar textualmente el currículo de primaria para identificar qué idea tiene si la de Kronos o la Aión, esto repercute en la forma en que el docente frente a grupo puede usar

el tiempo en la planificación didáctica para su mejor aprovechamiento. Hubo preguntas que orientaron este artículo como: ¿Qué concepción de tiempo tiene el plan de estudios 2022? ¿Cómo repercute esta idea de tiempo en la práctica docente?

Discusión teórica

Características del plan de estudios 2022

El plan de estudios 2022 es una propuesta curricular que viene como parte de la política educativa del gobierno de la república de 2018 a 2024 y en este currículum se observa un cambio en torno al de Enrique Peña Nieto. Tienen características totalmente diferentes, de tipo ideológico, epistémico, pedagógico y didáctico. Ideológicamente es distinto porque pertenecen a otras orientaciones políticas. Epistemológicamente, la propuesta tiene un sustento en las epistemologías del sur, (SEP, 2024, p. 6), por lo que tiene una fuerte carga en la llamada pedagogía crítica, que en el caso de Sudamérica tiene su exponente en Paulo Freire. Didácticamente este plan tiene un sustento en las ideas de Ángel Díaz Barriga, tiene una organización de la enseñanza globalizadora (Díaz Barriga, 2012), muestra de ello es una organización en campos formativos y en la enseñanza basada en proyectos.

La estructura curricular de este plan de estudios se encuentra organizada en perfil de egreso, campos formativos, ejes transversales, programas sintéticos (SEP, 2024); toda esta organización tiene como finalidad lograr una mayor integración curricular para disminuir la cantidad de contenidos que contiene un programa para tener más tiempo de calidad para la enseñanza y poder dedicar más atención al trabajo didáctico.

La propuesta curricular 2022 tiene una base de organización deliberativa, con esto se propone que el docente participe en la elaboración del currículum para que pueda adaptarlo a las características del contexto. Esto permite que las actividades sean más significativas para el alumno. Lo anterior, se plasma en la propuesta de elaborar el programa analítico a partir del sintético que es la adecuación de los contenidos nacionales (propuesto por la Secretaría de Educación Pública) a la realidad de la escuela y del aula. Esto provoca que sea más funcional para los docentes, esta última adecuación se puede realizar en la colectividad o entre algunos docentes.

Por otra parte, se tienen los libros de texto que son una ruptura total con los ejemplares de otros planes de estudio como los del plan 2017 y el de 2011, esta nueva forma de organizar los libros es por proyectos. Esto nunca en la historia de los libros de texto había aparecido en todos los libros que se diseñaron (Barriga, 2011). La organización por proyectos tiene como finalidad la integración didáctica de distintos saberes, de diferentes disciplinas para que así el docente pueda organizar su clase en torno a una sola actividad y con ello, se logre abordar más de un contenido en una sola sesión, con esto, se abarca más el programa de estudios, sin la necesidad de la fragmentación del conocimiento por asignaturas.

Lo anterior, obedece a una organización globalizada de la enseñanza, que es uno de los principios propuestos en la escuela de la didáctica activa, esta propuesta tiene muchos años de ser impulsada por distintos didactas en el mundo (Decroly, Freinet, Kilpatrick, Díaz Barriga). Estos autores han propuesto que la forma de enseñanza globalizada obedece a una visión de cómo el alumno adquiere el conocimiento de forma holística en la realidad y además es una forma de entender la ciencia, de visualizar las disciplinas desde un enfoque epistémico del conocimiento.

El desarrollo por proyectos en el aula ha significado un reto para los docentes frente a grupo, pues es una innovación frente a prácticas rutinarias que se han ejercido durante mucho tiempo como: la organización por lecciones, por asignaturas o incluso por copiado de los alumnos. Estos nuevos libros tienen la novedad que no pueden ser contestados ampliamente por el alumno, sólo tienen pequeños apartados que se complementan para la realización del producto final del proyecto.

Es necesario mencionar que la propuesta de organizar los libros de texto por proyectos tiene como fundamento las metodologías socio-críticas (SEP, 2024) para la planificación de la clase escolar. Las propuestas didácticas son: El aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en indagación (STEAM), aprendizaje basado en problemas y aprendizaje servicio. Cada una de ellas responde a distintos tipos de escenarios que se vinculan con la realidad del estudiante, estos son: el aula, la escuela y la comunidad. Así para cada escenario se tienen un tipo de proyecto sugerido, que son enunciativos más no limitativos.

Los campos formativos, como señala el Plan de Estudios 2024, son una agrupación de distintas asignaturas y de diferentes contenidos para lograr una integración curricular y a partir de estos organizar la planificación de la clase en la escuela. Los campos son de: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades; y de lo humano y lo comunitario.

Los campos formativos tienen una vinculación con los diferentes escenarios que agrupan a los libros de texto, y estas agrupaciones se pueden desarrollar con las distintas metodologías sociocríticas para planear la clase. Es decir que existe una interrelación entre las formas didácticas, la organización de los libros de texto y con la estructura del currículo de educación primaria. Esto permite que el plan y sus programas tengan una coherencia lógica con las metodologías didácticas propuestas y el libro que usa el alumno.

Lo anteriormente descrito ayuda a que el docente tenga una autonomía curricular y didáctica, puesto que con esta organización del currículo el profesor tiene distintas formas de planear su clase, debido a que estos libros de texto no tienen principio ni un fin en su secuencia. Se pueden iniciar las clases en cualquiera de los proyectos propuestos, de acuerdo con los intereses de los alumnos o las características de los diferentes contextos del país.

Otro tema fundamental para este currículo y que es parte de lo más innovador que presenta es una propuesta de hacerlo deliberativo, un programa sintético y otro analítico (Díaz Barriga, 1980). El primero es un conjunto de contenidos propuestos por la autoridad federal, en este caso, la Secretaría de Educación, por otra parte; el programa analítico es una construcción colectiva entre los docentes de la institución para adecuar el programa sintético a un diagnóstico y al contexto donde se encuentra la escuela. Esto es una

innovación pues los maestros durante muchos años no fueron tomados en cuenta para la elaboración de la propuesta curricular que se les presentaba en distintos sexenios, y esto generaba una falta de significación para los alumnos de algunas partes del país.

El tiempo como categoría didáctica desde diversos autores

Esta categoría ha sido un tema que han abordado a lo largo de los siglos distintos autores para convertirlo en un tópico fundamental de la disciplina científica de la didáctica. Han sido muchos los que han estudiado el tiempo didáctico como un recurso de la escuela y del docente para aprovecharlo de forma positiva y no de manera negativa ante la presión que ejerce en la práctica de la docencia. El tiempo escolar ha sido estudiado desde el inicio por Comenio hasta la actualidad con Meirieu y han realizado aportaciones distintas. En este espacio cabe hacer la aclaración, la diferencia entre el tiempo didáctico es un concepto general estudiado desde la didáctica como una categoría del campo; el tiempo escolar es la duración de la estancia del alumno en la escuela, es la temporalidad del niño en su institución.

Comenio escribe que: “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método” (Comenio, 2010, p. 62). El autor se refiere a la soltura de la temporalidad en el salón, ante ello es importante señalar como desde el siglo XVII Comenio argumenta cierto margen de libertad por parte del docente para que pueda organizar algunas circunstancias. Juan Amos señala que una planeación del tiempo ingeniosa dará mejores resultados en el aula, para que el maestro de grupo pueda aprovechar de forma adecuada del horario que tiene para enseñar a los niños los contenidos.

Comenio señala en su *Didáctica Magna* que: “La formación del hombre debe comenzar en la primavera de la vida, esto es en la niñez” (Comenio, 2010, p. 63). Como se puede leer, nuevamente Comenio escribe sobre cuál es el tiempo de vida más importante para la enseñanza, en este caso durante la infancia. En esta etapa se tiene una mayor plasticidad mental, de salud física, de disposición y de otros elementos socio familiares que, debido al tiempo, el alumno está en mejores condiciones para el aprendizaje. Este es un principio de la didáctica, pensar el tiempo más adecuado para la enseñanza, Comenio responde a la pregunta ¿Cuándo enseñar? Esto es fundamental para la organización del sistema educativo, el diseño curricular y para la planificación del docente frente a sus alumnos y las necesidades que estos presentan.

En su libro multicitado en esta página Amos Comenio (2010, p. 63) señala que: “Las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudios”. Con este principio organiza la jornada docente, para que el maestro priorice que lo más importante por enseñar, sea en las primeras horas de la mañana, al inicio de la jornada. La mente de los niños tiene mayor atención para el aprendizaje. Con todo lo relatado en esta cuartilla se indica, se quiere puntualizar que la categoría didáctica del tiempo ha sido un tema abordado desde los inicios de la disciplina misma. Ante ello, distintos didactas y pedagogos han escrito sobre el tiempo del docente, de la escuela, del sistema educativo. Hasta la actualidad se sigue escribiendo sobre este tema, por lo que no ha perdido la vigencia y su importancia en la reflexión de la enseñanza y del aprendizaje. Como se mostrará a continuación, distintos escritores siguen redactando sobre el tema.

La argentina Edith Litwin (2016) en su libro sobre el oficio de enseñar aborda el tema del tiempo que lo señala así:

La enseñanza y el aprendizaje requieren tiempo. Son los tiempos que demandan las buenas propuestas, el diseño de actividades ricas y complejas, la búsqueda de fuentes variadas y la provocación de temas interesantes y atractivos. Es el tiempo lo que hace que los estudiantes busquen nuevas respuestas, narren sus experiencias y las doten de sentido. Si sobra el tiempo, es probable que el contenido y la actividad carezcan de valor. Es posible que se trate simplemente de acumular datos y no de apreciar temas o problemas. Las situaciones dilemáticas no se encaran a velocidad. Los verdaderos problemas no se solucionan mediante una ecuación; los casos no se encaran mediante el acceso a una fuente. Existen temas y problemas que son puentes para acceder a otros. En esos casos se requieren tiempos rápidos, mientras que en otros casos un tiempo rápido determinaría un enfoque superficial. (p. 49-50)

Como se puede leer de esta cita, la autora lo que define por tiempo para la enseñanza es uno de calidad, es uno necesario para que el alumno aprenda, no definido mecánicamente y estandarizado para todos los alumnos y para todas las actividades. Al decir la temporalidad necesaria, estamos en presencia de esto no tiene límite, no hay una marcación exacta y definitiva, tal como filosóficamente se dice que Kronos domina todo, que es todopoderoso, o quizá como lo dicen los maestros, no alcanza el tiempo para abordar los contenidos.

Litwin señala que existen actividades que requieren mucho tiempo y otros poco, ante esto, es el docente quien toma decisiones para asignar una temporalidad mayor o menor sobre un contenido de aprendizaje. Es decir que en el aula lo más importante es el cualitativo, el de vida, el de alumnos, que es necesario para lograr los objetivos que se pretenden formar en el aula. No se tiene que apegar al tiempo cronológico en la enseñanza, sino al que necesita cada uno de los alumnos para aprender. Ante esto, la temporalidad no es del calendario escolar, no es una indicación burocrática, sino una decisión didáctica del docente para la mejor formación del estudiante.

Gimeno Sacristán es quizá el didacta que más ha escrito sobre este tema, su redacción es tan amplia que dedica un libro completo a este tema y lo aborda desde una amplia gama de subtemas o que estudia este tópico desde distintos sujetos e instituciones, además de un análisis histórico, por lo que este autor aporta mucho que comentar en este artículo de investigación. Como es de entenderse, no se hará un análisis amplio de este autor y su libro, sólo se retomarán algunos de los puntos más convenientes para el estudio del tema del tiempo en el Plan de Estudios 2022 de la escuela primaria en México.

Sacristán (2008) aborda en su primer capítulo todas las implicaciones que tiene este tema para la educación, es muy amplia la descripción, como la organización del sistema educativo, la organización de la escuela, la organización del aula, la planeación docente, la evaluación, las actividades sociales de la institución, las actividades cívicas, los horarios de descanso, las jornadas sociales. Es infinita la relación del tiempo con la escuela, o quizá con la educación, porque hasta las políticas educativas tienen una vigencia.

Sacristán realiza un estudio del tiempo en su primer capítulo, lo que denota el autor es la importancia de este tema que va más allá de lo didáctico y de lo pedagógico, porque la temporalidad se materializa como un eje sobre el que gira el sistema educativo. En el caso de la presente investigación, los alcances no son tan amplios, por el contrario; se limitan a un análisis didáctico de este tema en el plan de estudios de la educación primaria en México. Se busca analizar cómo este tópico es concebido en el plan para que delinee el enfoque que se asume para orientar la práctica docente en el aula, o para que la condicione a cierto ejercicio profesional por parte del maestro.

Sacristán en su parte más didáctica de este tema como una categoría por estudiar, señala que la relación entre el tiempo y la fatiga ha conducido a la educación a realizar una fragmentación del horario escolar en una hora, cómo la unidad de medida de la organización entre una asignatura y otra, entre un tema y otro. Además, analiza la relación entre el tiempo y los cambios sociales, culturales y personales.

Con respecto al primer tema del párrafo anterior sobre la relación entre el tiempo y la fatiga, es necesario señalar que el docente debe mostrar mucha habilidad en el manejo del tiempo para que el alumno no caiga en cansancio y en aburrimiento. Ya Comenio (2010, p. 61) señala que se necesita una ingeniosa disposición del tiempo, y aquí se confirma por lo señalado por Gimeno Sacristán que reflexiona sobre cómo los sistemas educativos han fragmentado el uso del tiempo en la unidad de medida de la hora, para aprovechar mejor la atención, evitar el cansancio, evadir el aburrimiento y generar más aprendizaje.

El otro tema que aparece en el discurso de Sacristán (2008, p. 148) y que se menciona arriba es la relación entre el tiempo y los cambios sociales, culturales y personales. Se cuestiona el autor citado si las transformaciones que se dan en el sistema educativo son consecuencia de las mutaciones en la sociedad, estas variaciones sociales como afectan e inciden en la concepción del tiempo en la escuela. Basta con citar que algunos países del mundo que obtienen mejores resultados en la prueba PISA es porque los alumnos permanecen más tiempo en la escuela y como consecuencia mejoran sus resultados (Andere, 2007). Sin embargo, Sacristán (2008) sostiene una tesis contraria, con algunos elementos y pruebas de lo que ocurre en España, que es su país de origen.

Rousseau escribe su libro titulado el Emilio sobre temas pedagógicos, cabe destacar que este autor era un filósofo influenciado altamente por la revolución francesa, que también se le ha denominado un naturalista, y en su libro sobre la educación aborda el desarrollo infantil (Rousseau, 2000). En este tema aborda el tiempo en la educación, argumentando que la infancia, es para jugar, que su inteligencia se desarrollará más y mejor si el niño aprovecha su infancia, saltando, corriendo, jugando. Se puede concluir que Rousseau es un predecesor del pensamiento Piagetiano en cuanto a la descripción de los estadios de desarrollo infantil, el primer autor citado no los estudia desde el desarrollo psicológico del infante, sino desde una concepción didáctica, más paidológica, Piaget, estudia los estadios, desde el desarrollo cognitivo y realiza una investigación más precisa, más descriptiva que presenta resultados más avanzados en comparación con Rousseau.

El tiempo en el niño es lúdico de acuerdo con Rousseau, por lo tanto, se puede deducir que su aprendizaje es a través del juego. Baste con esta aseveración para mencionar que la forma de trabajo del docente para que el niño aprenda debe ser lúdicamente y con ello aprovechar el tiempo en el aula jugando con el infante. Esto refleja una concepción de la infancia y su aprendizaje. Con ello da una orientación didáctica y hasta curricular para la elaboración de los planes y los programas de estudios de la educación, dicho principio es aplicable a la actualidad y a la realidad de las escuelas para que el profesor oriente su práctica profesional.

Metodología

La estrategia metodológica utilizada en esta investigación tiene un diseño cualitativo, realizando un estudio documental, con técnica de análisis de textos y usando como instrumento unidades de registro. El instrumento que se usó permite recoger el texto literal del documento analizado, además se puede realizar interpretaciones del investigador y con ello, generar los resultados. En todo momento se siguió un criterio de rigor de revisión de categorías. Los autores que han analizado planes y programas de estudio lo realizaron desde dicha técnica (Flores, 2018). A la par, este enfoque permite realizar un análisis profundo y significativo de los textos.

La metodología aplicada fue la de análisis textual ya que se “caracteriza por manipular, reflexionar, comprobar e interpretar el conjunto de datos para descubrir el significado y comprensión del problema” (Flores 2018, p. 62). Este estudio no es la excepción, puesto que se reflexionaron, comprobaron e interpretaron los datos.

Se utilizaron unidades de registro para el estudio del plan de estudios 2022. Este análisis parte desde la visión de Vázquez (2009) en la que propone una comparación triangular entre el programa de estudios, lo que indican los autores y la discusión personal del autor, en el que se enfatiza su vinculación o relación entre elementos.

Desde el enfoque de Vázquez se analiza únicamente una parte del plan de estudios puesto que si se analizara por completo dicho documento se perdería el enfoque cualitativo de la investigación, en el que se busca profundizar en los datos estudiados. En este reporte se utilizaron el plan de estudios, los programas sintéticos y algunos libros de texto del alumno. Se usó aquellos fragmentos, apartados, partes que tuvieran una relación directa o indirecta con el tema de estudio de esta investigación; en este caso el tiempo como categoría didáctica. Además, se incluyen subcategorías que se derivan del tema principal: cómo el horario escolar, la jornada escolar y algunas otras que se interpreta derivan del tópico de estudio.

Los trabajos analizados en la fase de indagación presentan diversos métodos y técnicas de estudio. No obstante, el total de estos utilizan como metodología el análisis documental. Por otro lado, los documentos se dividen en dos principales técnicas: unidades de registro (Cuevas, 2010; Vázquez, 2009) y análisis de contenidos (Canche, 2011).

Se encontró que existen diferentes técnicas de análisis. Por un lado, están aquellos estudios en los que se aborda solo una asignatura (Velázquez, 2010; Ortega, 2005; Matías, 2007). En estos se analizan los contenidos del programa. También, hay trabajos en los que se analizan los libros de texto gratuitos de la asignatura (Castillo, 2001). Asimismo, en los que se analiza la metodología didáctica sugerida para el aula (Trujillo, 2000).

Por otro lado, existen investigaciones en las que el objeto de análisis es una parte estructural del plan o programa de estudios. En estas realizan análisis de competencias, propósitos, enfoque curricular, campos formativos, entre otros. En trabajos como estos los autores estudian el significado conceptual de la estructura determinada (Cuevas, 2010). Además, realizan comparaciones entre la parte estructural y corrientes de pensamiento o con autores en particular, y así hallar sus diferencias o coincidencias.

Por último, hay trabajos en los que se comparan planes y programas de estudio, de diferentes épocas. En estos hay autores que analizan sus diferencias y semejanzas (Jiménez, 2010), mientras que otros analizan sus ventajas y desventajas. Además, en algunas investigaciones han comparado planes y programas de estudio con políticas educativas de gobierno o de organismos internacionales (Arceo, 1978; Canche, 2011).

Este trabajo estudia desde la perspectiva de la didáctica, concretamente desde la categoría del tiempo. Además, esto permite abordar líneas de investigación como el análisis del plan y los programas de estudio de educación primaria en México. Esto interesa, pues en el planteamiento del problema se exploran las diversas situaciones que ha generado que las instituciones se rijan por Kronos. Por lo que, el tiempo de vida se ha alejado de las aulas.

Estructura del análisis de la investigación

El estudio se realizó en diferentes fases partiendo por la selección de las unidades de análisis del universo que interesa estudiar. La definición de las categorías para el análisis. La identificación de los contenidos a analizar. La generación de los niveles de estudio y, por último, la creación de las unidades de registro para la información recabada.

Universo de análisis

Son los temas y/o ejes de análisis de la línea pedagógica. Como los tópicos que podrían fungir como orientadores en el análisis de los documentos que interesa estudiar en el plan y programa de estudios. Este universo es amplio, pues abarca gran parte de las ciencias educativas.

Unidades de análisis

Estos son los elementos del universo que se pretende analizar para alcanzar los objetivos de este estudio. También, se pueden catalogar como las áreas del conocimiento que interesan para explorar y describir los hallazgos de la investigación. Para este caso: el plan de estudios 2022 de la educación primaria en todos sus apartados.

El plan de estudios 2022 es una unidad de análisis que contiene una serie de apartados y su texto permite el análisis profundo de la categoría. El documento permite profundizar sobre el tema a investigar para encontrar qué visión tiene del tiempo, para que esta conceptualización permita la formación de un criterio que se pueda manifestar en las aulas y en la planificación docente.

Categoría de análisis

Son los conceptos que atraviesan transversalmente el cuerpo de la investigación. Son los constructos que se buscaron en el análisis de las unidades de contenido para analizar lógicamente y científicamente el plan y programas de estudios 2022. Para encontrar la coherencia, los vacíos y en el entramado de la estructura curricular de la educación primaria. En el caso de la presente investigación se utilizó para la categoría de análisis: al tiempo como tema didáctico.

El tiempo como categoría de la didáctica permite tener una conceptualización que dará orientación a la organización del sistema educativo, del desarrollo del currículum, de la planificación didáctica y hasta de la práctica docente. Es decir, el tiempo atraviesa distintos niveles de lo pedagógico y de lo didáctico siendo un tópico que tiene importancia para reflexionar sobre cómo lo concibe el propio plan de estudios.

Unidades de contenido

Es cada uno de los documentos a analizar, que son el plan y los programas de estudios 2022, se separaron para poder explorar los observables en cada uno de ellos. La separación permite estudiarlos con mayor profundidad y claridad. Se estudió el plan de estudios en sus siguientes niveles: Principios pedagógicos, campos formativos, ejes transversales, finalidades, evaluación. Para cada unidad de análisis se usarán la misma categoría e idénticas unidades de contenidos.

Niveles de análisis

Son los apartados de cada una de las unidades de contenido, o sea del plan y programas de estudios. Dicho de otra manera, son los apartados en que se divide el currículum que se analizó y que interesaron para la exploración de la categoría de análisis. Importaron estos niveles por la temática que abordan y se discriminaron los demás por no ser parte de los objetivos de la presente investigación.

Unidades de registro

Son los formatos que se utilizaron para la recolección de los datos y su comparación con el pensamiento pedagógico y la posterior conclusión personal del investigador. Estas unidades fueron el principal instrumento de la investigación, ya que permitieron la obtención de los resultados, así como la posterior contestación a las preguntas de investigación. A continuación, se muestra un ejemplo de la unidad de registro, Tabla 1, mismas que se utilizaron a lo largo de la investigación para realizar la exploración y la descripción de las unidades de contenido.

Tabla 1*Ejemplo de unidad de registro*

Categoría	U. de contenido	Nivel	Cita	Comentario
“La integración curricular expresada en los campos formativos-ejes articuladores, los cuales establecen los contenidos fundamentales de estudio previstos en el artículo 29, fracción II de la LGE, mientras que los propósitos de formación general, de la fracción I del mismo artículo se expresan en el “Perfil de egreso”.	Plan de estudios 2022	Estructura curricular	Página 10	Este es uno de los principios que sustenta este plan de estudios pues con la implementación de campos formativos se busca que el docente tenga una enseñanza globalizada. Lo anterior, tiene relación con el tiempo, pues en la medida que con una sola actividad se aborden varios contenidos de aprendizaje se disminuye las horas dedicadas a los temas debido a que no se abordan de manera aislada

Nota. Elaboración propia.**Diseño de la unidad de registro**

Las unidades de registro contienen tanto la transcripción del plan y programas de estudio, así como la interpretación y significación del texto por parte del autor de este documento. Se retoman en [Vázquez \(2009\)](#), así mismo estas se encuentran referenciadas en la metodología de la investigación en [Álvarez \(2014\)](#) y en [Hernández \(2003\)](#).

Se diseñó a partir de la estructura de la investigación (Tabla 1) para que este instrumento permita cumplir con un rigor metodológico que dé cuenta objetiva y científicamente de los conceptos y categorías de análisis que se pretendió encontrar en los documentos por analizar. Se recuperan las partes de la estructura de la investigación, para que esta dé orientación a la aplicación del instrumento, tanto teórica como técnicamente.

Obtención de los datos a través de la unidad de registro

Se realizó una lectura de los documentos y se recuperaron los párrafos u oraciones que interesan para la investigación, los mismos se transcribieron al instrumento y se completó con un comentario del autor. Se llenó completamente toda la unidad de registro con los elementos que pide que son: categoría de análisis, unidad de contenido, nivel, cita y comentario. Este momento de la investigación fue amplio por lo profundo de los documentos y la gran cantidad de información.

Resultados

Al aplicar el instrumento de investigación al Plan de Estudios 2022, uno de los primeros hallazgos que se encontraron, fue que en este documento no se tiene una dosificación de las horas por asignatura o por campo formativo. En otros currículum (2011, 2017) del pasado, esta dosificación llevaba a que el docente planeara un determinado tiempo por semana para cada asignatura. Esto se materializaba en horas para cada materia, donde había un privilegio de unas sobre otras (Más horas para matemáticas que para artes). Desde este resultado se da más libertad al docente de decisión y se aleja más de la visión de Kronos, donde el tiempo oprime al profesor, lo obliga a ciertas y horas y lo limita en su autonomía profesional.

Otro de los puntos por analizar de forma detenida es el codiseño de los programas de estudios (SEP, 2024, p. 11), esta forma de incluir a los docentes permite que realicen una adecuación curricular más flexible y realista para que puedan tomar decisiones en su colectivo. Este codiseño, permite dar libertad de seleccionar los contenidos y aquellos que se puedan agregar, interpretando de una forma amplia, le da la autonomía al maestro para determinar el tiempo que asigna a cada contenido, de acuerdo sus necesidades áulicas. Es decir, los profesores son más libres en los tiempos que utilizan de una forma u otra. Aquí con este hallazgo se liga al pensamiento de Aión, donde lo importante es la calidad de vida que se le ofrece al estudiante, al permitir que se adecue lo curricular a su contexto, a sus necesidades.

Otro resultado de esta investigación tiene relación con el concepto de integración curricular y didáctica (SEP, 2024, p. 10), este es uno de los principios que sustenta este plan de estudios pues con la implementación de campos formativos se busca que el docente tenga una enseñanza globalizada. Lo anterior, tiene relación con el tiempo, pues en la medida que con una sola actividad se aborden varios contenidos de aprendizaje se disminuye las horas dedicadas a los temas debido a que no se abordan de manera aislada. Esto genera que el docente tenga más horario disponible para reafirmar los aprendizajes. La integración y su aplicación en el aula tiene repercusiones en la forma de enseñanza y en la organización del salón de clases.

El plan de estudio (SEP, 2024, p. 141) cita: “La integración debe entenderse como el proceso durante el cual la y el estudiante aprende, resignifica, rearticula y expresa los saberes del periodo en cuestión, y no una manifestación concreta al final del proceso”. Como se puede observar en esta cita, la integración atiende al tiempo del estudiante y su proceso de aprendizaje. Es decir, aquí se da lugar a la temporalidad de los seres humanos, y no, en una coerción del exterior, en una forma de que el horario domine los espacios escolares. Dicho de otra manera, es una concepción del humano para que no lo agobie el reloj. Lo dicho anteriormente es un vínculo con el pensamiento de Aión, pues esta orientación busca no oprimir al humano y ponerlo al servicio de Kronos. Que el maestro no se sienta agobiado por el tiempo le permite atender con mayor calidad a los niños y él mismo disfruta más su quehacer profesional al no sentirse presionado por las manecillas del reloj.

El tiempo y su relación con los ejes temáticos, los campos formativos y los contenidos tienen un sentido menos instrumentalista en este plan de estudios. La temporalidad en relación con la estructura curricular tiene una concepción más subjetiva para el ejercicio docente. Este currículo no tiene una visión de dominio desde los programas de estudios de delimitación de los horarios hacia el maestro. Por el contrario, el documento de estudio concibe una alta capacidad del docente para decidir las horas que requiere cada tema para lograr el mayor aprendizaje.

El perfil de egreso señala (SEP, 2024, p. 95): “Que cada estudiante aprenda a su ritmo y respete, el de las demás personas.”. Lo anterior es un apego al pensamiento de Rousseau (2000) quien es considerado un naturalista y que en su libro sobre el Emilio indica que el niño debe aprender a su ritmo respetando la naturaleza de su desarrollo infantil. Este autor pone al alumno en el centro de la actividad didáctica. Respetar el tiempo de cada alumno es una forma de humanismo, es una manera de entender que no todos somos iguales, que existe la diversidad y cada uno tiene una temporalidad diferente para aprender. Lo mencionado busca romper con la homogeneidad del aula, con la idea que todos aprenden igual, por el contrario; respeta la dignidad humana para entender que todos somos diferentes, que aprendemos distinto. El profesor debe buscar distintas formas para que el alumno aprenda de forma fácil.

La concepción del tiempo para aprender de cada niño, que el plan lo cita desde el perfil de egreso (SEP, 2024, p. 95-99), tiene un significado profundo, pues esto atraviesa todo el currículo de primaria. Con estas aseveraciones se abona a que el plan de estudios concibe el tiempo para el infante, como uno de vida, de calidad; no una temporalidad única, la del calendario escolar, la de los tiempos del maestro, los ritmos de la escuela, o peor aún los de la evaluación. Esto es un viraje a una idea menos mecanicista por otra que es más humana que respeta la diversidad.

Conclusiones

Para responder las preguntas que orientaron esta investigación se puede señalar que este plan de estudios 2022 tiene una conceptualización más cualitativa del tiempo, más vinculada a los principios de Aión, y más alejada de los Kronos. Como consecuencia, la práctica docente en el aula es de mayor margen para tomar decisiones con respecto al horario, si un tema requiere más tiempo, cómo organizar las actividades temporalmente. Es decir, considera el ejercicio profesional docente más profesional y menos mecanicista.

El tiempo se encuentra como categoría didáctica en el plan de estudios muy ligado a un concepto propio de este currículo que es el de autonomía profesional, este le permite al maestro tomar decisiones en cuanto a las horas que destina para cada uno de los contenidos que aborda en el ciclo escolar. Lo anterior, permite que el profesor pueda decidir en colectivo o de forma personal la cantidad de horas que utiliza en cierto tema. Dando libertad, como un concepto que aprovecha el docente frente a sus circunstancias.

Se puede concluir que este plan de estudios no tiene una visión de Kronos en el tiempo, es decir no delinea como lo usa el docente en el aula, por el contrario; tiene este currículo una visión de Aión, que es una idea de calidad de vida, es decir, lo importante es cómo el profesor lo aprovecha en su aula. No es una cantidad fija y definitiva, sino por el contrario; lo importante es el tiempo en cada aula, como único, como aprovechable, de atención hacia las características de los estudiantes.

Una de las preguntas que orientó la presente investigación fue cómo la noción del tiempo del Plan de estudios incide en la práctica docente. Los resultados permiten concluir que la temporalidad en este documento es una visión de libertad, es decir el docente tiene mayor autonomía para decidir cuántas horas le dedica a un tema u otro. Es decir, que la práctica docente tiene una mayor libertad para la toma de decisiones por parte del profesor. Esto lo considera menos técnico y más como un profesional de su ejercicio práctico.

A partir de los resultados, se puede recomendar que se realicen otras investigaciones donde se estudie lo que sucede en el aula a partir de la autonomía de los docentes en relación con el tiempo y sus actividades, ¿Qué opinan los docentes? Observar que acontece en el salón de clases a partir de un estudio etnográfico. Estas y otras preguntas pueden orientar estudios para otras indagaciones.

Una conclusión de esta investigación es la concepción del tiempo del Plan de estudios, pues se encontró que se vincula a una concepción más ligada a los principios del pensamiento de Aión, es decir, lo más importante es el tiempo de calidad en el aula. No la visión de Kronos, que es dominante el tiempo sobre el aprendizaje de los niños. Es más importante las actividades de calidad y el tiempo necesario para que cada estudiante aprenda.

Es necesario dar seguimiento a futuras investigaciones para dar cuenta de los resultados de esta libertad en el horario para que el profesor lo utilice de forma eficiente. Este tópico rebasa los límites de esta investigación por lo que obedece más a una exploración de la realidad y no a un análisis documental como se realizó en este reporte.

Referencias

- Álvarez, J. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador.
- Andere, E. (2007). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo?* Santilla.
- Arceo, L. (1978). *Análisis cronológico de las reformas educativas a partir del régimen de Don Lázaro Cárdenas y su nuevo enfoque en el presente* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Barriga, R. (2011). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. El Colegio de México A.C.
- Canche, R. (2011). *Análisis de los propósitos de planes* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.

- Caride, J., Lorenzo, J. y Rodríguez, M.** (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (20), 19-60. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135029101002.pdf>
- Castillo, P.** (2001). *El agua en los programas de estudio de la escuela primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Comenio, J. A.** (2010). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa
- Corvalán, M.** (2008). El tiempo y el espacio como recursos educativos. *Plumilla Educativa*, 5(1), 81-95.
- Cuevas, J.** (2010). *La reforma de la educación básica primaria 2009: Análisis del plan de estudios en competencias*.
- Díaz Barriga, A.** (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. *Perfiles educativos*, (10), 3-28. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-10-un-enfoque-metodologico-para-la-elaboracion-de-programas-escolares.pdf>
- Díaz Barriga, A.** (2012). *Pensar la didáctica*. Editorial Amorrurtu.
- Flores, G.** (2018). *Análisis pedagógico del plan y programas 2011 de educación primaria* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández, R.** (2003). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Jiménez, L.** (2010). *Análisis curricular de los programas de estudio en educación preescolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Litwin, E.** (2012). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós.
- Matías, G.** (2007). *Análisis del contenido del programa de ciencias naturales de sexto grado de primaria en el área de educación ambiental* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, M.** (2005). *Educación artística en el primer ciclo de la escuela primaria: Expresión o copia* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rousseau, J.** (2000). *Émile, ou de l'éducation* (R. Viñas, Trans.). Elaleph. (Trabajo original publicado en 1762).
- Sacristán, G.** (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata, S. L.
- Sánchez, S.** (2018). Del tiempo didáctico al tiempo educativo Un sugestivo paseo por la temporalidad. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(3), 119-125. <https://edulab.es/revEDU/article/view/1813>
- SEP.** (2024). *Plan de Estudio para la Educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.

- Trujillo, L.** (2000). *La enseñanza de las ciencias naturales en el cuarto grado de educación primaria con base en el nuevo modelo educativo* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, R.** (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2373/3378>
- Vázquez, E.** (2009). *Las inteligencias Personal, lingüística y lógico matemática en el programa de Educación Preescolar 2004* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Velázquez, G.** (2010). *Análisis del libro de texto de matemáticas sexto grado, Plan 1972* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.



Habilidades sociales y pensamiento crítico: la carpeta-portafolio de aprendizaje como dispositivo pedagógico en estudiantes de educación secundaria

Social skills and critical thinking: the learning portfolio-folder as a pedagogical device in secondary education students

^{a,*}Consuelo Patricia Carías Borjas

^a ccarias@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
<https://orcid.org/0009-0001-8893-198X>

Resumen

En un contexto educativo que demanda estudiantes críticos y socialmente competentes, esta investigación determina cómo el uso progresivo de la carpeta de clase y su transición hacia un portafolio de aprendizaje contribuye al desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales y pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. Desde un enfoque cualitativo y bajo la estrategia de estudio de caso, la investigación resignifica el uso de la carpeta de clase como un instrumento formativo a lo largo de un año escolar. La investigación se desarrolló con estudiantes del tercer ciclo y décimo grado del CIIE de la UPNFM, Honduras, en las asignaturas de ciencias sociales, educación cívica y sociología. Los resultados muestran que la resignificación de la carpeta escolar como dispositivo pedagógico a través de su uso continuo, actúa como una mediación estructurante que articula organización académica y habilidades sociales, particularmente en dinámicas de trabajo colaborativo, comunicación argumentativa y corresponsabilidad académica. Asimismo, se observa el fortalecimiento gradual del pensamiento crítico, expresado en procesos de análisis, jerarquización conceptual, organización lógica de ideas y resolución de problemas.

Palabras clave: carpeta-portafolio, transición, habilidades sociales, pensamiento crítico

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23071>

Recibido: 6 de marzo de 2026 | Aceptado: 8 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Abstract

In an educational context that demands critical and socially competent students, this research determines how the progressive use of the class folder and its transition into a learning portfolio contributes to the development and strengthening of social skills and critical thinking in secondary education students. From a qualitative approach and under the case study strategy, the research redefines the use of the class folder as a formative instrument throughout an academic year. The study was conducted with third-cycle and tenth-grade students at the CIIE of the UPNFM (Honduras) in the subjects of social studies, civic education, and sociology. The results show that the redefinition of the school folder as a pedagogical device through its continuous use acts as a structuring mediation that articulates academic organization and social skills, particularly in collaborative work dynamics, argumentative communication, and academic co-responsibility. Likewise, a gradual strengthening of critical thinking is observed, expressed in processes of analysis, conceptual hierarchy, logical organization of ideas, and problem solving.

Keywords: portfolio-folder, transition, social skills, critical thinking

Introducción

Camilloni (2007) sostiene que el saber didáctico constituye un saber profesional reflexivo que orienta la toma de decisiones docentes y se construye con el diálogo permanente entre la teoría educativa y la expresión pedagógica situada. Bain (2012) nos introduce a la conexión que existe entre el objetivo de la didáctica como saber y quehacer educativo, cuando plantea que las mejores prácticas docentes son aquellas que promueven la comprensión profunda, la metacognición y el compromiso activo del estudiante con su aprendizaje. El desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades sociales en los estudiantes constituye uno de los desafíos y además compromisos centrales de la educación en la actualidad, lo que refuerza la importancia de promover la implementación de estrategias que favorezcan el análisis, la argumentación y el diálogo. El uso del portafolio como estrategia pedagógica permite documentar procesos de aprendizaje y fomentar la reflexión del estudiante sobre su propio desempeño.

Las habilidades sociales involucran procesos comunicativos, relacionales y conductuales que facilitan la convivencia, la cooperación y la regulación de las interacciones interpersonales (Caballo, 2007). Importante hay que señalar que estas habilidades sociales también se fortalecen en el escenario del trabajo colaborativo en clase con el uso continuo de la carpeta-portafolio. Barret (2007) señala que el portafolio favorece la autorregulación y el compromiso con el aprendizaje. Tobón (2013) sostiene que, al seleccionar evidencias, revisar producciones, justificar decisiones y reflexionar sobre sus avances, el estudiante no solo reorganiza cognitivamente su conocimiento, sino que aprende a analizar, argumentar y otorgar sentido a su propia experiencia formativa, procesos inherentes al pensamiento crítico. Desde un enfoque cualitativo y bajo la estrategia de estudio de caso, la investigación analiza cómo los estudiantes resignifican el uso de la carpeta de clase como un instrumento formativo a lo largo del año escolar (Álvarez Álvarez y San Fabian Maroto, 2012). La relevancia metodológica de la investigación sobre la

carpeta-portafolio permite examinar el aprendizaje como un proceso complejo que integra dimensiones cognitivas y sociales. Su análisis ofrece un marco idóneo para investigaciones educativas centradas en la experiencia del estudiante, la reflexión y la evidencia del desempeño, superando la lógica restrictiva de instrumentos evaluativos tradicionales.

Con relación a la temática expuesta, la investigación se desarrolló en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con el propósito de fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y el pensamiento crítico mediante el uso de la carpeta portafolio de clase. La carpeta-portafolio, concebida como dispositivo pedagógico, se operacionaliza mediante estrategias didácticas concretas en el aula. Para ello se planteó como objetivo determinar si el uso de la carpeta-portafolio de aprendizaje durante el año lectivo, permite fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria.

Discusión teórica

Didáctica como saber y fundamento pedagógico

Sin duda alguna estamos ante una nueva revolución de pensamiento, el registro en la historia de la evolución de las formas de aprendizaje a lo largo de muchos siglos se ha encargado de hacernos saber que cada idea nueva, que cada práctica nueva, que incluso las nuevas formas de pensamiento y redirección llegan en su propio tiempo y espacio. En todo este entorno ha existido un concepto que ha mantenido unidos tres elementos fundamentales en el proceso llamado dinámica de enseñanza aprendizaje y estos son la teoría; la práctica y el contexto, conocido también saber didáctico.

[Camilloni \(2007\)](#) sostiene que el saber didáctico constituye un saber profesional reflexivo que orienta la toma de decisiones docentes y se construye con el diálogo permanente entre la teoría educativa y la expresión pedagógica situada. Lo anterior hace referencia a nuestro párrafo de introducción, estamos ante la postura de una didáctica ahora situada en torno al fortalecimiento de habilidades blandas y pensamiento crítico. [Camilloni \(1998\)](#) sostiene esta idea al señalar que la práctica docente es una fuente legítima de producción de conocimiento didáctico, siempre que sea objeto de un análisis crítico, que diseñe, implemente y evalúe propuestas didácticas coherentes con los propósitos formativos y las características de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior, [Bain \(2012\)](#) nos introduce a la conexión que existe entre el objetivo de la didáctica como saber y quehacer educativo, cuando plantea que las mejores prácticas docentes son aquellas que promueven la comprensión profunda, la metacognición y el compromiso activo del estudiante con su aprendizaje. Estas perspectivas subrayan la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten el análisis, la argumentación y el diálogo que en la actualidad se consideran como elementos centrales para el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades sociales.

Desde el marco conceptual de Alicia Camilloni, la evaluación debe entenderse como una dimensión inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como una práctica meramente técnica orientada a la medición de resultados. La autora plantea que evaluar implica producir información significativa sobre los procesos de construcción del conocimiento, permitiendo comprender cómo aprende el estudiante, cómo reorganiza sus saberes y cómo desarrolla capacidades cognitivas complejas (Camilloni, 1998).

Más que constituirse en un simple repositorio de trabajos, el portafolio permite documentar trayectorias, evidenciar progresos, promover la reflexión y favorecer la autorregulación del aprendizaje (Camilloni, 1998). En esta perspectiva, los dispositivos pedagógicos adquieren valor en función de su capacidad para hacer visibles los procesos de aprendizaje. La carpeta-portafolio se articula de manera coherente con esta concepción, en tanto se inscribe dentro de la lógica de la evaluación formativa.

Para reforzar esta acepción Foucault (1979), define el dispositivo como una red heterogénea de discursos, normas, prácticas e instituciones que organizan y regulan comportamientos dentro de un contexto determinado. Aunque su formulación es filosófica, en el campo educativo el concepto ha sido resignificado para describir estructuras pedagógicas que configuran formas de interacción, organización académicas y producción del saber. Desde esta perspectiva la carpeta portafolio trasciende su función instrumental y puede comprenderse como un dispositivo pedagógico.

Desde este enfoque, el portafolio posee una relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico, al requerir que el estudiante seleccione evidencias, analice su propio desempeño, establezca conexiones conceptuales y reflexione sobre sus avances, se activan procesos de metacognición y análisis que son centrales en la construcción de capacidades intelectuales superiores (Camilloni, 1998). En este sentido, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en productos finales para incorporar la comprensión profunda del aprendizaje.

En síntesis, desde la perspectiva de Camilloni (1998), la carpeta-portafolio trasciende su carácter instrumental para configurarse como un dispositivo didáctico-evaluativo, capaz de integrar reflexión cognitiva, autorregulación del aprendizaje e interacción académica. Su relevancia pedagógica reside en que articula enseñanza, aprendizaje y evaluación dentro de una lógica formativa orientada al desarrollo integral del estudiante (Camilloni, 1998). De acuerdo con esto, el pensamiento crítico implica analizar, interpretar, argumentar y emitir juicios fundamentados, capacidades que requieren espacios pedagógicos que trasciendan la reproducción mecánica de contenidos (Facione, 2007). Así, la carpeta-portafolio no solo actúa como instrumento de evaluación, sino como un entorno pedagógico que potencia simultáneamente la reflexión crítica y la interacción social, contribuyendo así al desarrollo integral del estudiante.

El portafolio de clase como estrategia formativa y social (estrategia didáctica)

El uso del portafolio como estrategia pedagógica permite documentar procesos de aprendizaje y fomentar la reflexión del estudiante sobre su propio desempeño. Diversos estudios señalan que el portafolio favorece la autorregulación y el compromiso con el aprendizaje (Barret, 2007). Continuando con Barrett (2010), sostiene que el portafolio permite documentar procesos de aprendizaje significativos, visualizando

no solo productos finales, sino también avances, dificultades y procesos metacognitivos. En este sentido, el portafolio promueve una evaluación formativa y continua, lo que permite que los estudiantes resignifiquen el significativo de la carpeta de clase que procesualmente se convierte en un portafolio de clase.

Desde una perspectiva pedagógica centrada en el estudiante, la carpeta-portafolio favorece el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades sociales al convertir el aprendizaje en un proceso consciente, reflexivo y dialógico. Dicho de otra forma, al seleccionar evidencias, revisar producciones, justificar decisiones y reflexionar sobre sus avances, el estudiante no solo reorganiza cognitivamente su conocimiento, sino que aprende a analizar, argumentar y otorgar sentido a su propia experiencia formativa, procesos inherentes al pensamiento crítico (Tobón, 2013).

El uso de la carpeta-portafolio de clase fortalece las prácticas de interacción académica como la coevaluación y el intercambio de ideas contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades sociales.

De tal manera podemos decir que dichos procesos se desarrollan en contextos de interacción pedagógica mediados por el diálogo, la retroalimentación y la coevaluación, en donde el pensamiento crítico adquiere así, una expresión social observable en habilidades comunicativas, colaborativas y argumentativas. En este sentido, la carpeta-portafolio no solo favorece la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino que habilita dinámicas relacionales que fortalecen habilidades sociales indispensables en la educación secundaria, etapa donde la construcción del conocimiento se articula estrechamente con la interacción social (Camilloni, 2007).

La importancia del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria

El pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia fundamental en la educación secundaria, particularmente en un contexto social caracterizado por la sobreabundancia de información donde se crea la necesidad de generar estrategias prácticas en la forma de abordar y compartir objetivamente esa información. Una revisión sistemática sobre el tema en educación secundaria 2019–2023, sostiene que el siglo XXI exige sistemas educativos que creen espacios explícitos para generar pensamiento crítico; además, concluye que su desarrollo en secundaria sigue siendo limitado y requiere docentes formados y un currículo flexible que lo fomente (Elera Castillo et al., 2023).

Así mismo, El currículum de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO (2021) enfatiza que, en el ecosistema comunicacional actual (con desinformación, discurso de odio y riesgos a la privacidad), son indispensables competencias para interactuar de manera crítica con este tipo de contenidos y tecnologías; lo que posiciona el pensamiento crítico como una condición fundamental para la ciudadanía y aprendizaje pertinente para adolescentes en la escuela.

El fortalecimiento del pensamiento crítico en el contexto escolar resulta fundamental en la educación actual, dado que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que forma seres humanos capaces de analizar, interpretar y evaluar la información de manera reflexiva. Por lo tanto, trabajar estas competencias

y habilidades requiere proponer y promover prácticas pedagógicas centradas en la argumentación, la toma de decisiones fundamentadas y la resolución de problemas complejos, habilidades esenciales para el aprendizaje significativo y la participación ciudadana (Facione, 2007).

Metodología

Se describe a continuación el proceso metodológico de la investigación, describiendo los criterios esenciales que orientaron su selección, aplicación y análisis:

Tipo y diseño del estudio

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, entendido como una perspectiva investigativa orientada a comprender fenómenos en su contexto natural, privilegiando la interpretación profunda de las experiencias y significados construidos por los participantes (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). El estudio incorporó elementos de sistematización de experiencias pedagógicas al recuperar y analizar las prácticas construidas durante el proceso formativo. Se estructura metodológicamente como un estudio de caso de carácter descriptivo – interpretativo. El estudio de caso permite analizar en profundidad el fenómeno en su escenario natural, comprender sus dinámicas internas y reconstruir el proceso formativo desde una perspectiva contextualizada (Yin, 2018).

La población participante obedece a un muestreo intencional por criterio y estuvo representada por 150 estudiantes. 42 de 7° grado, 40 de 8° grado, 38 de 9° grado del tercer ciclo de educación básica y 30 estudiantes de décimo grado de educación secundaria de la jornada matutina del Centro de Investigación e Innovación Educativas CIIE de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. En el marco de la sistematización de experiencias, la selección de participantes no persigue representatividad estadística, sino la reconstrucción crítica y reflexiva de un proceso vivido en un contexto específico (Jara Holliday, 2012).

En este sentido, el interés de la investigación radica en comprender, interpretar y resignificar la implementación de la carpeta-portafolio a lo largo de tres años consecutivos, privilegiando la profundidad analítica y la continuidad del acompañamiento pedagógico sobre la generalización de resultados.

La información se recogió mediante el análisis documental de las carpetas-portafolio construidas por los estudiantes, asumiendo las hojas de trabajo como unidades de evidencia del proceso formativo. Asimismo, se utilizaron las bitácoras pedagógicas de la docente investigadora, en las que se registraron observaciones y reflexiones sobre la implementación de la carpeta-portafolio. Adicionalmente, se aplicaron cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes con el propósito de conocer sus percepciones. El instrumento estuvo conformado por 6 preguntas orientadas a identificar experiencias relacionadas con la organización académica, el trabajo colaborativo, la comunicación y el pensamiento crítico. La aplicación se realizó al cierre del año escolar, posterior al proceso de implementación continua del dispositivo. La información recopilada se analizó mediante el proceso de categorización temática.

Categorías de análisis

El análisis de las prácticas y experiencias abordadas en esta investigación se estructuró en torno a tres categorías, lo que facilitó la sistematización y comprensión de la información recopilada mediante un proceso de codificación temática. Se inició con la lectura y revisión general de las hojas de trabajo, la carpeta portafolio de clase, bitácora docente y percepciones de los estudiantes. La interpretación de los datos se realizó a partir de la identificación de patrones, coincidencias y experiencias significativas presentes en los instrumentos aplicados.

Categoría 1. Uso de la carpeta - portafolio: Camilloni (2007) define la carpeta o portafolio desde una perspectiva formativa que trasciende su función instrumental como simple contenedor de actividades, configurándose como un dispositivo pedagógico que favorece la organización del trabajo académico, la reflexión sobre el aprendizaje y la construcción progresiva de evidencias del desarrollo estudiantil. En consecuencia, esta categoría permitió analizar no solo la utilización técnica del recurso, sino también contar directamente con las experiencias, percepciones y descubrir cómo los estudiantes inician una transición hasta llegar a la resignificación de su uso como instrumento formativo.

Se comienza con lineamientos de inicio de año para lo cual se les solicita a los estudiantes un folder básico, rotulado con los datos generales de la asignatura, con ello se establece desde el inicio, el principio de organización académica y responsabilidad individual. La carpeta está estructurada para trabajo individual y trabajo colaborativo, es decir en dos fases para cada parcial y en ambos casos se generan productos por semana que quedan registrados en las hojas de trabajo previamente diseñadas. El proceso incluye dos revisiones periódicas por parcial, programadas en el cronograma de actividades de la clase, lo que convierte la carpeta en un instrumento de evaluación formativa, sumativa y seguimiento continuo.

La Figura 1 muestra el modelo de aplicación del uso progresivo de la carpeta-portafolio, mediante el cual se organiza el proceso formativo en cada uno de los cuatro parciales, incorporando momentos sistemáticos de revisión y realimentación de las actividades académicas lo que permitió evidenciar la resignificación de la carpeta como dispositivo pedagógico.

Categoría 2. Habilidades sociales: Las habilidades sociales involucran procesos comunicativos, relacionales y conductuales que facilitan la convivencia, la cooperación y la regulación de las interacciones interpersonales (Caballo, 2007). Este conjunto de capacidades permite a los estudiantes desenvolverse en distintos contextos sociales no solamente el escolar.

En otras palabras, las habilidades sociales en el ámbito educativo adquieren relevancia ya que inciden directamente en el aula, un ejemplo concreto es el trabajo colaborativo y la convivencia con sus iguales. Esta categoría permitió analizar las prácticas pedagógicas vinculadas al uso de la carpeta-portafolio se articulan con una dinámica de clase centrada en la interacción, comunicación y participación de los estudiantes. Dicho de otra forma y partiendo de la investigación, las habilidades sociales vinculadas al uso de la carpeta-portafolio se analizan situadas en una práctica concreta que se basa en la organización, revisión y presentación periódica de la misma.

Figura 1

Modelo de aplicación del protocolo de la carpeta-portafolio



Nota. Elaboración propia con base en el diseño del protocolo de implementación de la Carpeta-portafolio.

En la Figura 2 se expresa el proceso de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes como parte del uso de la carpeta-portafolio. La organización del trabajo individual, el diálogo y la negociación durante el trabajo colaborativo sumado a la comunicación académica mediante los procesos de revisión y realimentación, evidencian un fortalecimiento progresivo en dichas habilidades.

Figura 2

Desarrollo de las habilidades sociales en el marco del uso de la carpeta-portafolio



Nota. Elaboración propia para representar el proceso de desarrollo de habilidades sociales en el marco del uso estructurado de la carpeta-portafolio.

Categoría 3. Pensamiento crítico: La categoría sobre el pensamiento crítico para efectos de la investigación que se sitúa en el contexto de la escuela, hace referencia a la capacidad que los estudiantes desarrollaron para analizar, interpretar, reflexionar y emitir juicios u opiniones argumentadas y fundamentadas sobre contenidos desarrollados en clase, sus experiencias personales, experiencias con sus iguales, entre otros. Los estudiantes entonces deben estar formados para resolver problemas en su contexto y tomar decisiones fundamentadas, así como, participar activamente en la construcción de su conocimiento. Bajo este enfoque, el pensamiento crítico se configura como una competencia esencial para el aprendizaje significativo, la autonomía intelectual y la interacción reflexiva con el entorno educativo. (Saiz y Rivas, 2017).

Lo anterior se operacionaliza a partir de un elemento estructural incorporado a la hoja de trabajo de la carpeta-portafolio: un apartado obligatorio donde los estudiantes redactan la idea principal o comentario central en cada tema desarrollado durante la clase haciendo uso de sus propias palabras, los estudiantes dejaron entonces de reproducir la información e iniciaron el proceso de análisis, interpretación y expresión desde su propia estructura cognitiva. La carpeta-portafolio, al exigir sistemáticamente el apartado en cada hoja de trabajo, creó un espacio continuo de entrenamiento metacognitivo, donde los estudiantes no solo responden contenidos, sino que construyen significado. De esta manera, el pensamiento crítico no se aborda como una competencia declarativa, sino como una práctica escrita reiterada, estructurada y evaluada formativamente dentro del dispositivo pedagógico.

En la Figura 3 se presenta el desarrollo del pensamiento crítico con el uso de la carpeta-portafolio, se muestran tres momentos: la reproducción literal inicial; la reformulación de ideas con sus propias palabras; cierre del proceso con la construcción autónoma del comentario crítico sobre los temas desarrollados. Este proceso se articula transversalmente con la construcción de la idea principal en las hojas de trabajo.

Figura 3

Desarrollo del pensamiento crítico en el uso de la carpeta-portafolio



Nota. Elaboración propia a partir del análisis del apartado obligatorio "Idea principal en palabras propias" incorporado en cada hoja de trabajo de la carpeta-portafolio.

En la Tabla 1 se presentan las categorías de análisis utilizadas para la organización sistemática del proceso interpretativo de la investigación, integrando para ello, la fundamentación conceptual, criterios de análisis y evidencias observables.

Tabla 1

Tabla general sobre las categorías de análisis utilizadas para la organización sistemática del proceso interpretativo en la investigación

Categoría de análisis	Fundamentación conceptual	Análisis	Evidencias observables
Uso de la carpeta-portafolio.	Se concibe como un dispositivo pedagógico que trasciende su función instrumental, favoreciendo la organización del trabajo académico, la reflexión sobre el aprendizaje y la construcción progresiva de evidencias formativas (Camilloni, 2007).	Analizar las prácticas, dinámicas y significados construidos en torno a la implementación de la carpeta-portafolio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Formas de organización del trabajo de los estudiantes, apropiación del recurso, percepciones de utilidad, dinámicas de uso en el aula, experiencias relatadas por los estudiantes. Carpeta de clase, hoja de trabajo, cronograma.
Habilidades sociales.	Se entienden como el conjunto de capacidades que posibilitan interacciones efectivas, comunicación adecuada y conductas relacionales funcionales dentro de distintos contextos sociales (Caballo, 2007).	Examinar cómo las dinámicas pedagógicas asociadas a la carpeta-portafolio se articulan con procesos de interacción, comunicación y convivencia en el aula.	Manifestaciones de cooperación, participación, comunicación entre pares, resolución de situaciones interpersonales, experiencias de trabajo colaborativo y desarrollo de ABP.
Pensamiento crítico.	Se comprende como un proceso cognitivo y reflexivo que permite analizar información, construir juicios razonados, problematizar experiencias y participar activamente en la construcción del conocimiento (Saiz y Rivas, 2017).	Interpretar los procesos de reflexión, análisis, argumentación y construcción de significados desarrollados por los estudiantes en el contexto escolar.	Producciones escritas, idea principal, argumentaciones, reflexiones sobre el aprendizaje, toma de postura frente a las actividades del aula, relatos de experiencias académicas.

Nota. Elaboración propia diseñada en función de las categorías de análisis definidas en el marco metodológico de la investigación.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se estructuran a partir de las categorías de análisis definidas en la investigación, articulando evidencia empírica e interpretación teórica en consonancia con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso seleccionado. Los fragmentos citados corresponden a las respuestas recopiladas, revisadas y analizadas en su totalidad obtenidas de los instrumentos aplicados.

En la fase de inicio los estudiantes tienden a identificar la carpeta como un mecanismo de recopilación de trabajos, aun no perciben si quiera la hoja de trabajo como un instrumento formativo de habilidades sociales y menos aún de pensamiento crítico. Sin embargo, a medida que el parcial avanza y se aproxima la fecha programada para su revisión comienza a observarse una apropiación más consciente del protocolo de uso.

Previo a cada entrega de carpeta, los estudiantes reorganizan sus hojas de trabajo, verifican las actividades pendientes y hacen las enmiendas permitidas a sus productos antes de la entrega final. Este momento se convierte en un espacio de autoorganización y preparación reflexiva que evidenció niveles progresivos de responsabilidad académica.

Durante las evaluaciones aplicadas, algunos estudiantes manifestaron una valoración positiva del dispositivo, reconociendo su carácter organizativo y diferenciador. *“La carpeta me parece excelente, es muy buena y original; aunque prefiero trabajar de manera individual más que en pareja”* (Estudiante 12, comunicación escrita, 2023). Esta postura evidencia, por un lado, la apropiación del instrumento como recurso novedoso y estructurado; y por otro, revela tensiones asociadas a la dinámica de trabajo colaborativo. El comentario permite interpretar que el uso de la carpeta-portafolio no solo organiza el trabajo académico, sino que también confronta preferencias individuales frente al trabajo compartido, lo que nos acerca a las categorías de habilidades sociales (comunicación) y pensamiento crítico (criterio propio).

“El método de la carpeta se desempeñó muy bien, ya que esta estrategia permitió que empezáramos a ser más responsables” (Estudiante 20, comunicación escrita, 2023). Esta interpretación evidencia que la estrategia no fue percibida únicamente como una forma de organizar como lo hemos mencionado anteriormente en este documento, sino como una estrategia que incidió en hábitos académicos vinculados a la responsabilidad y el cumplimiento. También el reconocimiento explícito del término “método” sugiere que los estudiantes identificaron una estructura sistemática en la implementación de la carpeta-portafolio, coherente con el propósito de su diseño.

“Es muy funcional para que mantengamos el orden y logremos ser personas más disciplinadas y responsables; nos ayuda a pensar, analizar y demás” (Estudiante 25, comunicación escrita, 2024). Este enunciado nos permite observar cómo la estrategia es percibida no solo como herramienta organizativa y mejor aún un plantea un reconocimiento cuando anticipa su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciando una vez más la interrelación entre categorías.

“Es una responsabilidad, ya que de la carpeta depende un gran porcentaje de la nota” (Estudiante 4, comunicación escrita, 2025). Lo anterior evidencia que la responsabilidad asociada a la carpeta-portafolio no se construye únicamente desde la autorregulación, sino también dentro de la evaluación sumativa del proceso.

Los fragmentos presentados como parte de la evidencia analizada ponen de manifiesto que la carpeta-portafolio opera como un dispositivo pedagógico que intencionalmente articula la dimensión organizativa, la responsabilidad académica y la evaluación formativa dentro del quehacer educativo en el aula de clase. Esta estructura no solo ordena el proceso formativo, también genera condiciones para la interacción, el diálogo y el trabajo colaborativo, aspectos que resultan fundamentales en el desarrollo de las habilidades sociales.

Desarrollo de las habilidades sociales en el marco del uso de la carpeta-portafolio

El análisis del proceso sobre la implementación de la carpeta-portafolio permitió identificar particularmente en el trabajo colaborativo, que las dos fases trabajo individual y trabajo colaborativo (habilidades sociales) generaron escenarios concretos de interacción social significativa. Los espacios de diálogo se vuelven inevitables al momento de compartir evidencias ya que los estudiantes llevan a cabo procesos de discusión sobre los productos elaborados, negociaciones y toma de decisiones, así como la preparación previa a la entrega final. Las habilidades sociales constituyen un conjunto de conductas aprendidas que permiten al individuo interactuar de manera eficaz y adecuada en distintos contextos interpersonales (Monjas Casares, 1999).

En esta investigación, la implementación de la carpeta-portafolio generó espacios sistemáticos de interacción particularmente en las fases de trabajo colaborativo que permitieron la revisión conjunta que a su vez posibilita la activación progresiva de las habilidades sociales dentro del proceso formativo.

“La carpeta de clase me parece una gran estrategia, ya que el alumno puede monitorear su progreso y la probabilidad de que se extravíe un trabajo es mínima, en el trabajo en equipo es un poco difícil al inicio, pero al final todos nos llevamos mejor” (Estudiante 29, comunicación escrita, 2025). Desde una perspectiva interpretativa, estos hallazgos respaldan la idea de que las habilidades sociales se desarrollan en contextos estructurados de interacción y no únicamente en disposiciones individuales (Monjas Casares, 1999). La carpeta-portafolio, al incorporar fases obligatorias de trabajo colaborativo y revisión conjunta, generan escenarios pedagógicos donde la comunicación, la corresponsabilidad y la regulación interpersonal se ejercitan de manera progresiva y los estudiantes comprenden que el trabajo colaborativo es necesario en todos los escenarios.

“Fue una excelente idea; me gustó trabajar con mis compañeros y discutir los temas juntos” (Estudiante 30, comunicación escrita, 2025). Este argumento evidencia que la estrategia promueve espacios de discusión académica. La acepción “discutir los temas” sugiere la activación de habilidades comunicativas orientadas al intercambio de ideas, lo que fortalece la comprensión colectiva y la construcción compartida del conocimiento. Lo anterior refleja que la carpeta-portafolio favorece la interacción, la argumentación y la convivencia académica, consolidando así el desarrollo progresivo de habilidades sociales en el contexto analizado.

“Cuando estoy en grupo socializo para dar opiniones sobre la hoja de trabajo y la carpeta; socializo más” (Estudiante 1, comunicación escrita, 2025). Esta expresión evidencia de manera explícita la activación de la participación verbal en contextos colaborativos. El uso reiterado del término “socializo” sugiere un reconocimiento consciente del proceso interactivo, lo que permite interpretar que la estructura del trabajo grupal dentro de la carpeta-portafolio no solo promueve la organización académica, sino que incentiva

la expresión de opiniones y la construcción colectiva de ideas. Podemos concluir de esta manera que el dispositivo opera también como mediador del desarrollo progresivo de habilidades sociales, mostrando que la interacción no fue circunstancial, sino parte estructural del diseño pedagógico implementado.

Desarrollo del pensamiento crítico en el uso de la carpeta-portafolio

En las dinámicas de trabajo colaborativo, los estudiantes no solo intercambian respuestas, sino que comparan argumentos y seleccionan alternativas con mayor sustento y argumento lógico. Esta práctica cotidiana en clase se vincula con lo planteado por Paul y Elder (2005), quienes sostienen que el pensamiento crítico implica someter ideas a estándares de claridad, precisión y coherencia antes de aceptarlas como válidas.

“Con el simple hecho de hacer ideas principales, me hace pensar profundamente sobre un tema” (Estudiante 7, comunicación escrita, 2025). La carpeta-portafolio, al organizar secuencialmente los productos académicos, opera como un dispositivo pedagógico estructurador del razonamiento. Al respecto, Facione (2007) sostiene que el análisis y la autorregulación constituyen dimensiones centrales del pensamiento crítico, especialmente cuando el sujeto revisa y reorganiza su comprensión. En consecuencia, esta narrativa se constata con las producciones registradas en la carpeta-portafolio, donde se observa progresivamente mayor delimitación temática, coherencia argumentativa y profundidad conceptual, lo que permite afirmar que se produce un fortalecimiento del pensamiento crítico dentro del proceso de aprendizaje.

“Yo pienso que sí, porque en parte nos pone a pensar más cómo organizar nuestras ideas para resolver problemas” (Estudiante 12, comunicación escrita, 2025). Esta interpretación evidencia una manifestación explícita de organización cognitiva orientada a la resolución de situaciones académicas. La referencia a *“organizar nuestras ideas”* implica estructuración lógica del pensamiento, mientras que la mención de *“resolver problemas”* remite a la aplicación reflexiva del conocimiento.

En términos conceptuales, el pensamiento crítico no se limita al análisis de información, sino que incluye la capacidad de utilizarla para tomar decisiones fundamentadas y enfrentar problemas de manera razonada (Facione, 2007; Paul y Elder, 2005). Los hallazgos evidencian que durante la investigación la categoría 3 que hace énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico no se presenta de forma aislada y que por el contrario entra en estrecha conexión con la categoría 1 que se refiere a el uso de la carpeta portafolio y la categoría 2 que se refiere al desarrollo de las habilidades sociales en el marco del uso de la carpeta-portafolio.

En conclusión y con base a la información presentada en la investigación este hallazgo sugiere que la convergencia de estas tres categorías operan como un dispositivo pedagógico que se operacionaliza mediante estrategias didácticas concretas en el aula que transforman la producción académica en un proceso visible, deliberativo y revisable, consideradas estas como condiciones que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales y pensamiento crítico, en el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria.

Lo anterior se refuerza con lo planteado por Camilloni (2007), la enseñanza no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica la construcción de situaciones didácticas que promuevan la reflexión, la problematización y la reorganización conceptual del conocimiento. Desde esta perspectiva, la carpeta-portafolio opera como un dispositivo de mediación pedagógica que articula organización, interacción y reflexión, favoreciendo así el fortalecimiento progresivo del pensamiento crítico en el contexto escolar.

Conclusiones

Los hallazgos permitieron interpretar la resignificación de la carpeta escolar como dispositivo pedagógico al transformar una práctica tradicional de acumulación de actividades académicas escritas dentro de un folder básico en una estructura formativa organizada, orientada a la reflexión, la interacción y la construcción progresiva del aprendizaje, que adquiere gradualmente la forma de un portafolio personal y de trabajo colaborativo en el aula.

La implementación sistemática del dispositivo carpeta-portafolio, sugiere que su uso fortalece las habilidades sociales, particularmente en dinámicas de trabajo colaborativo, comunicación argumentativa y corresponsabilidad académica. Estas se integran en un entorno estructurado de trabajo que, a través de las asignaciones, genera espacios de intercambio de ideas y hace visible la necesidad de comunicación entre los estudiantes para la toma consciente de decisiones.

Los hallazgos muestran un fortalecimiento progresivo del pensamiento crítico, que se manifiesta en procesos de análisis, jerarquización conceptual, organización lógica de ideas y resolución de problemas, reflejados tanto en los discursos estudiantiles como en la evidencia documental conservada en la carpeta-portafolio.

El dispositivo pedagógico opera como una mediación estructurante que articula la organización académica, la interacción social y la revisión metacognitiva y se configura como una experiencia de innovación metodológica contextualizada en el ámbito institucional.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos, se considera pertinente valorar la continuidad del dispositivo pedagógico como parte de una línea de trabajo formativa sostenida en el tiempo. Se sugiere extender su uso en estudiantes de sexto grado como etapa preparatoria al inicio del tercer ciclo de educación básica.

Es importante reconocer que la construcción y sistematización de esta experiencia no responde a una intervención inmediata, sino a un proceso prolongado de ajuste, observación y mejora continua en la práctica docente, lo que evidencia el compromiso personal y profesional. Se recomienda promover y capacitar a los docentes sobre el uso de la carpeta-portafolio, previo a su implementación.

Se recomienda diseñar instrumentos de seguimiento que permitan registrar la evolución de la organización académica, la comunicación y la argumentación estudiantil durante el uso de la carpeta portafolio.

Se propone extender esta línea de investigación a otras áreas de educación para analizar cómo el uso de la carpeta-portafolio puede adaptarse a diferentes contextos escolares.

Declaración de uso de inteligencia artificial. Durante el proceso de elaboración del presente artículo, se utilizó la herramienta ChatGPT (OpenAI, 2026) de manera limitada como apoyo para la revisión de redacción, organización de ideas y mejora de la coherencia textual. No se empleó para la generación de contenido científico, análisis de datos ni interpretación de resultados. El diseño de la investigación, el desarrollo teórico, el análisis y las conclusiones corresponden íntegramente al trabajo intelectual de la autora.

Referencias

- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, 28(1), Artículo 14. <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Bain, K. (2012). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Barrett, H. C. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6–14.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A. R. W. de. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Elera Castillo, R. S., Barboza Elera, E. A. y Chumpitaz Távara, E. P. (2023). Pensamiento crítico en educación secundaria: una revisión sistemática. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2670–2684. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.693>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* [Traducción de Critical thinking: What it is and why it counts]. Insight Assessment.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (2.ª ed.). Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Jara Holliday, O. (2012). *Sistematización de experiencias: Investigación y evaluación participativa*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Monjas Casares, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. CEPE.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico: Estándares, principios, desempeño e indicadores*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Saiz, C., y Rivas, S. F. (2017). *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas*. Pirámide.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2021). *Curriculum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes: Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Anexos

Anexo: Se muestra evidencia fotográfica que contiene descripción del proceso de investigación.

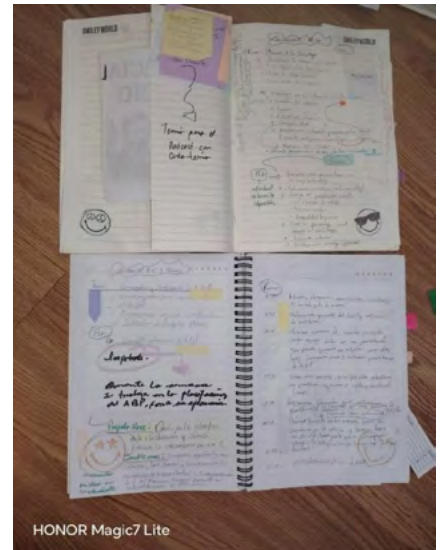
Carpeta de clase del estudiante



Hoja de trabajo



Bitácora



Cronograma de parcial a estudiante

ASPECTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	FECHA DE ENTREGA	GRADO	REVISACION
...

Evidencia documental por años 2023, 2024 y 2025



Entrevistas

¿Qué aprendes para servir la sociedad de tu país? Es donde guardamos las hojas de trabajo que hacemos en clases.	¿Qué actividades haces en la escuela en tu clase? Las actividades de clase y en el caso de la escuela se estudia a los países para servir a la sociedad.
---	---

Opinión de los estudiantes

ITEM	SI	PARCIAL MENTE	NO
1. La carpeta-portfolio me ayudó a organizar mejor mis trabajos y actividades.	✓		
2. La carpeta me permitió ver mi progreso durante el año y la convertí en un portafolio de clase.	✓		
3. El uso de la carpeta facilitó el trabajo en grupo y el intercambio de ideas.		✓	
4. La idea principal en la hoja de trabajo me ayudó a reflexionar sobre lo que aprendí en clase.	✓		
5. Considero que la carpeta-portfolio es útil para apoyar mi aprendizaje.	✓		



Perfil estructural y prospectivo del personal docente público paraguayo: feminización, envejecimiento y diversidad formativa

Structural and prospective profile of Paraguayan public teaching personnel: feminization, aging, and formative diversity

Perfil estrutural e prospectivo do pessoal docente público paraguaio: feminização, envelhecimento e diversidade formativa

^{a,*}Hugo Javier Pereira Cardozo

^a hugopereirac@gmail.com. Instituto Nacional de Educación Superior, Paraguay.
<https://orcid.org/0000-0003-4226-4613>

Resumen

Este estudio de tipo cuantitativo, basado en fuentes oficiales del Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022 y en registros administrativos del Ministerio de Educación y Ciencias (2024-2025), analiza la situación actual y prospectiva del personal docente del sistema educativo público paraguayo. Los resultados revelan una profesión marcadamente feminizada, con inserción laboral concentrada en la enseñanza y fuerte dependencia del empleo público. El Banco de Datos de Docentes Elegibles experimentó una contracción en el último año y presenta una estructura etaria aglutinada en las edades medias, con menor presencia de generaciones jóvenes. La mayoría de quienes aprobaron los exámenes de ingreso carecía de experiencia docente previa. La formación es predominantemente terciaria, con heterogeneidad en el nivel de grado y baja proporción de postgrado. Ante una cobertura docente que ya presenta déficit en el presente y una demanda creciente de nuevos profesionales de la enseñanza proyectada para el próximo quinquenio, los hallazgos configuran un magisterio con una base de postulantes envejecida y formativamente diversa.

Palabras clave: profesión docente, sistema educativo, formación académica, experiencia laboral, renovación docente

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23072>

Recibido: 10 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Abstract

This quantitative study, based on official sources from the 2022 National Population and Housing Census and administrative records from the Ministry of Education and Sciences (2024–2025), analyzes the current and prospective situation of teaching staff in Paraguay's public education system. The results reveal a markedly feminized profession, with labor insertion concentrated in teaching and heavy dependence on public employment. The Database of Eligible Teachers experienced a contraction in the last year and presents an age structure clustered in middle age groups, with a lower presence of younger generations. The majority of those who passed the entrance exams lacked previous teaching experience. Training is predominantly at the tertiary level, with heterogeneity at the undergraduate level and a low proportion of postgraduate qualifications. Given a teaching coverage that already shows a deficit at present and a growing demand for new teaching professionals projected for the next five years, the findings configure a teaching force with an aging base of applicants and diverse educational backgrounds.

Keywords: teaching profession, educational system, academic training, work experience, teacher turnover

Resumo

Este estudo de tipo quantitativo, baseado em fontes oficiais do Censo Nacional de População e Moradias de 2022 e em registros administrativos do Ministério da Educação e Ciências (2024–2025), analisa a situação atual e prospectiva do corpo docente do sistema educativo público paraguaio. Os resultados revelam uma profissão marcadamente feminina, com inserção laboral concentrada no ensino e forte dependência do emprego público. O Banco de Dados de Docentes Elegíveis experimentou uma contração no último ano e apresenta uma estrutura etária aglutinada nas faixas etárias médias, com menor presença das gerações jovens. A maioria dos aprovados nos exames de ingresso carecia de experiência docente prévia. A formação é predominantemente terciária, com heterogeneidade no nível de graduação e baixa proporção de pós-graduação. Diante de uma cobertura docente que já apresenta déficit no presente e de uma demanda crescente por novos profissionais do ensino projetada para o próximo quinquênio, os achados configuram um magistério com uma base de candidatos envelhecida e formativamente diversa.

Palavras-chave: profissão docente, sistema educativo, formação acadêmica, experiência laboral, renovação docente

Introducción

Ante una ola de jubilaciones docentes registrada en los últimos años en Paraguay (Pereira Cardozo, 2025), la crisis generada por las dificultades para reemplazar a los maestros que se retiran del mercado laboral llevó en los últimos años a las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) a

convocar a profesionales interesados en integrar el Banco de Datos de Docentes Elegibles (BDDE). La incorporación al BDDE habilita a los profesionales de la enseñanza a concursar por un puesto en el sistema educativo público, desde el nivel inicial hasta los cargos vacantes del último año de la educación media o bachillerato. Para ingresar al banco, los maestros deben rendir un examen cuya aprobación acredita que reúnen las condiciones para participar, cuando el MEC lo disponga, en concursos públicos de oposición para acceder a un cargo docente.

De acuerdo con la información difundida por la prensa nacional, en el año 2025 se inscribieron más de 40.000 educadores de todo el país para participar en los exámenes de ingreso al BDDE. Los resultados generaron numerosos cuestionamientos sobre la calidad de la formación recibida en las instituciones donde estudiaron ([“Preocupante nivel de aplazo”, 2025](#)). Entre los que más han resaltado en la escena pública se encuentra por ejemplo que, de un total de 15.354 docentes evaluados, 10.807 no lograron aprobar los exámenes en Asunción y en los departamentos Central, Alto Paraná, Ñeembucú, Alto Paraguay y Presidente Hayes ([“Aplazo masivo de docentes: de 80 institutos de formación, solo 25 están acreditados”, 2025](#)). Esto representó el 70% de los postulantes que se presentaron a las pruebas en julio de 2025 ([“Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos”, 2025](#)). En otros departamentos del país los resultados fueron peores. En Amambay, el 81% de los docentes que rindieron el examen de ingreso en septiembre de 2025 fue aplazado ([“Nuevo aplazo masivo”, 2025](#)). En Concepción, la cifra de reprobados ascendió al 87% en la primera quincena de octubre ([“Aplazo masivo en el MEC”, 2025](#)), mientras que en San Pedro el 80% se aplazó a finales del mismo mes ([“MEC”, 2025](#)).

El ministro de Educación señaló que existe una deficiente preparación en la formación docente por parte de las universidades y los Institutos de Formación Docente (IFD). Indicó que esta situación constituye un llamado de atención para dichas instituciones, ya que las notables carencias en la preparación de los profesionales de la educación son la causa de la problemática actual. Subrayó, además, que esta evidencia revela la urgencia de someter a un examen exhaustivo tanto los planes de estudio como los mecanismos de evaluación del sistema educativo ([“Paraguay: aplazo masivo”, 2025](#)), considerando, además, según el titular del MEC, que el 70% de los docentes no aprobó la prueba de comprensión lectora ([“Titular del MEC”, 2025](#)).

De acuerdo con el secretario general de la Organización de Trabajadores de la Educación Paraguaya (OTEP-Auténtica), los resultados masivamente desfavorables reflejan una crisis estructural cuyas causas principales son la deficiente formación inicial, la ausencia de políticas de capacitación continua y la injerencia política en los nombramientos. El dirigente sostuvo que, si bien el mecanismo de selección influyó en el alto porcentaje de postulantes reprobados, el problema de fondo es la insuficiente preparación profesional, especialmente grave en los institutos privados, donde la fiscalización del MEC es casi nula. Desde el gremio advierten que estos resultados son solo la manifestación superficial de una problemática mucho más profunda, que exige una respuesta urgente del Estado ([“Formación deficiente y politización”, 2025](#)).

El líder del Sindicato Nacional de Directores de instituciones educativas de Paraguay (Sinadi) afirmó también que la deficiente preparación de los docentes se origina en la falta de control sobre las instituciones encargadas de su formación. Cuestionó que el MEC no exija a los institutos formadores de docentes y a las universidades, públicas y privadas, someterse a los procesos de evaluación y acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Aneaes). En esto coincide el secretario general de la OTEP-Auténtica, quien señaló que el MEC tiene una gran responsabilidad en la formación y actualización de los docentes para responder a las demandas de la sociedad (“Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos”, 2025; “Sinadi cuestiona la formación docente”, 2024). De los 80 Institutos de Formación Docente (IFD) autorizados por el MEC —la mitad de gestión pública y la otra mitad privada— solo 25 cuentan con acreditación de la Aneaes. De los 25 acreditados, la gran mayoría, 20, es de gestión pública, mientras que solo 5 son privados. Ante esta situación, los sindicatos docentes exigen una mayor fiscalización de las instituciones de formación de maestros (“Aplazo masivo de docentes: de 80 institutos de formación, solo 25 están acreditados”, 2025).

En 2024, ante los aplazos registrados, el líder del Sinadi ya había calificado los resultados masivamente desfavorables como una señal de alarma máxima. El gremio exigió entonces un análisis del propio sistema de evaluación (Aplazo masivo de docentes: Pedirán revisión del método de evaluación, 2024). En un sondeo realizado por el mismo sindicalista, los docentes con quienes conversó indicaron que muchas preguntas de la evaluación no correspondían a contenidos desarrollados durante la formación docente (Aquino, 2024). Ante los nuevos aplazos registrados en 2025, el dirigente sostuvo que es necesario revisar los instrumentos de evaluación aplicados por el MEC para verificar si se adecuan a la formación recibida por los profesores y si los ítems realmente evalúan competencias vinculadas al ejercicio práctico de la profesión docente (“Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos”, 2025).

Los resultados de 2025, con sus elevadas tasas de aplazo distribuidas a lo largo del país, trascienden el hecho puntual de una convocatoria y adquieren el carácter de un indicador que interroga tanto la calidad de la formación inicial como la pertinencia de los mecanismos de selección. Las posiciones públicas sobre el fenómeno han oscilado entre atribuir los aplazos a deficiencias en la preparación ofrecida por las instituciones formadoras y cuestionar la adecuación de los propios instrumentos de evaluación a la formación efectivamente recibida por los postulantes. Este debate, que tampoco es nuevo —ya en 2024 los gremios habían solicitado una revisión de las pruebas—, encuentra un dato adicional en el hecho de que solo una minoría de los institutos de formación docente cuenta con acreditación oficial. La convergencia de ambas lecturas, más allá de sus diferencias, sugiere que los resultados de 2025 no constituyen una anomalía coyuntural, sino un síntoma que visibiliza desajustes entre la formación inicial, la capacitación continua y los criterios con los que el Estado selecciona a quienes aspiran a enseñar en sus aulas.

Estos planteos se inscriben en las transformaciones actuales del mundo del trabajo, donde la revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento exigen competencias que superan la formación inicial y reclaman un aprendizaje a lo largo de la vida (Álvarez y Prieto, 2023; Sánchez Tallabas et al.,

2023). En este marco, la empleabilidad docente se define tanto por el dominio de saberes técnicos como por la capacidad de resolver problemas y aplicar conocimientos a la práctica (Geeregat Vera et al., 2016), competencias que cobran especial relevancia ante la heterogeneidad de las trayectorias de ingreso a la profesión, que ya no responden a recorridos exclusivamente lineales (Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar, 2015). A nivel local, estas dinámicas se ven mediadas por un mercado laboral paraguayo marcado por la informalidad y el deterioro de los servicios públicos (González Cáceres, 2022), donde la estabilidad del empleo estatal convierte a la docencia en una opción de alta demanda (Pereira Cardozo, 2025).

Considerando la disponibilidad de los datos oficiales, la investigación que se expone en este artículo fue guiada de manera concreta por esta pregunta principal: ¿Cuál es la situación actual y prospectiva del personal docente en el sistema educativo público paraguayo? Específicamente se ha trabajado en responder a estas preguntas: 1-) ¿Cuál es el perfil sociodemográfico y laboral del docente paraguayo?, 2-) ¿Qué carreras siguieron los integrantes del BDDE y cuáles son los niveles de formación y experiencia de los maestros del BDDE?, y 3-) ¿cuál es el déficit actual de cobertura de servicios de enseñanza y la proyección de demanda de nuevos docentes para el período 2026-2030?

El objetivo general de la investigación fue: Analizar la situación actual y prospectiva del personal docente en el sistema educativo público paraguayo. Se desprendieron del objetivo principal tres específicos: 1-) Caracterizar el perfil sociodemográfico y laboral de la población docente en Paraguay, 2-) determinar las carreras de origen de los integrantes del BDDE y examinar los niveles de formación académica alcanzados y experiencia de los integrantes del BDDE, y 3-) cuantificar el déficit actual de cobertura docente y proyectar la demanda de nuevos profesionales necesarios para el sistema educativo público en el período 2026-2030.

Discusión teórica

Inicio de la carrera docente y desarrollo profesional

El inicio de la carrera docente constituye una fase determinante en el desarrollo profesional de los profesores noveles, quienes, en un contexto marcado por las inseguridades inherentes al ingreso al mundo laboral, se ven obligados a aplicar los saberes adquiridos durante su formación inicial y contrastarlos con las complejidades del entorno escolar, lo que les implica enfrentar dificultades (Serra et al., 2009). Para Lorente Rodríguez y Senent Sánchez (2023), el inicio de la actividad docente constituye un aspecto fundamental para el desarrollo profesional del profesorado, ya que incide en el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas e influye en su desempeño futuro. Según los autores, tradicionalmente se ha considerado que la obtención del título universitario garantiza la preparación necesaria para comenzar la práctica profesional. Sin embargo, una adecuada inducción resulta también clave para complementar la formación recibida.

La inducción docente se define como un proceso de formación y acompañamiento dirigido a docentes noveles, con el fin de facilitar su incorporación al ámbito laboral y favorecer su desarrollo profesional. En América Latina, la inducción docente ha emergido como una preocupación creciente, reflejada de manera progresiva en las políticas educativas vinculadas con la integración del profesorado nuevo. Sin embargo, estas políticas suelen ser fragmentadas y presentan escasa relación con la formación inicial. Aunque en la región existen procesos de inducción, en la mayoría de los casos no forman parte de políticas institucionalizadas ni están integrados en sistemas, planes o programas oficiales (Lorente Rodríguez y Senent Sánchez, 2023).

Trayectorias y características iniciales en la carrera docente

Los puntos de partida y trayectorias docentes son heterogéneos, con diferencias significativas entre quienes comienzan después de graduarse y quienes lo hacen antes de obtener el título. Estas diferencias responden a decisiones dentro del campo profesional y requieren analizar el contexto específico (Serra et al., 2009).

Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar (2015) agruparon las trayectorias en tres tipos:

- Lineales: dedicación constante a la docencia, incluso sin formación inicial en el área.
- No lineales: transición hacia la enseñanza desde otras profesiones o roles administrativos.
- Discontinuas: alternancia sin un orden estable entre la docencia, otras profesiones y la gestión.

Al inicio de la carrera, las condiciones suelen ser precarias y con alta movilidad laboral. Es común que los docentes trabajen en múltiples escuelas (entre 3 y 6 en los primeros diez años) buscando mejores condiciones o combinen horas de clase con otros cargos para aumentar sus ingresos y estabilidad (Iglesias, 2023; Sánchez-Anguiano et al., 2024). Hoy, las trayectorias ya no se conciben como ascensos predecibles desde un primer empleo estable. Para algunos, la precariedad inicial es una fase transitoria; para otros, se vuelve una condición persistente (Chitarroni y Jacinto, 2009, como se citó en Roberti, 2012).

Cambios y exigencias en el mercado laboral y formación docente

La era digital y la sociedad interconectada exigen nuevos conocimientos y roles en la educación superior. La transformación digital, junto con la Inteligencia Artificial y las tecnologías emergentes, está redefiniendo este ámbito a nivel global, incluyendo América Latina. Además, impulsa el aprendizaje a lo largo de la vida ante los cambios del mercado laboral y las innovaciones tecnológicas (Álvarez y Prieto, 2023), adquiriendo conocimientos y desarrollando destrezas. De acuerdo con Sánchez Tallabas et al. (2023), el conocimiento es el resultado de la asimilación de la información durante el proceso de aprendizaje, la destreza, por su parte, es la habilidad de aplicar los conocimientos y utilizar las técnicas necesarias para ejecutar las tareas y resolver los problemas.

La revolución tecnológica incide en el aumento de información y conocimiento en la mayoría de las ocupaciones, por ende, se elevan los requerimientos educacionales de la fuerza de trabajo al modificarse las competencias requeridas en el mercado de trabajo (Sánchez Tallabas et al., 2023). La docencia no

es una excepción y exige a quienes la ejercen, un proceso continuo de formación. Para [Geeregat Vera et al. \(2016\)](#), la sociedad actual del conocimiento demanda de las nuevas generaciones de profesores requerimientos más amplios y complejos con relación a décadas atrás.

Formación docente y coherencia con el mercado laboral

Para que la formación docente obtenga resultados favorables, se espera que sus programas respondan a las exigencias del mercado laboral. La coherencia entre el currículo de las instituciones de educación superior y las oportunidades laborales disponibles es, por tanto, un elemento estratégico fundamental ([Concha Díaz et al., 2022](#)). Esta formación, sin embargo, no debe centrarse solo en competencias técnicas, sino también en desarrollar una conciencia crítica sobre los desafíos globales y locales, lo que contribuye a una lectura más precisa del mundo del trabajo ([Álvarez y Prieto, 2023](#)).

Actualmente, el debate sobre políticas de formación profesional se centra en cómo enseñar competencias de empleabilidad y facilitar la transición al trabajo ([Sánchez Tallabas et al., 2023](#)). La empleabilidad se define como la capacidad de conseguir y conservar un empleo, es decir, de sintonizar con el mercado laboral. Según la OIT, consiste en el conjunto de conocimientos y competencias que aumentan dicha capacidad ([Geeregat Vera et al., 2016](#)). Para algunos autores, esto incluye capacidades básicas como la comunicación, la resolución de problemas y el manejo de procesos organizacionales ([Aliaga y Schalk, 2010](#), como se citó en [Geeregat Vera et al., 2016](#)). Diversos estudios coinciden en que los empleadores valoran más las cualidades personales y las habilidades aplicadas que los conocimientos técnicos específicos. Una investigación en Chile (MIDE-UC, 2008, como se citó [Geeregat Vera et al., 2016](#)) encontró que los empleadores priorizan, en primer lugar, la calidad del trabajo y la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica; en segundo, la habilidad para resolver problemas; y, por último, las habilidades sociales para trabajar en equipo. Aspectos como el dominio de un idioma extranjero o las notas universitarias son los menos valorados.

Estrategias de ingreso y condiciones laborales de docentes principiantes

Al momento de desplegar estrategias para el ingreso a un puesto laboral, los docentes principiantes consideran sus expectativas laborales, percepciones sobre el mercado de trabajo, factores internos o subjetivos como su formación, experiencia o factores externos u objetivos como el entorno, los contactos, elementos que pueden, según [Iglesias \(2023\)](#), facilitar u obstaculizar su inserción laboral. La inserción al mundo laboral puede presentarse de múltiples maneras, lo que evidencia una amplia gama de transiciones. Según [Roberti \(2012\)](#), estas transiciones incluyen movimientos reversibles entre empleo y desempleo, entre desempleo e inactividad, o entre trabajos estables y otros con distintos niveles de precariedad. Esta alteración en las secuencias laborales, según la autora, contribuye a una pérdida de nitidez en las trayectorias profesionales que antes se consideraban previsibles.

Los docentes principiantes despliegan diversas estrategias para ingresar a sus primeros puestos de trabajo. Entre las mismas se encuentran, de acuerdo a [Iglesias \(2023\)](#), además de la acumulación de puntos a través de la formación continua o el acopio de antigüedad, el tendido de una red de contactos personales

que resulta clave especialmente para el ingreso a escuelas de gestión privada donde las recomendaciones de familiares, compañeros de trabajo o incluso de profesores de instituciones formadoras de docentes pueden jugar un papel importante, además de demostrar en éste último caso, como señala la autora, que las instituciones de formación de maestros se constituyen también en un espacio generador de capital social. El trabajo en las escuelas privadas equivale para los docentes principiantes a un “Plan B” mientras esperan la oportunidad para ingresar a instituciones educativas del sector estatal, lo que demora más (Iglesias, 2023).

Desde la universidad al mercado laboral el tránsito no es lineal debido a la intervención de varios factores (Geeregat Vera et al., 2016). La incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo constituye un proceso prolongado y complejo, que no siempre culmina en una situación de estabilidad laboral. Las trayectorias de inserción laboral juvenil se encuentran marcadas por altos niveles de inestabilidad, frecuentes transiciones entre diferentes condiciones de actividad y una movilidad constante, tanto voluntaria como involuntaria (Roberti, 2012). Se requiere por ello considerar la influencia de factores externos como las condiciones generales del mercado laboral en la empleabilidad (Geeregat Vera et al., 2016).

Las particularidades del mercado laboral paraguayo

La economía paraguaya se ha consolidado en las últimas décadas como un modelo agroexportador, con una demanda internacional en expansión constante (Pereira Cardozo, 2020). Esta dinámica ha reducido la disponibilidad de productos para el mercado interno, elevando precios y dificultando el acceso para los sectores más vulnerables. La expansión del agronegocio ha intensificado el uso de tierras para agricultura y ganadería, incluso sobre territorios indígenas. Esto ha generado conflictos socio-territoriales, deterioro ambiental y restricciones al acceso a recursos como el agua. Uno de sus impactos más visibles es el desplazamiento de poblaciones rurales hacia las ciudades (Pereira Cardozo, 2020). Datos oficiales confirman que, entre 2008 y 2022, persistió la concentración de tierras y disminuyó la superficie en manos de familias campesinas (Pereira Cardozo y Solís, 2024).

Según González Cáceres (2022), la posición de Paraguay en la economía global condiciona su sistema productivo y su mercado laboral. El modelo, basado en expandir la frontera agro-ganadera para la exportación, desplaza comunidades rurales, generando marginalidad y exclusión. Se crea así una sobrepoblación relativa que presiona los salarios a la baja, situación compensada por los trabajadores que venden su fuerza de trabajo por debajo de su valor. La informalidad se convierte en la principal estrategia de subsistencia, agravada por el deterioro de los servicios públicos, lo que aumenta la presión sobre unos salarios ya insuficientes. En este contexto, la carrera docente resulta atractiva para los jóvenes (Pereira Cardozo et al., 2023). Entre 2015 y 2024, el salario docente pasó de aproximadamente 598 a 906 dólares mensuales, superando el promedio del sector público (unos 630 dólares en 2024) (Pereira Cardozo, 2025). A este incentivo salarial se suma la seguridad social del empleo público, factores que incentivan la incorporación de jóvenes maestros a la profesión.

Metodología

El estudio responde a un diseño cuantitativo, basado en el análisis de fuentes secundarias oficiales. Se circunscribe al sistema educativo público de Paraguay, en sus niveles de Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media. Se trabajó con dos conjuntos de fuentes oficiales. Del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) se utilizaron los microdatos del Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022, que identificaron a 93.683 profesionales de la enseñanza. Del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) se emplearon los registros del Banco de Datos de Docentes Elegibles (BDDE) —31.883 integrantes en 2024 y 27.459 a septiembre de 2025—, los resultados de los exámenes de ingreso de 2024 (56.199 postulantes), los datos de cobertura de puestos docentes a septiembre de 2025 (356.635 cargos y 77.112 docentes) y la proyección de docentes requeridos para 2026-2030. Las dependencias del MEC consultadas fueron la Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal, el Departamento de Registro de Movimientos del Personal, el Departamento de Control, Estadística e Información de la Dirección de Concurso y Selección, y la Dirección General de Planificación Educativa.

Los datos fueron obtenidos mediante solicitudes al Portal Unificado de Acceso a la Información Pública de Paraguay ([Solicitudes N° 94541, 94542, 96371 y 98521](#)). Una vez recibidos, se sistematizaron las tabulaciones censales según sexo, rama de actividad y categoría de ocupación, y se consolidaron las bases del BDDE unificando las variables de edad, experiencia docente, niveles de formación y carreras de origen. La proyección de docentes requeridos para 2026-2030 fue elaborada, a solicitud del autor de la investigación, por la Dirección General de Planificación Educativa del MEC mediante el modelo de flujo de alumnos de la UNESCO, con indicadores de matrícula, tasas de promoción, repitencia y abandono escolar, más la variable de antigüedad docente para prever jubilaciones.

Se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva univariada y bivariada, con cálculo de frecuencias absolutas, porcentajes y razones de proporción para todas las variables de interés. Los resultados se organizaron en tablas de distribución. La proyección de demanda se presenta sin procesamiento adicional. Cabe señalar que los datos censales capturan al universo de profesionales de la enseñanza con independencia de su situación laboral, mientras que los registros del BDDE reflejan al subconjunto que se inscribió para ingresar al sistema público, y que los porcentajes de formación no son excluyentes entre sí, ya que un mismo postulante puede declarar más de un nivel alcanzado.

Resultados

Dimensión sociodemográfica y ocupacional del personal docente

Los datos del Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022 revelan que, de un total de 93.683 profesionales de la enseñanza, 66.136 son mujeres, lo que equivale al 70,6 % del colectivo docente

(Tabla 1). Esta cifra es la constatación empírica de la feminización de la profesión docente en Paraguay. La magnitud de esta proporción adquiere todo su significado cuando se la examina a la luz del propio universo censal: no se trata de una tendencia observada en una muestra, sino de un recuento que captura a la totalidad de quienes declararon poseer formación profesional para la enseñanza. En ese universo, las 66.136 mujeres superan ampliamente en número absoluto a los 27.547 varones, lo que arroja una relación de aproximadamente 2,4 docentes mujeres por cada docente varón. Esta asimetría numérica, documentada por la fuente oficial de mayor cobertura demográfica del país, convierte a la feminización en un atributo definitorio del perfil sociodemográfico del personal docente, antes que en un simple matiz.

Tabla 1

Profesionales de la enseñanza en Paraguay. Año 2022

Sexo	Cantidad	%
Hombres	27.547	29,4
Mujeres	66.136	70,6
Total	93.683	100

Nota. Fuente: Censo Nacional de Población y Viviendas de Paraguay, 2022 – Instituto Nacional de Estadística (INE).

Los datos censales permiten también precisar dos rasgos estructurales de la inserción laboral del magisterio paraguayo. El primero es la concentración sectorial: la enseñanza ocupa al 96,2 % de los 93.683 profesionales censados. Fuera de este núcleo, apenas un 3,3 % se emplea en actividades distintas, como la administración pública, mientras que el resto se distribuye en una diversidad de ocupaciones de escaso peso relativo. El segundo rasgo, observado en la Tabla 2, es la marcada preeminencia del empleo en relación de dependencia: 80.206 docentes, el 85,6 % del total, se declaran empleados públicos o privados. Esta cifra relega a un plano minoritario tanto al trabajo por cuenta propia o patrón (9,3 %, 8.739 casos) como a quienes no informaron su categoría ocupacional (5,1 %, 4.738 casos). La magnitud de esta proporción cobra un significado adicional cuando se la contrasta con un dato administrativo independiente: en 2024, el Viceministerio de Capital Humano y Gestión Organizacional reportó 80.514 maestros en el sistema público de enseñanza (Pereira Cardozo, 2025). La cercanía entre ambas cifras —80.206 según el Censo, 80.514 según el registro oficial del Ministerio de Economía y Finanzas— no solo revela que el empleo subordinado constituye la forma de inserción laboral dominante, sino que, al converger con los registros administrativos, permite sostener que el Estado aparece como el principal empleador de los profesionales de la enseñanza en Paraguay.

Tabla 2

Docentes paraguayos según categoría de ocupación. Año 2022

Categoría de ocupación	Cantidad	%
Trabajador por cuenta propia o patrón	8.739	9,3
Empleado público o privado	80.206	85,6
Categoría de ocupación no informada	4.738	5,1
Total	93.683	100

Nota. Fuente: INE. Censo Nacional de Población y Viviendas, 2022.

Los datos del Banco de Datos de Docentes Elegibles (BDDE) a septiembre de 2025, junto con su evolución respecto al año anterior, permiten identificar dos fenómenos relevantes para caracterizar al magisterio que aspira a ingresar al sistema educativo estatal. El primero es una contracción en la oferta de postulantes habilitados: mientras que en 2024 el BDDE contaba con 31.883 profesionales (Pereira Cardozo, 2025), en 2025 esa cifra se redujo a 27.459, lo que representa una disminución de 4.424 maestros. Expresado en términos relativos, el banco de elegibles se redujo en aproximadamente un 14 % en el lapso de un año.

El segundo fenómeno que muestra la Tabla 3 es la estructura etaria marcadamente concentrada en las edades medias. De los 27.459 integrantes del BDDE, 21.075 —el 76,8 %— tienen entre 30 y 49 años. Dentro de ese bloque, la franja de 40 a 49 años es la más numerosa: reúne a 11.936 docentes, el 43,5 % del total, es decir, más de cuatro de cada diez postulantes. Le sigue la franja de 30 a 39 años, con 9.139 maestros (33,3 %). En contraste, los extremos etarios presentan pesos muy reducidos: los menores de 30 años suman 4.614 personas, apenas el 16,8 %, mientras que los mayores de 50 años representan en conjunto un 6,4 % (1.621 entre 50 y 59 años, y solo 149 entre 60 y 70 años).

La distribución señalada revela que el BDDE se nutre de manera significativa de maestros que transitan la etapa media de su vida laboral. La baja proporción de postulantes de 20 a 29 años (16,8 %) indica un ingreso limitado de nuevos profesionales al circuito de concursos públicos. Al mismo tiempo, el fuerte predominio de la franja de 40 a 49 años sitúa al grueso de los aspirantes en una fase de madurez profesional que antecede a las últimas etapas de la carrera activa. La casi nula presencia de mayores de 60 años (0,5 %) refuerza la imagen de un banco de postulantes cuyo centro de gravedad etario se inclina de manera pronunciada hacia la mediana edad.

Tabla 3

Docentes integrantes del BDDE del MEC según grandes grupos de edades. Año 2025

Grupos de edades	Cantidad	Porcentaje
20 a 29	4.614	16,8
30 a 39	9.139	33,3
40 a 49	11.936	43,5
50 a 59	1.621	5,9
60 a 70	149	0,5
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

Niveles de formación y experiencia docente y carreras de origen de integrantes del BDDE

Los resultados de la Tabla 3, que muestran una concentración de los integrantes del BDDE en las franjas de 30 a 49 años, podrían sugerir que la experiencia —en un sentido amplio, asociada a los años de vida— otorga a los concursantes mejores posibilidades en las pruebas de oposición. Los datos sobre el desempeño de los postulantes en los exámenes de ingreso al BDDE en 2024 permiten afinar esa interpretación al distinguir entre la experiencia docente específica y la experiencia que confiere la edad por sí misma. En esa convocatoria se presentaron 56.199 personas, de las cuales aprobaron 18.299 —el 32,6 % del total— y reprobaron 37.900, es decir, el 67,4 % de quienes se postularon.

La proporción de los años de experiencia docente dentro de cada grupo (Tabla 4), revela que la trayectoria específica en las aulas no es el factor que inclina la balanza a favor de los postulantes que aprobaron la prueba de ingreso al BDDE. Entre los aprobados, el segmento más numeroso es aquel que carece por completo de experiencia docente: 10.848 personas, el 59,3 %, declaró tener cero años de trayectoria. Los otros grupos con algún peso relativo dentro de los aprobados son quienes cuentan con 1 a 9 años de experiencia (3.719 postulantes, 20,3 %) y quienes tienen entre 10 y 19 años (3.319, 18,1 %). A partir de los 20 años de ejercicio, la presencia entre los aprobados se vuelve marginal: apenas 405 casos en la franja de 20 a 29 años (2,2 %) y solo 8 casos en la de 30 a 35 años (0,04 %). Dicho de otro modo, seis de cada diez postulantes que ingresaron al BDDE en 2024 lo hicieron sin haber ejercido previamente la docencia.

En el grupo de los reprobados, la concentración en el extremo inferior de experiencia docente es aún más pronunciada: 26.846 personas, el 70,8 %, tenían cero años, y un 14,4 % adicional se ubicaba

en la franja de 1 a 9 años. Sin embargo, si se comparan las proporciones, la presencia de postulantes sin experiencia docente es algo menor entre los aprobados (59,3 %) que entre los reprobados (70,8 %), y los postulantes con 1 a 19 años de trayectoria suman el 38,4 % de los aprobados frente al 27,4 % de los reprobados. Esto indica que la experiencia docente no es del todo intrascendente, pero su efecto es modesto y, sobre todo, no alcanza a explicar la estructura etaria del BDDE.

Esta evidencia conduce a una distinción relevante. Si la experiencia docente acumulada no constituye una ventaja decisiva en los exámenes de ingreso, entonces el predominio de maestros de 30 a 49 años en el BDDE —que mostró la Tabla 3— no puede atribuirse a los años de aula. En cambio, los datos sugieren que la edad por sí misma, y la experiencia vital que ella representa, parece operar como un factor más relevante. Los postulantes de edades medias, aun sin haber ejercido la docencia, podrían estar alcanzando mejores desempeños en virtud de una madurez personal, una formación disciplinar más consolidada o competencias transversales adquiridas fuera del sistema educativo. Lo que los números de la Tabla 4 permiten afirmar, en suma, es que la experiencia ganada con los años de vida parece tener un peso mayor que la experiencia específica del ejercicio docente a la hora de explicar quiénes integran el BDDE.

Tabla 4

Años de experiencia docente de postulantes aprobados y reprobados en exámenes de ingreso al BDDE. Año 2024

Nº	Años de experiencia	Aprobados	%	Reprobados	%
1	0 años	10.848	59,3	26.846	70,8
1	1 a 9 años	3.719	20,3	5.442	14,4
2	10 a 19 años	3.319	18,1	4.937	13,03
3	20 a 29 años	405	2,2	666	1,8
4	30 a 35 años	8	0,04	9	0,02
Total		18.299	100	37.900	100

Nota. Fuente: Departamento de Control, Estadística e Información de la Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo. Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 5 permiten caracterizar los niveles de formación académica de los 27.459 integrantes del BDDE a septiembre de 2025. Dado que un mismo postulante puede declarar más de un nivel alcanzado, los porcentajes no son excluyentes entre sí. El primer dato que emerge es la presencia casi universal de la formación terciaria o técnica: 24.273 docentes, el 88,4 % del total, cuentan con este nivel. Esta cifra indica que la credencial de base del magisterio que aspira al sistema público es, en una proporción mayoritaria, la titulación terciaria o técnica.

La formación de grado universitario también está ampliamente representada, aunque en una proporción menor: 20.750 docentes, el 75,6 %, poseen este nivel. La diferencia de aproximadamente trece puntos porcentuales entre la cobertura de la formación terciaria y la de grado (88,4 % frente a 75,6 %) indica que no todos los que cuentan con formación terciaria han alcanzado el nivel de grado, o bien que un segmento de los postulantes accedió directamente a la formación de grado sin pasar por la titulación terciaria. El contraste más pronunciado se observa en el nivel de postgrado: solo 7.723 docentes, el 28,1 %, declararon poseer este tipo de formación. Esta proporción, considerablemente menor que las dos anteriores, sitúa a la formación de postgrado como un atributo que distingue a una minoría dentro del BDDE.

Tabla 5

Docentes integrantes del BDDE del MEC según niveles de formación. Año 2025

Niveles de formación de docentes del BDDE	Cantidad	%
Docentes con formación terciaria o técnica	24.273	88,4
Docentes con formación de grado	20.750	75,6
Docentes con formación de postgrado	7.723	28,1

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia. Los porcentajes no suman 100 % porque cada docente puede declarar más de un nivel de formación.

La Tabla 6 desglosa el tipo de formación terciaria o técnica que poseen los 27.459 integrantes del BDDE a septiembre de 2025, permitiendo distinguir entre quienes cuentan con una formación específica para la docencia, quienes acceden a ella por vías alternativas, quienes poseen titulaciones ajenas al campo educativo y quienes carecen por completo de este nivel formativo. El primer dato que sobresale es la concentración mayoritaria en la formación docente o en gestión educativa: 20.156 postulantes, el 73,4 % del total, se inscriben en esta categoría. Esto significa que casi tres de cada cuatro integrantes del BDDE poseen una titulación terciaria o técnica directamente orientada al ejercicio de la enseñanza o a la conducción de instituciones educativas. Se trata, por tanto, del perfil formativo claramente predominante dentro del banco de elegibles.

Un segundo grupo, de menor peso, pero no marginal, está compuesto por quienes cuentan con una formación relacionada con la docencia, aunque no equivalente a una titulación docente plena. Este segmento reúne a 3.192 postulantes, el 11,62 %, e incluye la denominada “Habilitación docente”, un curso que permite a profesionales no docentes obtener una certificación que los habilita para desempeñarse en la enseñanza. La presencia de este grupo indica que el BDDE no está integrado exclusivamente por egresados de carreras docentes regulares, sino que también canaliza el ingreso de postulantes provenientes de otros campos que, mediante este dispositivo de habilitación, adquieren la certificación requerida para concursar.

Un tercer grupo, cuantitativamente menor, lo constituyen quienes poseen una formación terciaria o técnica no vinculada a la carrera docente. Son 925 postulantes, el 3,4 % del total. Entre los títulos que declaran se encuentran, por ejemplo, Técnico Superior en Estética Corporal, Técnico Superior en Gestión y Administración de Recursos Humanos, Técnico Superior en Instalaciones Eléctricas Residenciales, Técnico Superior en Técnicas y Procedimientos Jurídicos o Técnico Superior en Zootecnia Veterinaria. La presencia de estas titulaciones, aunque minoritaria, revela que un pequeño segmento de los aspirantes a una plaza pública posee una credencial terciaria cuyo contenido disciplinar es ajeno a la enseñanza.

Finalmente, 3.186 postulantes, el 11,6 %, declaran no poseer formación terciaria ni técnica. Dicho de otro modo, uno de cada diez integrantes del BDDE accede al banco de elegibles sin haber transitado por el nivel terciario o técnico, lo que sugiere que su formación de base corresponde al nivel universitario de grado o, eventualmente, de postgrado. En conjunto, la Tabla 6 perfila un BDDE donde la formación terciaria específicamente docente es el atributo formativo más extendido, pero no el único: coexisten con ella vías alternativas de habilitación, titulaciones no afines y un segmento que prescinde de este nivel formativo.

Tabla 6

Docentes integrantes del BDDE del MEC según formación terciaria o técnica

Formación terciaria/técnica	Cantidad	Porcentaje
Formación terciaria/técnica en formación docente/gestión educativa	20.156	73,4
Relacionada a la formación docente	3.192	11,62
No vinculada a la formación docente	925	3,40
Sin formación terciaria/técnica	3.186	11,60
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

La Tabla 7 muestra que la titulación de grado específicamente orientada a la educación no es mayoritaria, sino que comparte espacio con una variedad de trayectorias formativas. El primer dato relevante es que 10.808 postulantes —el 39,4 % del total— poseen una Licenciatura en Ciencias de la Educación o Pedagogía. Esta proporción indica que la formación de grado considerada más directamente afín al ejercicio docente dista de ser el perfil predominante dentro del BDDE, aun cuando constituye el grupo individual más numeroso. Un segundo grupo está compuesto por quienes cursaron carreras vinculadas a la docencia sin ser estrictamente Ciencias de la Educación. Este segmento reúne a 5.177 postulantes, el 18,9 %, e incluye titulaciones como Licenciatura en Bibliotecología, Licenciatura en Ciencias con menciones en Biología, Matemática, Física o Estadística, y Licenciatura en Comunicación Bilingüe Castellano-Guaraní,

entre otras. La presencia de estas carreras sugiere que el BDDE canaliza a postulantes cuya formación de grado, sin ser pedagógica en sentido estricto, guarda una relación de pertinencia con contenidos curriculares o con funciones de apoyo a la enseñanza.

Un tercer grupo lo conforman quienes poseen un título de grado en carreras no directamente relacionadas con la docencia. Son 4.765 postulantes, el 17,4 %. Entre estas titulaciones se registran Derecho, Administración, Arquitectura, Bioquímica o Medicina, entre otras. El dato de que más de 1.200 abogados integran el BDDE ilustra la diversidad de trayectorias profesionales que convergen en el BDDE. Esta cifra indica que casi uno de cada cinco postulantes proviene de campos disciplinares ajenos a la profesión docente, un hecho que amplía el perfil formativo del BDDE más allá de las fronteras de las carreras pedagógicas o afines. Finalmente, 6.709 postulantes, el 24,4 %, declaran no poseer formación de grado. En conjunto, la Tabla 7 perfila un BDDE que revela una composición formativa heterogénea en la que el título de grado específicamente pedagógico convive con trayectorias disciplinares diversas e incluso ajenas al campo educativo.

Tabla 7

Docentes integrantes del BDDE del MEC según formación de grado. Año 2025

Formación de grado	Cantidad	Porcentaje
Título de grado en Ciencias de la Educación/Pedagogía	10.808	39,4
Carreras vinculadas a la docencia	5.177	18,9
Carreras no vinculadas directamente a la docencia	4.765	17,4
Sin formación de grado	6.709	24,4
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

En cuanto a la formación de postgrado, menos del 30% de los docentes del BDDE tiene ese nivel de formación (Tabla 8). Una proporción menor al 23% cuenta con un curso de postgrado en formación docente o en gestión educativa, mientras que un 4% posee un postgrado relacionado con la formación docente, como Doctorado en Lengua y Cultura Guaraní, Especialización en Desarrollo Infantil y Estimulación Temprana, Especialización en Historia Nacional, Especialización en Literatura Paraguaya, entre otros. El restante 1,6%, más de 400 maestros, tiene formación de postgrado en áreas no vinculadas a la docencia, tales como Especialización en Derecho Laboral y Seguridad Social, Especialización en Ciencias Forenses, Especialización en Auditoría en Salud, Especialización en Enfermería Geriátrica, Especialización en Evaluación de Impacto Ambiental, entre otras.

Tabla 8

Docentes integrantes del BDDE del MEC según formación de postgrado. Año 2025

Postgrado	Cantidad	Porcentaje
Postgrado en formación docente/gestión educativa	6.201	22,6
Relacionada a la formación docente	1.084	4
No vinculada a la formación docente	438	1,6
Sin formación de postgrado	19.736	71,9
Total	27.459	100

Nota. Fuente: Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal - Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Elaboración propia.

Cobertura de puestos docentes y proyección de necesidades para el período 2026–2030

A setiembre del año 2025, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) contaba con 356.635 puestos en los tres niveles educativos del sistema público de enseñanza: 1-) Educación Escolar Básica (EEB), que incluye el primer y segundo ciclo, que abarcan desde el primero al sexto grado; 2-) el siguiente nivel corresponde al tercer ciclo de la EEB, que abarca desde el séptimo al noveno grado de la educación primaria, y 3-) el último nivel corresponde a la Educación Media, que abarca del primero al tercer año del Bachillerato. Se encontraban cubiertos, también a setiembre del 2025, 342.170 puestos, corroborándose un déficit de cobertura para 14.465 puestos de trabajo en ese momento. En los tres niveles, en los puestos cubiertos, trabajaban 77.112 docentes a setiembre del 2025, cifra que es la sumatoria del número de docentes en cada nivel (Tabla 9).

De acuerdo con lo señalado por el MEC, dicho déficit no debe interpretarse como tal, teniendo en cuenta que las jubilaciones y renunciaciones docentes se producen de manera continua a lo largo del año escolar, siendo, según la cartera estatal, parte del funcionamiento regular del sistema educativo. Según lo señalado por el MEC, cada mes se producen unas 300 jubilaciones, lo que implica la generación mensual de 1.500 vacantes debido a que un docente puede estar vinculado a más de un puesto. Según el MEC, los puestos vacantes pueden ser cubiertos con profesionales del BDDE en carácter interino. El ministerio basa esta posibilidad en lo establecido en el artículo 19 del Estatuto del Educador, el cual establece que puede contratarse a maestros en casos especiales, por un plazo no mayor a un año, “entre tanto se realiza el proceso de selección por concurso” (Ley N° 1725/2001). El número de puestos no cubiertos, a setiembre del año 2025, más de 14.000, es casi equivalente a la vacancia generada en 10 meses.

Tabla 9*Puestos de trabajo y docentes por niveles. Año 2025*

Puestos y docentes	Niveles		
	EEB (Ciclos 1° y 2°)	EEB (3er ciclo)	Educación Media
Puestos totales	37.180	171.560	147.895
Puestos cubiertos	36.021	164.596	141.553
% puestos cubiertos	96,88	95,94	95,71
Puestos no cubiertos	1.159	6.964	6.342
% puestos no cubiertos	3,12	4,06	4,29
Docentes en puestos cubiertos	24.025	27.211	24.876

Nota. Fuente: Cuadro de personal N° 04/2025 y Movimientos de Ingresos de Personal N° 08/2025 - Ministerio de Educación y Ciencias. Elaboración propia.

Las previsiones del Ministerio de Educación y Ciencias, en base a un cálculo realizado a solicitud de la presente investigación, indican que, en el nivel inicial, que incluyen las formaciones recibidas por los niños antes del inicio de la etapa de la Educación Escolar Básica (EEB), se requerirán cada año, en promedio, 632 maestros en el período comprendido entre los años 2026 al 2030. La mayor cantidad requerida de docentes se dará en el 2030 con 909 profesionales de la enseñanza. En total, en el período mencionado, se necesitarán 3.161 maestros para el nivel inicial (Tabla 10).

Tabla 10*Proyección de docentes requeridos para el período 2026-2030*

Año	Educación Inicial	Educación Escolar Básica - 1° y 2° ciclos	Educación Escolar Básica - 3er Ciclo y Educación Media	Total
2026	517	1.134	1.555	3.206
2027	529	1.057	1.606	3.192
2028	501	837	1.422	2.760
2029	705	1.178	2.215	4.098
2030	909	1.894	2.018	4.821
Total	3.161	6.100	8.816	18.077

Nota. Fuente: Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias [Proyección elaborada a solicitud de la presente investigación].

Para el primer y segundo ciclos de la EEB se necesitarán, como se observa en el mismo cuadro, 6.100 docentes en el mismo período. La mayor cantidad requerida también se alcanzará en el 2030 con casi 2.000 maestros. En promedio se necesitará cada año el servicio de más de 1.200 profesionales para los niveles mencionados. El tercer ciclo de la EEB y la Educación Media son los niveles para los que se necesitará contar con el concurso de la mayor cantidad de profesores de todo el sistema público de enseñanza, más de 8.000 educadores en el período indicado, lo que implica un promedio anual de casi 2.000 maestros requeridos. De esta manera, se puede ver que entre los años 2026 al 2030 se van a requerir en total 18.077 docentes, desde más de 3.000 maestros el primer año a casi 5.000 el último (Tabla 10).

Discusión

Los datos analizados evidencian, en primer lugar, una marcada feminización de la profesión docente en Paraguay, en consonancia con la tendencia internacional (García-Poyato Falcón y Cordero Arroyo, 2019). La elección mayoritaria de la carrera por parte de mujeres (Prada Núñez et al., 2021; Said-Hung et al., 2017; Muñoz-Fernández et al., 2019) ha sido atribuida por algunos autores a la relación histórica entre la docencia y los roles de ayuda y cuidado tradicionalmente asignados a las mujeres (Barberá, 1998, como se citó en Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012).

Por otra parte, la presencia significativa en el Banco de Datos de Docentes Elegibles de profesionales con formaciones no vinculadas directamente a la docencia —abogados, arquitectos, bioquímicos, entre otros— plantea interrogantes sustantivos sobre la coherencia entre el currículo formativo y las oportunidades del mercado laboral docente. Si el sistema absorbe estas trayectorias no lineales o discontinuas, en los términos de Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar (2015), cabe preguntarse si la estructura de oportunidades del sector está operando con criterios de selección que priorizan la disponibilidad de postulantes por sobre la especificidad de su formación pedagógica inicial.

La sobrerrepresentación de docentes de entre 30 y 49 años en el BDDE, contrastada con el dato de que la mayoría de quienes aprobaron los exámenes de ingreso carecía de experiencia docente previa, introduce una tensión interpretativa relevante. Si el sistema público, mediante sus mecanismos de concurso, valorara centralmente la experiencia, los resultados de los exámenes no mostrarían ese comportamiento. La edad, más que los años de trayectoria, parece operar como un factor diferenciador, lo que podría indicar que otros atributos asociados a la madurez vital —y no necesariamente a la experiencia profesional específica— están siendo capturados por los instrumentos de selección. Esta lectura se alinea con la noción de empleabilidad entendida no solo como el dominio de saberes técnicos, sino como un conjunto de competencias que incluyen la resolución de problemas y las habilidades sociales, capacidades que pueden desarrollarse por vías ajenas al ejercicio profesional docente (Geeregat Vera et al., 2016; Sánchez Tallabas et al., 2023).

En el marco de un mercado laboral paraguayo caracterizado por la informalidad como principal estrategia de subsistencia, la presión a la baja sobre los salarios y el deterioro de los servicios públicos (González Cáceres, 2022), la carrera docente pública emerge como una opción atractiva, impulsada por un salario que supera el promedio del sector público y por la seguridad social asociada al empleo estatal (Pereira Cardozo, 2025). La alta participación en el BDDE de profesionales con formaciones no docentes cobra así un nuevo sentido: más que una vocación pedagógica inicial, podría estar expresando una estrategia de inserción laboral en un mercado donde la estabilidad del empleo público funciona como un potente factor de atracción.

La revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento, como advierten Sánchez Tallabas et al. (2023) y Álvarez y Prieto (2023), exigen competencias que van más allá de la formación inicial y demandan un aprendizaje a lo largo de la vida. El hecho de que menos de un tercio de los docentes del BDDE posea formación de postgrado sugiere que el sistema afronta el recambio generacional con una limitada capacidad instalada de cuadros altamente especializados. La coexistencia de trayectorias formativas diversas junto con una transición demográfica en la fuerza laboral docente convierte la formación continua en una necesidad que excede las lógicas individuales de acumulación de credenciales para los concursos. Se trata, por tanto, de un desafío estructural del sistema educativo en su conjunto.

Conclusiones

Los resultados de este estudio delimitan un perfil del personal docente paraguayo caracterizado por tres rasgos estructurales que emergen de las fuentes oficiales analizadas. El primero es la feminización de la profesión. El Censo Nacional de Población y Viviendas de 2022, por su cobertura universal, captura este fenómeno en su magnitud precisa: siete de cada diez profesionales de la enseñanza son mujeres, y por cada varón que posee formación para la docencia hay aproximadamente 2,4 mujeres. Esta composición por sexo no constituye un dato accesorio ni un matiz dentro del panorama sociodemográfico, sino un eje que atraviesa cualquier caracterización del magisterio, en tanto las condiciones de empleo, la distribución de cargos y las perspectivas de carrera afectan de manera diferencial a una fuerza laboral compuesta mayoritariamente por mujeres.

El segundo rasgo es la centralidad del empleo público en la configuración del mercado laboral docente. La práctica totalidad de los profesionales de la enseñanza se desempeña en el sector educativo y lo hace en relación de dependencia. La proporción de quienes trabajan por cuenta propia o en calidad de empleadores es comparativamente pequeña, y la diversidad de sectores de actividad fuera de la enseñanza es baja. La convergencia entre los datos censales y los registros administrativos del Ministerio de Economía y Finanzas indica que el Estado es el empleador claramente predominante. Este hecho delimita un horizonte laboral concentrado, donde los mecanismos de acceso al sistema público —en particular,

el Banco de Datos de Docentes Elegibles— adquieren un peso decisivo en la composición de la fuerza laboral. La inscripción en este banco constituye un requisito obligatorio para competir por una plaza en el sistema público de enseñanza, de modo que el BDDE opera como el filtro institucional que define quiénes están en condiciones de ingresar al empleo docente estatal. En un mercado laboral como el paraguayo, caracterizado por altos niveles de informalidad y por la inestabilidad que afecta a amplios sectores de la población ocupada, la estabilidad del empleo público y la seguridad social asociada a ello convierten a la carrera docente en una opción de alta demanda. Esta centralidad estatal, sin embargo, implica también una baja diversificación ocupacional del magisterio: la formación docente no se traduce, salvo en contadas excepciones, en oportunidades laborales en otros sectores, lo que refuerza la dependencia del sistema público como destino profesional preponderante.

El tercer rasgo emerge del análisis del propio BDDE y concierne a la relación entre edad, experiencia y formación. La estructura etaria del banco se encuentra fuertemente concentrada en las franjas de 30 a 49 años. Cuatro de cada diez postulantes tienen entre 40 y 49 años, y tres de cada diez se ubican en la franja de 30 a 39 años. En conjunto, las edades medias de la vida laboral reúnen a más de tres cuartas partes de los integrantes del BDDE. Los extremos etarios, en cambio, presentan pesos muy reducidos: los menores de 30 años constituyen una proporción limitada, y los mayores de 60 años son prácticamente inexistentes. Este predominio de postulantes en la etapa media de la vida laboral y la presencia limitada de generaciones jóvenes configuran un perfil etario cuyo centro de gravedad se inclina de manera pronunciada hacia la mediana edad, fase que antecede a las últimas etapas de la carrera activa.

Los datos de los exámenes de ingreso al BDDE correspondientes a 2024 permiten precisar que esta concentración etaria no se explica por la acumulación de experiencia docente. De los 56.199 postulantes que se presentaron a las pruebas, solo un tercio logró aprobar. Dentro del grupo de quienes superaron el examen, la mayoría carecía de trayectoria previa en las aulas: seis de cada diez aprobados declararon tener cero años de experiencia docente. Los postulantes con muchos años de ejercicio, en particular quienes superaban las dos décadas de trayectoria, tuvieron una presencia marginal entre quienes aprobaron las pruebas. Esta evidencia indica que los años de aula no constituyen una ventaja decisiva en el ingreso al sistema público, o al menos no una ventaja que se manifieste de manera lineal en los resultados de los exámenes. De este contraste —un BDDE poblado mayoritariamente por postulantes de edades medias, pero cuyos exámenes de ingreso no son superados de manera predominante por los más experimentados— se desprende una distinción con implicancias conceptuales: la experiencia docente específica no opera como el factor determinante en el ingreso al BDDE, mientras que la edad —y la experiencia vital que esta supone— parece tener un peso más relevante. Los postulantes de edades medias, aun sin haber ejercido la docencia, podrían estar alcanzando mejores desempeños en virtud de atributos asociados a la madurez personal, a una formación disciplinar más consolidada o a competencias transversales adquiridas por vías ajenas al ejercicio profesional docente. Esta lectura no descarta por completo la influencia de la experiencia

docente, cuyo efecto modesto se aprecia en la comparación de proporciones entre aprobados y reprobados, pero sí indica que esa influencia es insuficiente para explicar la composición etaria del BDDE.

A esta configuración etaria se suma una composición formativa heterogénea. Si bien la titulación terciaria o técnica de orientación docente es el perfil mayoritario —casi nueve de cada diez integrantes del BDDE la poseen—, el banco de elegibles no está conformado exclusivamente por egresados de carreras docentes regulares. Un segmento accede mediante vías de habilitación alternativas, como los cursos de habilitación docente que permiten a profesionales de otros campos obtener la certificación requerida para concursar. Otro segmento, cuantitativamente menor pero no insignificante, posee títulos terciarios cuyos contenidos disciplinares son ajenos a la enseñanza. En el nivel de grado, esta diversidad se acentúa: junto a los licenciados en Ciencias de la Educación conviven profesionales del Derecho, la Arquitectura, las Ciencias de la Salud y otras disciplinas sin vinculación directa con la enseñanza, lo que confirma que el BDDE canaliza una pluralidad de trayectorias formativas que exceden las fronteras de la pedagogía. Esta heterogeneidad formativa revela que el magisterio que aspira al sistema público no constituye un cuerpo homogéneo, sino que tiene trayectorias académicas diversas. La credencial específicamente pedagógica está lejos de constituir el perfil predominante entre los habilitados para concursar, lo cual indica que el sistema de acceso no filtra de manera excluyente por la formación inicial en educación, sino que admite una pluralidad de orígenes formativos. Esta apertura, mostrada por los datos, puede comprenderse como un reflejo de la estructura de oportunidades del mercado laboral paraguayo, donde la estabilidad del empleo público ejerce una atracción que trasciende las fronteras de las carreras pedagógicas y convoca a profesionales de los más diversos campos disciplinares.

Las proyecciones elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) para el período 2026-2030 indican una demanda creciente de nuevos docentes, con una necesidad total de más de dieciocho mil profesionales de la enseñanza. Al poner en relación esta proyección con un BDDE que se contrajo en el último año registrado y que exhibe un ingreso limitado de generaciones jóvenes, los resultados delimitan un escenario en el que la disponibilidad de postulantes habilitados podría tensionar la capacidad del sistema para cubrir sus necesidades futuras. El BDDE, que concentra a los maestros en condiciones de concursar, no solo se redujo numéricamente, sino que presenta un perfil etario envejecido, lo cual anticipa que una porción significativa de sus actuales integrantes se retirará de la vida laboral en los próximos diez a quince años sin que se observe, hasta ahora, una base de reemplazo generacional proporcional.

En conjunto, los hallazgos de este estudio configuran la imagen de un magisterio atravesado por tensiones que no operan de manera aislada, sino que se superponen y se refuerzan mutuamente. La feminización de la fuerza laboral, la centralidad del empleo estatal, el envejecimiento de la base de postulantes, la disociación entre experiencia docente y éxito en los concursos, y la heterogeneidad de las credenciales formativas son dimensiones que convergen para delinear un perfil docente complejo. Los datos no permiten anticipar cómo evolucionará cada una de estas dimensiones, pero sí indican que la interacción

entre ellas —una demanda creciente de maestros, una oferta de postulantes que se estrecha y envejece, y una formación inicial que se diversifica más allá de las fronteras tradicionales de la pedagogía— constituye el marco dentro del cual se desenvolverá la capacidad del sistema educativo paraguayo para incorporar a las nuevas generaciones de profesionales de la enseñanza en los próximos años.

Referencias

- Álvarez, M. y Prieto, P. (2023). Presentación del Dossier temático: “La educación superior en la era digital”. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(2), 28-45. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.879>
- Aplazo masivo de docentes: de 80 institutos de formación, solo 25 están acreditados** (28 de julio de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/07/28/aplazo-masivo-de-docentes-de-80-institutos-de-formacion-solo-25-estan-acreditados/>
- Aplazo masivo de docentes: Pedirán revisión del método de evaluación** (14 de octubre de 2024). *EXTRA*. <https://www.extra.com.py/actualidad/aplazo-masivo-de-docentes-pediran-revision-del-metodo-de-evaluacion>
- Aplazo masivo en el MEC: el 87% de los docentes se aplazó en concurso en Concepción** (11 de octubre de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/10/11/aplazo-masivo-en-el-mec-el-87-de-docentes-se-aplazo-en-concurso-en-concepcion/>
- Aplazos masivos: docentes culpan al MEC y exigen control a institutos** (25 de julio de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/07/25/docentes-apuntan-al-mec-por-aplazos-masivos-exigen-fiscalizar-institutos-de-formacion/>
- Aquino, A.** (09 de noviembre de 2024). Intensa búsqueda para hallar razones del aplazamiento masivo de docentes. *La Tribuna*. <https://www.latribuna.com.py/destacado/204755-intensa-busqueda-para-hallar-razones-del-aplazamiento-masivo-de-docentes>
- Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R.** (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Concha-Díaz, V., Jornet Meliá, J. M. y Bakieva Karimona, M.** (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75–93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401n>
- Formación deficiente y politización, las causas del masivo aplazo docente, según la OTEP-A** (26 de julio de 2025). *ADN Digital*. <https://www.adndigital.com.py/formacion-deficiente-y-politizacion-las-causas-del-masivo-aplazo-docente-segun-la-otep-a/>

- García-Poyato Falcón, J., y Cordero Arroyo, G.** (2019). Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 157-175. <https://turia.uv.es/index.php/RASE/article/view/14659>
- Geeregat Vera, O., Cifuentes Gómez, G. y Villarroel Farías, M. C.** (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados de pedagogía. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21935>
- González-Cáceres, A.** (2022). Estructura del mercado laboral y reproducción de la fuerza de trabajo en Paraguay en contexto de crisis y pandemia. *Revista Economía*, 74(119), 29–38. <https://doi.org/10.29166/economia.v74i119.3837>
- Iglesias, A.** (2023). De relatos y estrategias: La inserción laboral de lxs profesorxs principiantes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En A. Birgin (Comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria: Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 293-331). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/248051>
- Ley N° 1725.** Establece el *Estatuto del Educador*. 13 de setiembre de 2001. Biblioteca y Archivo del Congreso Nacional. Paraguay. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/769/ley-n-1725-establece-el-estatuto-del-educador>
- Lorente Rodríguez, M. y Senent Sánchez, J. M.** (2023). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 88–102. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37640>
- MEC: el 80% de docentes se aplazó en concurso público en San Pedro** (03 de noviembre de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/11/03/mec-el-80-de-docentes-se-aplazo-en-concurso-publico-en-san-pedro/>
- Muñoz-Fernández, G., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M.** (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Nuevo aplazo masivo: el 81% de docentes reprobó última prueba de concurso del MEC en Amambay** (19 de setiembre de 2025). *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/09/19/nuevo-aplazo-masivo-el-81-de-docentes-reprobo-ultima-prueba-de-concurso-del-mec/>
- Paraguay: aplazo masivo en concurso docente del MEC con solo 13% de aprobados en Concepción** (11 de octubre de 2025). *El Nacional*. <https://elnacional.com.py/nacionales/paraguay-aplazo-masivo-concurso-docente-mec-13-aprobados-concepcion-n94039>

- Pereira Cardozo, H. J.** (2020). *Impactos de la glocalización en los territorios rurales y en las poblaciones portadoras de conocimientos tradicionales de Paraguay*. Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI).
- Pereira Cardozo, H. J., Aguilar Benítez, J. P., Aguilar Morínigo, M. M., Jara Rolón, J. M. y Subeldía, A.** (2023). Interés de formación en carreras del INAES por parte de estudiantes y profesionales de la educación de Paraguay. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(2), 68–80. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art5>
- Pereira Cardozo, H. J.** (2025). Condiciones de inserción laboral, trabajo y jubilación de maestros de instituciones públicas de educación primaria y secundaria de Paraguay. *Revista Economía*, 77(125), 31–48. <https://doi.org/10.29166/economia.v77i125.7428>
- Pereira Cardozo, H. J. y Solís, H.** (2025). Evolución de la estructura agraria paraguaya: Concentración persistente entre 2008 y 2022. *Revista De Ciencias Sociales*, 37(55), 1-24. <https://doi.org/10.26489/rvs.v37i55.8>
- Prada Núñez, R, Hernández Suarez, C. y Avendaño Castro, W.** (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Redipe*, 10(5), 220-231. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1299>
- Preocupante nivel de aplazo en concurso docente: solo 4 de cada 10 postulantes aprobaron** (24 de julio de 2025). *HOY*. <https://www.hoy.com.py/nacionales/2025/07/24/preocupante-nivel-de-aplazo-en-concurso-docente-solo-4-de-cada-10-postulantes-aprobaron>
- Roberti, M. E.** (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las trayectorias laborales. *Trabajo y Sociedad*, 15(18), 267-277. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/18%20ROBERTI%20Trayectorias%20Laborales.pdf>
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia Cobos, J.** (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <https://www.scielo.br/j/ep/a/fYDZLs8dcJ4Wp3wkFkPQS6Q/?format=pdf&lang=es>
- Sánchez Olavarría, C. y Huchim Aguilar, D.** (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 403-424. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>
- Sánchez Tallabas, N. E., Luna García, M. del R., Valadez Mena, M. E. y Valadez Mena, V.** (2023). El dominio de las competencias en la formación docente y la empleabilidad. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 5(2), 84-96. <https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1068>
- Sánchez-Anguiano, H. M, de la Torre-Díaz, A. y Cordero-Arroyo, G.** (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria. Un análisis desde la evaluación del desempeño. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(102), 535-560. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/221/420>

- Serra, J.C., Krichesky, G. y Merodo, A.** (2009). Inserción laboral de docentes del nivel medio en la Argentina. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/13628/rev131ART13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sinadi cuestiona la formación docente tras aplazo masivo en concurso del MEC.** (2024, 4 de octubre). *OviedoPress*. <https://oviedopress.com/sinadi-cuestiona-la-formacion-docente-tras-aplazo-masivo-en-concurso-del-mec/>
- Solicitud de información N° 94541** (Ministerio de Educación y Ciencias – MEC). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/94541>
- Solicitud de información N° 94542** (Instituto Nacional de Estadísticas - INE). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/94542>
- Solicitud de información N° 96371** (Ministerio de Educación y Ciencias – MEC). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/96371>
- Solicitud de información N° 98521** (Ministerio de Educación y Ciencias). (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. <https://informacionpublica.paraguay.gov.py/#!/ciudadano/solicitud/98521>
- Titular del MEC: “El 70% de los docentes no comprenden lo que leen”** (26 de noviembre de 2025). *Última Hora*. <https://www.ultimahora.com/titular-del-mec-el-70-de-los-docentes-no-comprenden-lo-que-lee>



La condición del sujeto y la vida moral en la sociedad digitalizada

The condition of the subject and moral life in digitized society

^{a,*}Claudio Roberto Perdomo Interiano

^a cperdomo@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
<https://orcid.org/0000-0002-9832-1042>

Resumen

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre las condiciones sociodigitales y morales que configuran la existencia-presencia del sujeto en el mundo contemporáneo. El contenido se divide en dos apartados: acercamiento al mundo del nativo digital y la vida moral del sujeto en la sociedad digitalizada. En su construcción se utilizó el enfoque hermenéutico-fenomenológico y metodológicamente se empleó la técnica de análisis de discurso. En las conclusiones se establece que la identificación y el análisis de categorías sociodigitales como la datificación de la vida y los fenómenos derivados de la naturaleza arquetípica que ostenta el algoritmo social, provocan que el dato se constituya como fuente de revelación e iluminación existencial y como un activo importante en el modelo económico que se implanta en la sociedad digital. Asimismo, se plantea el análisis crítico sobre situaciones que pueden provocar la pérdida de la autonomía, la manipulación de la conciencia o la invasión de la privacidad del sujeto.

Palabras clave: nativo digital, datificación, algoritmo social, consentimiento informado, autonomía moral

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23073>

Recibido: 10 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Abstract

The aim of this essay is to reflect on the socio-digital and moral conditions that shape existence-presence of the subject in the contemporary world. The content is divided into two sections: an approach to the world of the digital native and the moral life of the subject in digital society. The hermeneutic-phenomenological approach was used in its construction, and the discourse analysis technique was employed methodologically. The conclusions establish that the identification and analysis of socio-digital categories, such as the datafication of life and the phenomena derived from the archetypal nature of the social algorithm, cause data to become a source of existential revelation and illumination, and an important asset in the economic model implemented in digital society. It also raises critical analysis of situations that can lead to the loss of autonomy, the manipulation of consciousness, or the invasion of the subject's privacy.

Keywords: digital native, datafication, social algorithm, informed consent, moral autonomy

Introducción

Las formas de comprender el mundo en que vivimos y los estilos de vida que emergen en los espacios y tiempos que caracterizan a nuestra época, provocan cambios radicales en las ideas, creencias, prácticas y en los valores que tradicionalmente se han utilizado como referentes para dotar de sentido a la existencia del ser humano y para orientar sus intervenciones en los diferentes ámbitos socioculturales en que vive, convive, trabaja y transforma su existencia.

Desde este punto de partida cabe recordar que hace algunas décadas, en los estudios realizados por [Toffler y Toffler \(1999\)](#) se formularon predicciones sobre las cualidades de los procesos de transformación que ocurrirían en el futuro inmediato de la vida de las personas.

Una nueva civilización está emergiendo en nuestras vidas. Esta nueva civilización trae consigo nuevos tipos de familia; formas distintas de trabajar, amar y vivir, y más allá de todo esto, una conciencia asimismo diferente.

La humanidad se enfrenta con un gran salto hacia adelante. Tiene ante sí la conmoción social y reestructuración creativa más honda de todos los tiempos. (p. 21)

De ahí que, en esta realidad de consistencia global también se revelen y construyan nuevos temas que se constituyen como puntos de focalización de la investigación filosófica contemporánea, particularmente, en el terreno de la ética aplicada, como disciplina desde la que se puede repensar el humanismo como categoría inacabada y abierta a las preguntas fundamentales sobre la existencia del ser humano, para lo cual, es necesario considerar los giros y las tendencias que se manifiestan en el mundo.

En tal sentido, nuestro tiempo puede ser comprendido como un escenario de rupturas generacionales producidas por el advenimiento y la práctica de otras formas de existir y coexistir donde los avances de la tecnología, y sus usos, influyen sobre la vida moral de las personas.

Existen estudios previos relacionados con el objetivo de este ensayo, entre estos se puede mencionar el análisis sobre la identidad del homo digitalis Han (2014), los planteamientos sobre la datificación de la vida de Suárez (2023), la publicación de Clotet Sulé (2023) con respecto a lo que denomina futuro algorítmico, los problemas éticos fundamentales que afectan a la gestión de big data abordados por Colmenarejo Fernández (2017), las características de los algoritmos y sus implicaciones éticas en la vida de las personas expuestas Monasterio (2017); así como, el estudio crítico realizado por Cortina (2012) sobre la ética de las neurociencias y la incidencia que las lecturas cerebrales pueden tener sobre el derecho a la intimidad.

El objetivo general de este ensayo consiste en reflexionar sobre las condiciones sociodigitales y morales que configuran la existencia-presencia del sujeto en el mundo contemporáneo, en el cual se busca evidenciar cómo la integración del sujeto en los entornos digitales (existencia) y las intervenciones autónomas y/o controladas que realiza (presencia) influyen y condicionan su forma de vivir. Así mismo, en el estudio se plantean dos objetivos específicos: identificar las categorías sociodigitales que reconfiguran la identidad del sujeto en la sociedad digital y analizar la incidencia de la datificación en la vida moral del sujeto.

Para realizar este estudio, se utilizó el enfoque hermenéutico-fenomenológico y metodológicamente, se empleó la técnica de análisis de discurso. En consecuencia, se utilizó el recurso de intertextualidad desde un enfoque interdisciplinario que incluye los aportes de autores del campo de la ética, ontología y antropología de la cultura digital. A partir de este, se identificaron y analizaron categorías como: el sujeto, la vida y el tiempo; datificación de la vida, algoritmo social, integración en las redes sociales, autonomía moral, consentimiento informado y privacidad.

Desarrollo y discusión

Acercamiento al mundo del nativo digital

La humanidad asiste a una época de *revoluciones concurrentes* que se suscitan en las distintas dimensiones de la realidad globalizada, cuyo punto de origen aparece y desaparece vertiginosamente y, por tanto, causan vértigo, sobre todo, a las personas que nacieron en la era predigital y que deben transitar por la asimilación cibercultural de la que se derivan nuevos valores y comportamientos sociales, o ser empujadas hacia los procesos de cambio que provocan la recomposición de su existencia.

El nuevo siglo ha marcado un tiempo de transiciones, espacialmente descentradas y cronológicamente percederas. Los modelos en los que se ha sostenido la vida familiar, laboral y las relaciones sociales en su conjunto, sufren la tensión entre el estadio conservativo y los estadios irregulares producidos por el movimiento fugaz de los cambios que se derivan de los descubrimientos científicos, el desarrollo tecnológico y la competitividad económica.

Toffler y Toffler (2006) habían anticipado el impacto de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología sobre las actividades económicas al mencionar el advenimiento de nuevos procesos productivos en la

agricultura, donde la intención primaria de cosechar alimentos se acompaña del objetivo de obtener otro tipo de productos con base en la química orgánica y la física, el control intencional de las funciones del sistema nervioso, así como los descubrimientos en el campo de la eugenesia, la asistencia médica personalizada, el surgimiento de fuentes de energía hasta el momento desconocidas, formas de pago más ágiles y selectivas, nuevas fuentes de aprendizaje, armas no letales y uso del dinero desde distintas lógicas financieras.

El sujeto ha pasado a formar parte de una *civilización deslumbrada*, que experimenta la paradójica condición existencial del temor y el gozo por lo extraño y lo novedoso. El aprendizaje y la experiencia cotidiana se reinventan para lograr ajustes momentáneos a través de los cuales se pretende comprender el sentido multiexpresivo de lo real y lo virtual. El ser humano, la vida y el tiempo son concebidos a través de una semántica versátil en la que se proponen definiciones, identidades y en ciertos casos, nuevas ideas que se manifiestan en la actividad impetuosa que se genera en el mundo. De esta manera, también es posible construir distintas representaciones sobre quién es el sujeto, qué caracteriza a la época en que vivimos y cuáles son los atributos que se le asignan al tiempo en el ordenamiento de la existencia humana.

En su libro *La era del acceso*, Rifkin (2000) comparte algunas de las interpretaciones sobre los procesos de cambio que están ocurriendo en la realidad globalizada. Entre éstas destaca:

- Los mercados van dejando sitio a las redes y el acceso sustituye cada vez más a la propiedad, al capital físico, que en su momento fue el núcleo del modo de vida industrial.
- Avanzamos hacia un nuevo período en el cual se compra cada vez más la experiencia humana en forma de acceso a múltiples y diversas redes en el ciberespacio.
- Las nuevas redes globales de comunicación digital, debido a que son omnipresentes e integrales, tienen el efecto de crear un espacio social nuevo y totalizador.

El movimiento del mercado desde los espacios físicamente delimitados al firmamento de las redes en las que se ensayan nuevas formas de compra-venta de productos, así como el surgimiento de actitudes convulsivas hacia el consumo, el drástico vuelco del sentido de la propiedad y de la normativa que posibilita su aseguramiento; forman parte de la continua recomposición de la vida social y económica en la que coexisten los inmigrantes y los nativos digitales.

En el acceso a las redes pareciera como si se suscitara el abandono del sujeto de su condición mundana para *encarnarse en los extravíos* que provocan formas placenteras de existencia. Rifkin (2000) afirma:

La era del acceso llega con un nuevo tipo de ser humano. Los jóvenes de la nueva generación proteica se encuentran muy cómodos dirigiendo negocios y desarrollando su actividad social en los mundos del comercio electrónico y el ciberespacio. El suyo es un mundo más teatral que ideológico y más orientado por un *ethos* del juego que por un *ethos* del trabajo. (p. 9)

El trabajo como proceso de naturaleza antropológica comparte su intencionalidad, instrumentación y finalidades con las máquinas, dándose la asombrosa ductilidad en las funciones laborales, las cuales son multiformes y crecientes. Las imágenes de los formatos de trabajo ocultan el agotamiento causado por

jornadas en las que se deben cumplir metas productivas, predecibles e impredecibles, donde las personas deben reeducarse continuamente para no ser expulsadas del escenario en el que actúan. “Las personas del siglo XXI se perciben a sí mismas tanto como nodos insertos en una red de intereses compartidos como agentes autónomos en un mundo darwiniano de supervivencia competitiva.” (Rifkin, 2000, p. 9)

Al hacer referencia al Yo teatral en la sociedad de la improvisación, Rifkin (2010) afirma:

Hoy en día, los jóvenes están sentados frente a una pantalla o dentro de ella; pasan gran parte del día en mundos virtuales en los que escriben múltiples historias, dirigen sus propias interpretaciones y coreografían prácticamente todos los aspectos de sus vidas, con la esperanza de que millones de personas inicien sesión en la red y los sigan. (p. 548)

Los jóvenes de esta época experimentan la necesidad de adaptar y recrear su identidad personal en la aparente homogeneidad del cosmos cibernético. En este estado psicosocial crece el anhelo por el reconocimiento y los laureles de la corona están representados por el número de seguidores, el número de me gusta, la cantidad de solicitudes de amistad, los comentarios positivos y hasta los mensajes que muestran la adulación como un culto nuevo a la persona. Esto ocurre en un tiempo de espera inmediato e impaciente, donde el sentido del tacto desafía al gobierno de la Razón y donde el sujeto se dispone a establecer relaciones con interlocutores desconocidos, sin cálculo ni sigilo. Y es que, asistimos a un momento histórico que podemos denominar como la *Era de la intemperancia*.

Han (2014) afirma que:

El homo digitalis es cualquier cosa menos nadie. Él mantiene su identidad privada, aun cuando se presente como parte del enjambre. En efecto, se manifiesta de manera anónima, pero por lo regular tiene un perfil y trabaja incesantemente para optimizarlo. En lugar de ser nadie, es un alguien penetrante, que se expone y solicita la atención. (p. 15)

Se puede afirmar que se trata de una identidad integrada o una forma de disolución en la que el sujeto se separa del *yo mismo* para convertirse en un *yo con los demás*, desde una *soledad compartida*, donde está atento para realizar la lectura de lo que otros escriben usando imágenes y frases divertidas, ahogando el rigor y petrificando la normativa del lenguaje. Esto genera una nueva forma de lealtad y la necesidad de mantener *la correspondencia* como el deber ser de la vida en la red. Así, la existencia se ratifica por *la condición de no ser - ignorada*.

Entre tanto, Aparici (2010) afirma que:

En cierto modo, cada cibernauta realiza y desarrolla una puesta en escena de su propia existencia o de su grupo de pertenencia. Se exhiben cualidades reales o inventadas, se crea una segunda o tercera vida y, como los falsos documentales, se ficcionaliza la propia vida. (p. 26)

La sociedad digitalizada se puede entender como un modo de vivir en el que la realidad se evade para ser reinventada, donde el objetivo de las personas es mantenerse integradas en la red. Además, la fantasía que antes estaba adscrita a los artistas, poetas y escritores de fábulas, aparece objetivada entre las

imágenes y los mensajes de la red. Los individuos ya no creen en el destino como condición necesaria de su existencia ya que son dominados por la providencia presentista que los obliga a develar sus emociones y anhelos de reconocimiento como miembros que comparten el difuso territorio del ciberespacio.

En la comprensión de las condiciones existenciales del sujeto de nuestro tiempo, se puede aludir a la ontología de Heidegger (1997, como se citó en Brito Pastrana, 2018) cuando afirma: “Esta imposibilidad de quedarse en lo que se está, funda un desarraigo vital que deja al Dasein en una existencia volátil y desvitalizada, carente de experiencia y propensa a hablar de todo no teniendo en realidad nada genuino que decir.” (p. 47)

Si bien, el análisis de Heidegger se enfocó en la condición existencial del sujeto en un contexto histórico distinto al que caracteriza el presente siglo, la evocación del Dasein como una de las categorías fundamentales de su concepción ontológica, posibilita sistematizar las reflexiones sobre la existencia humana, siendo la persona alguien que puede esconderse en sí misma, mostrarse en el mundo o explorar la posibilidad de desocultarlo. El sujeto arrojado en el mundo es también un ser que escapa de sí mismo y se abriga en un otro ser, en una forma diferente de existir, con el riesgo de perder uno de sus caracteres existenciales más identitarios, lo que en palabras de Heidegger (1971) es “ser-cada-vez-mío” (p. 52), debido a los enredos que causan las marañas de la imagen, lo sígnico y la frialdad algorítmica de los sistemas digitales.

Según Suárez (2023) “la digitalización impulsa la traducción de todo lo que ya existía y el nacimiento de todo lo nuevo en términos de una ontología que crea, presenta, transporta o almacena información mediante la combinación de bits” (p. 19). Desde esta perspectiva, el Ser y su Existencia se cuantifican, el bit pensado como nuevo ente, parece cobrar autonomía e indeterminación y puede convertirse en tantas cosas a la vez. Por tal razón, en la relación con él interesa más la utilidad de sus aplicaciones que su significado permanente en el espacio y el tiempo humano.

Para Suárez (2023) una de las consecuencias de la digitalización es la llegada de la época de los datos. “Esta datificación de la vida permite el tipo de análisis de big data que puede predecir patrones de comportamiento humano con precisión y exactitud hasta ahora desconocidos” (p. 27). Con esto aparecen dilemas morales sobre los beneficios que dichos procesos tecnológicos pueden traer para la educación, la biomedicina, el comercio, la convivencia y la comunicación; así como, la posibilidad de que surjan amenazas derivadas del uso de la información para manipular la conducta del sujeto en detrimento de la integridad, privacidad y autonomía personal. Por tanto, la datificación de la vida en su dimensión ontológica ha transformado la existencia humana, convirtiendo al sujeto en un ser distinto; y en su dimensión moral, genera nuevos temas y problemas que son ineludibles para la reflexión de la ética contemporánea.

Al referirse al futuro algorítmico, Clotet Sulé (2023) afirma:

Transferimos capacidades a la IA que, alimentada por ingentes cantidades de datos infectados con nuestros sesgos, nos hará dudar cada vez más sobre lo que es correcto, cierto o real. Palabras, imágenes o sonidos generados por IA nos confundirán y nos costará cada vez más diferenciarlos de la realidad, o al menos la realidad que cada uno vemos. (p. 27)

El imperio de los datos también se manifiesta en sus vertientes políticas, como forma de poder y dominación que mantiene entretenido y sometido al pensamiento, creando la subjetividad esparcida en una cantidad innumerable de formas de extraña composición psicológica y moral. De esta manera, *el sujeto confundido* padece el sufrimiento de no poder saber con claridad sobre sí mismo y dependerá cada vez más del dato como fuente de revelación e iluminación existencial.

En este mismo estudio, Clotet Sulé (2023) afirma que “el trabajo no es un sitio ni un lugar, es un estado” (p. 107). Así, se desmoronan las formas de control basadas en la presencialidad como obligación del trabajador y se definieron estrategias de gestión que apuntaron más a la eficacia en el logro de las metas empresariales y en la evaluación del rendimiento del trabajo que se desempeña.

Una modalidad de trabajo con nombre inspirado en el ámbito musical (Gig = bolo). Describe el modelo en que trabajadores autónomos o contratistas independientes realizan tareas o proyectos de corto plazo. Suelen ser profesionales sin un contrato laboral tradicional que trabajan para varias empresas al mismo tiempo. Transporte de pasajeros, reparto a domicilio, servicios de reparación, programadores, consultores, el abanico es amplio (Clotet Sulé, 2023).

El modelo económico Gig que se abre ante la experiencia laboral de los inmigrantes y los nativos digitales, es un espacio operativo novedoso donde se transforman las lealtades en la relación que se establece entre empleadores y empleados, o entre las personas que pagan por los servicios o productos, y quienes los suministran. El *resultado afectivo* causado por la satisfacción del cliente enlaza la posibilidad de volver a establecer estas relaciones y a multiplicarlas exponencialmente, lo que también exige de la renovación constante de los diseños, los productos y las estrategias para mantener convencidos a las personas sobre la necesidad de su consumo.

En el mundo del nativo digital, la actividad laboral se da en circunstancias en las que lo cotidiano ya no es solo lo ordinario sino, además, algo que se desarrolla en la continua recomposición del movimiento desbocado que es causado por las situaciones extraordinarias. En consecuencia, el trabajo se realiza en un escenario de *revelaciones ininterrumpidas*, que requieren ser interpretadas para lograr el desarrollo de habilidades para adaptarse al cambio, construir escenarios alternos, innovar las prácticas y estrategias, así como establecer vínculos socioafectivos con compañeros, clientes y usuarios de manera pertinente.

En el análisis sobre la inteligencia colectiva en la sociedad global, Lévy (2007) resalta algunas de las repercusiones de la digitalización del trabajo y de las relaciones sociales en la vida de las personas. Para el caso, la inmersión excesiva en el uso de las pantallas puede provocar lo que él denomina sobrecarga cognitiva, la cual, puede llegar a afectar tanto los estados mentales como emocionales de los individuos. También alude a la dependencia que se manifiesta en la adicción a la navegación o al juego en mundos virtuales, lo que es cada vez más común en la vida de los nativos y los inmigrantes digitales.

Lévy también analiza las formas de dominación y control que las potencias económicas ejercen sobre las personas que utilizan los recursos que propician las redes y otros dispositivos tecnológicos. En este sentido, las empresas multinacionales ofrecen a los usuarios diferentes formas de acceso a las redes de manera gratuita o efectuando el pago correspondiente, pero sin perder de vista las condiciones que

norman la permanencia en ellas, entre las cuales se destaca el derecho a usar los datos que cada usuario proporciona como parte del contrato que se debe celebrar para ser parte de la sociedad digital. En algunos casos, los nativos e inmigrantes digitales también pueden ser víctimas de lo que Lévy considera como la explotación en el trabajo vigilado debido a la precisión de los controles disponibles en los sistemas digitales.

La vida moral del sujeto en la sociedad digitalizada

El advenimiento de la cultura digital puede ser concebido como el resultado del desarrollo científico y tecnológico alcanzado por el ser humano en el actual momento histórico. Así mismo, puede ser comprendido como una forma de objetivación de sus facultades creadoras, con un valor exclusivamente instrumental, en el que se destaca su utilidad práctica en la solución de problemas y que, consecuentemente, se haya desprovisto de juicios de valor sobre lo que pueda ser moralmente correcto o incorrecto en torno a su contenido y finalidades.

Sin embargo, en la medida que diversas actividades humanas son cada vez más digitalizadas y que sus usos se justifican por el interés fundado en las razones estratégicas de los grupos de poder que son propietarios de las empresas multinacionales que manejan y explotan los recursos tecnológicos de la información y la comunicación, surgen nuevos conflictos morales que no alcanzan a ser comprendidos desde los principios y modelos éticos que han estado vigentes a través del tiempo.

Los nuevos problemas morales que surgen en las condiciones existenciales del ser humano en la era digital provocan la formulación de interrogantes sobre el sentido de la comunidad moral, su identidad y sus límites. Entre tanto, muchos de estos problemas se manifiestan en cuestiones que inicialmente parecían ostentar connotaciones moralmente neutras, como es el caso de la difusión de la información o el manejo de los datos de las personas.

En el estudio sobre los problemas éticos fundamentales que afectan a la gestión de big data, [Colmenarejo Fernández \(2017\)](#) afirma:

El tamaño y omnipresencia de estas grandes colecciones de datos están forzando nuevas cuestiones relacionadas con nuestra identidad, los cambios en nuestra valoración de la privacidad y la intimidad, el significado real de poseer/controlar datos propios y ajenos, y sobre cómo gestionamos nuestra reputación, tanto en modo online como offline, una vez asumido que nuestros datos online no solo la afectan, sino que de hecho la moldean y conforman cada día. (p. 39)

La naturaleza formal y empírica de los datos que las personas ceden “voluntariamente” a cambio de tener la oportunidad de acceder a las redes, se convierte en una fuente de problemas y conflictos en los que la reflexión ética integra las intenciones y consecuencias de los actos morales derivados de sus usos. Así mismo, la invasión de la privacidad en la vida moral del sujeto lo condiciona a permanecer en una situación de riesgo que desborda su voluntad y autonomía.

Se puede asumir que los datos compartidos son una forma de enajenación en la que inicialmente, el sujeto renuncia a su derecho a la intimidad, sin sospechar que una de las posibles consecuencias de este acto es que también está cediendo el poder para que otros influyan sobre sus decisiones en la vida moral. Quizá, esto sea parte de la cláusula del contrato que debe cumplir para experimentar el placer, la felicidad y el reconocimiento en los momentos de interlocución que se suscitan en las redes sociales.

En este sentido, [Colmenarejo Fernández \(2017\)](#) cuestiona hasta qué punto existe la transparencia en la información que el sujeto recibe para dar el consentimiento con respecto al uso de sus datos, o si es consciente de que es continuamente observado y vigilado por personas desconocidas. Así mismo, se puede valorar si los datos que se utilizan provocan la inclusión o la exclusión de las personas en el goce de algunos servicios que las empresas ofrecen en la sociedad.

Uno de los casos que se puede traer a colación, es el uso que algunas compañías dedicadas al negocio de los seguros médicos hacen de las bases de datos generados a partir de las consultas médicas, compras de determinados medicamentos en las farmacias, análisis clínicos, entre otros, como referentes para aprobar o improbar las solicitudes que las personas hacen con el propósito de atender sus problemas de salud y para lo cual, no se pide previamente el consentimiento de los pacientes.

Con respecto a las razones morales que se deben considerar para la protección de los datos de las personas, Van Den Hoven (2008 como se citó en [Colmenarejo Fernández, 2017](#)) expuso la relevancia que tiene la prevención del daño al “garantizar que las contraseñas de acceso a los sitios son seguras y que la geolocalización no es activada por los dispositivos sin el consentimiento del usuario” (p. 49).

Su análisis crítico también apunta a las implicaciones que tiene la conversión de los datos personales en mercancías, constituyéndose en el activo fundamental del capital de las empresas y en el que resalta el desconocimiento que al respecto pueden tener millones de usuarios de las redes sociales diseminados en el mundo. Así mismo, alude a los problemas morales que se derivan de la injusticia informativa y la intrusión en la autonomía personal, lo que atenta contra los derechos fundamentales que el sujeto tiene como miembro de la comunidad moral.

Lazer y Bakshy (2015, como se citó en [Colmenarejo Fernández, 2017](#)) “advirtieron de aquello que denominaron el advenimiento del algoritmo social y de las consecuencias que estaba teniendo su implantación en las redes sociales más populares como Facebook y Twitter” (p. 49). De esta manera, la secuencia de operaciones lógicas que constituyen la estructura de los algoritmos pierde la pureza formal al impregnar los procesos de comunicación de reglas que sirven para analizar y clasificar el contenido de los mensajes, noticias u otro tipo de publicaciones que se comparten en las redes sociales. Es decir, los algoritmos son contextualizados a través de los espacios sociales y culturales creados digitalmente, para posibilitar las interacciones reales entre las personas, quienes consciente o inconscientemente deben seguir los patrones que controlan los flujos de información que se comparten en las redes.

En el ensayo sobre *Ética algorítmica: implicaciones éticas de una sociedad cada vez más gobernada por algoritmos*, [Monasterio \(2017\)](#) distingue tres características de los algoritmos “universalidad, opacidad

e impacto en la vida de las personas” (p. 196). La primera de estas propiedades implica el reconocimiento de cierta forma de omnipresencia o el uso simultáneo de los algoritmos en muchos lugares donde se desarrollan las actividades económicas, educativas, científicas y de otra índole.

Se puede interpretar que el algoritmo sale de su encapsulamiento lógico–matemático para rondar en el mundo, encarnándose en la vida moral, no como un aditamento externo, sino como una condición existencial que modifica los patrones de conducta y condiciona las elecciones morales.

La opacidad se presenta porque “a pesar de que los algoritmos están en todas partes y gobiernan múltiples esferas de nuestra vida y trabajo; estos están ocultos, son invisibles” (Monasterio, 2017, p. 196). En el mundo, muchas personas usan dispositivos, descargan aplicaciones, acceden a las redes, buscan información, realizan negocios y tantas cosas más, pero para ellos es casi incognoscible el significado y aplicación de las estructuras algorítmicas como *trasfondo arquetípico* de la vida moral en las redes sociales. Es más, esto no interesa a los usuarios porque es un asunto que se deja a los expertos en la materia, que son personas al servicio de las empresas multinacionales constituidas como oligopolios en la economía de los datos.

Como parte de la impregnación recíproca entre la vida moral y las redes digitales, ocurren efectos sobre las personas en los que se dan formas de exclusión social, económica, así como en el derecho al acceso a la información.

Cuando procedimientos o protocolos automatizados (algoritmos) deciden por los seres humanos y encima lo hacen de manera sesgada y en contra de derechos y libertades civiles que las personas poseen, se produce un fenómeno ético particular: el daño causado tiene difícil identificación para rendición de cuentas y/o responsabilidad, la complejidad de la programación de los algoritmos impide corregir o enmendar (Monasterio, 2017, p. 197).

El carácter aparentemente impersonal de los algoritmos tiene así, la posibilidad de ocultar la responsabilidad por los daños y la ética de las buenas intenciones parece justificar cualquier evento o situación moral que se presente como resultado del uso de estos. No obstante, la genealogía de los algoritmos induce a pensar que estos dependen de las decisiones de los seres humanos. Es decir, del sujeto moral que los crea e instala como expresión de la voluntad o con el consentimiento dado a otras personas con las sostiene relaciones contractuales y a quienes vende su conocimiento especializado. Así mismo, en la referencia que [Degli-Espionti \(2023\)](#) hace sobre el reglamento para la protección de datos aprobado en la Unión Europea cuya aplicación obligatoria data del año 2018, se revela el interés por regular el uso de la información personal a través de la implementación de normativas preventivas y correctivas, con el objetivo de asegurar la autonomía, privacidad, el buen gobierno de los datos y la promoción de la transparencia.

De esta manera, al menos sería posible disuadir, ciertas formas de manipulación, abuso e invasión a la intimidad de las personas por parte de grupos de poder o por sujetos a quienes intento identificar con el constructo de *ideo–tecnólogos* al servicio de empresas multinacionales, o que personalmente pretenden lucrarse cometiendo actos que causan daño a los demás.

Se puede inferir que el debate ético sobre los problemas que se generan en la vida moral de nuestro tiempo aparece en circunstancias distintas a las acostumbradas, primariamente excepcionales, por la extraña relación que el sujeto establece con nuevos entes, máquinas inteligentes, personas desconocidas, lenguajes cosificados, normas supra convencionales, valores emergentes y situaciones que aparentemente gozan de indeterminación. Además, parece como si la conflictividad moral tiene como punto de origen el propio abandono que el sujeto ha provocado al desatender la fundación autónoma de las decisiones morales, el cumplimiento de tareas y de la producción de nuevos conocimientos. El sujeto entrega este derecho, compromiso y facultad a esos otros seres que reinan en el mundo digital, que se encarnan y llegan a condicionar el sentido de su existencia.

Conclusiones

La sociedad actual posee un sentido multiexpresivo en el que se revelan las manifestaciones de lo real y lo virtual como característica distintiva del mundo. En tal sentido, la identificación y el análisis de categorías sociodigitales como el de la relación que se establece entre el sujeto, la vida y el tiempo, se puede considerar como una de las vías metodológicas que se puede utilizar para obtener algún nivel de comprensión sobre su situación en la sociedad digitalizada, ya que éste necesita reinventarse para lograr coexistir en una época de transformaciones multidimensionales (científicas, culturales, tecnológicas y económicas). De esta manera, lo cotidiano se desdibuja para adoptar distintas apariencias, el tiempo convencional pierde su sentido ordenador debido al predominio de lo inmediato y la impaciencia se constituye como cualidad del perfil emocional y social de los nativos e inmigrantes digitales.

Como categorías sociodigitales, la datificación de la vida y los fenómenos derivados de la naturaleza arquetípica que ostenta el algoritmo social, ocasionan que el dato se constituya como una especie de entidad a la que el sujeto acude para comprender la vida, establecer mediaciones con el mundo y con los demás, intervenir en las distintas prácticas sociales y cumplir su anhelo de sentirse integrado en la comunidad digital.

Así mismo, el análisis que se llevó a cabo en este estudio permite afirmar que al suscitarse el desbordamiento de la naturaleza abstracta que inicialmente poseen los algoritmos, para transitar hacia las aplicaciones y las operaciones técnicas mediante las que se estructura la sociedad digitalizada, se da su conversión en lo que Lazer y Bakshy (citados anteriormente) denominan algoritmo social. Consecuentemente, se generan nuevos contextos socioculturales, modelos morales para la convivencia y las relaciones interpersonales, transformaciones en los procesos de trabajo, además de las posibles consecuencias sobre el ejercicio de la autonomía moral, el gozo de la privacidad y la conservación de la integridad de las personas.

En la sociedad digitalizada se producen nuevos significados en los principios, juicios y valores éticos. Así, la lealtad en las relaciones interpersonales que se establecen a través de las redes sociales puede valorarse por el nivel de atención y/o correspondencia en la comunicación con amigos y seguidores. De esta manera, *se es* en la medida en que *se es reconocido* y la condición moral del sujeto da vueltas entre el

retorno continuo a las redes y la incertidumbre del provenir. Por tanto, aunque asuma la inevitabilidad de este acaecer, se atreve a construir continuas certezas para dialogar con la incertidumbre, desde su propia existencia y desde la sospecha sobre lo que viene dado en las redes digitales, convirtiéndose en un sujeto moral distinto y relativo.

Este estudio se propone contribuir en el desarrollo de nuevas dimensiones de la investigación en el campo de la filosofía y el pensamiento hondureño, ya que posiblemente se constituya como fuente generadora de interrogantes fundamentales que orienten la problematización ética y antropológica sobre la existencia del sujeto en la sociedad contemporánea, así como la participación crítica y propositiva de la comunidad académica en los diálogos y debates mundiales mediante los que se construye el humanismo de nuestro tiempo.

Referencias

- Aparici, R.** (2010). *Conectados en el ciberespacio*. UNED Editorial.
- Brito Pastrana, R.** (2018). *Heidegger y la existencia propia: una ética para enfrentar la actual crisis planetaria*. Ril editores.
- Clotet Sulé, J.** (2023). *Humanismo digital. Claves para un liderazgo aumentado en la era digital*. Libros de Cabecera.
- Colmenarejo Fernández, R.** (2017). *Una ética para Big data: Introducción a la gestión ética de datos masivos*. Editorial UOC.
- Cortina, A.** (2012). *Guía Comares de Neurofilosofía práctica*. Editorial Comares.
- Degli-Esposti, S.** (2023). *La ética de la inteligencia artificial*. Los libros de la Catarata.
- Han, B.** (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Heidegger, M.** (1971). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P.** (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Anthropos.
- Monasterio, A.** (2017). Ética algorítmica: Implicaciones éticas de una sociedad cada vez más gobernada por algoritmos. *DILEMATA*, 9(24), 185-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066839>
- Rifkin, J.** (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós.
- Rifkin, J.** (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Paidós.
- Suárez, J.** (2023). *La condición digital*. Trotta.
- Toffler, A. y Toffler, H.** (1999). *La creación de una nueva civilización. La política de la tercera ola*. Plaza y Janés Editores.
- Toffler A. y Toffler, H.** (2006). *La revolución de la riqueza*. Knopf.



In Memoriam: Jürgen Habermas y la esperanza en la razón dialógica
In Memoriam: Jürgen Habermas and the hope in dialogical reason

***Renán Rápalo Castellanos**

^a rrapalo@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
<https://orcid.org/0009-0007-3801-2495>

El mundo académico, en particular la filosofía y las ciencias sociales, y en realidad, la sociedad en general, lamentan profundamente la pérdida de Jürgen Habermas, quien falleció el 14 de marzo del 2026 a los 96 años en su casa de Sternberg, en el sur de Alemania. Considerado como uno de los pensadores más influyentes de nuestro tiempo y la brújula moral de la cultura política contemporánea, Habermas nos deja un legado que trasciende las fronteras de Alemania y de la filosofía misma. A lo largo de su vasta trayectoria, se consolidó como el principal heredero y transformador de la Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort, dedicando su vida a defender el proyecto de la Ilustración y a depositar su fe en la razón como guía ineludible para la moral y la política. Su partida deja un enorme vacío, pero su obra perdurará como un pilar teórico indispensable para comprender y profundizar la teoría social y los cimientos de las democracias modernas.

Para captar realmente la profundidad de su pensamiento, tenemos que empezar por el principio. Habermas nació el 18 de junio de 1929 en Düsseldorf y creció en la pequeña ciudad de Gummersbach. Incluso de niño, su vida le obligó a desarrollar una profunda sensibilidad hacia el mundo. Nacido con un paladar hendido, tuvo que soportar cirugías dolorosas y creció con un defecto del habla. Desde el principio, esto le enseñó la vulnerabilidad humana y cómo la comunicación no es solo palabras en el vacío; es vital para nuestras vidas.

Pero el verdadero punto de inflexión para él llegó en 1945, cuando terminó la Segunda Guerra Mundial y los juicios de Núremberg hicieron imposible ignorar los horrores del Holocausto. Se había unido a las

*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v33i55.23074>

Recibido: 20 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de junio de 2026

Disponible en línea: junio de 2026

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

Juventudes Hitlerianas como tantos otros, pero descubrir la profundidad de los crímenes del nazismo le afectó profundamente. Describió esto como su “hora cero”, un despertar existencial y político. Desde ese día, se entregó por completo a un compromiso ético: asegurarse de que el autoritarismo nunca tuviera espacio para volver. Esto lo mantuvo completamente comprometido con la democracia, la tolerancia y el estado de derecho.

Habermas estudió filosofía, historia, psicología y economía en las universidades de Gotinga, Zúrich y Bonn, logrando doctorarse con una tesis sobre Schelling. En 1956, Habermas se integró al Instituto de Investigación Social de Fráncfort como asistente de Theodor W. Adorno. Aunque respetaba a sus mentores, se negó a dejarse atrapar por el pesimismo de la primera generación de Fráncfort, una visión que veía a la sociedad moderna como una “jaula” gobernada por la razón instrumental.

Empezó a romper con ese pesimismo en 1962, con su primer libro importante titulado: *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (1962) [*La transformación estructural de la esfera pública*], donde introdujo el poderoso concepto de la “esfera pública”. En este estudio histórico y sociológico, Habermas mostró cómo, durante los siglos XVII y XVIII, espacios como los cafés, los salones literarios y la prensa permitieron el surgimiento de un ámbito social donde los ciudadanos podían debatir libremente sobre asuntos de interés general, guiados por la racionalidad y al margen del poder del Estado y del mercado. Aunque diagnosticó una posterior degradación de esta esfera pública a causa de las relaciones públicas y la sociedad de consumo, Habermas nunca dudó del gran potencial emancipador del debate democrático participativo.

Su contribución más importante a la epistemología se produjo en 1968 cuando publicó su célebre obra *Erkenntnis und Interesse* [*Conocimiento e interés*]. En esta obra, Habermas asestó un golpe definitivo al positivismo científico que dominaba la academia, demostrando que ninguna ciencia es un simple reflejo pasivo y “desinteresado” de la realidad. Argumentó de forma brillante que el conocimiento humano está guiado por tres intereses cognoscitivos antropológicamente arraigados en nuestra especie. Las ciencias empírico-analíticas responden a un interés *técnico* por controlar y predecir el entorno material; las ciencias histórico-hermenéuticas responden a un interés *práctico* por asegurar la comprensión mutua entre las personas; y las ciencias de orientación crítica (como el psicoanálisis freudiano y la crítica de las ideologías) están movidas por un interés *emancipatorio*, cuyo fin es liberar al sujeto humano de las coacciones ocultas y las dominaciones no reconocidas.

Pero la cumbre de su madurez intelectual y sociológica llegaría en 1981 con la publicación de su obra más ambiciosa: *Theorie des Kommunikativen Handelns* [*La Teoría de la Acción Comunicativa*]. Con esta obra, Habermas dio un “giro lingüístico” en la teoría social. Fue más allá de la antigua “filosofía de la conciencia”, que se centraba en individuos aislados relacionados con el mundo. En cambio, centró la sociedad en las relaciones intersubjetivas y el uso cotidiano del lenguaje. Nos enseñó a trazar una línea entre la acción estratégica (orientada al éxito, el cálculo o la manipulación) y la acción comunicativa, que busca la comprensión mutua. Cuando actuamos de forma comunicativa, no intentamos coaccionar; buscamos coordinar nuestros planes mediante el diálogo, confiando solo en “la fuerza no forzada del mejor argumento”. Según Habermas, siempre que hablamos para entendernos unos a otros, hacemos tres

afirmaciones básicas: que decimos la verdad, que lo que decimos es normativamente correcto y que somos sinceros. Esta racionalidad comunicativa incorporada, insistía, es la mejor herramienta de la humanidad para manejar conflictos y proteger la libertad.

Habermas no se detuvo ahí. Para dar sentido a los grandes problemas de nuestro tiempo, dividió la sociedad moderna en dos partes: el “mundo de la vida” y el “sistema”. El mundo de la vida es nuestra interacción humana cotidiana—cultura, socialización, creencias compartidas—unida por la acción comunicativa, por personas que buscan consenso. ¿Pero el sistema? Esa es la enorme maquinaria de la economía capitalista y la burocracia estatal, que funciona “a nuestras espaldas” a través de las frías lógicas del dinero y el poder. El verdadero problema, señaló Habermas, no es que estos sistemas existan. El peligro empieza cuando la lógica del “sistema” se infiltra y coloniza el mundo de la vida—dejando que el dinero y la burocracia invadan espacios como la familia, la cultura y las relaciones íntimas, zonas que deberían gobernarse por el entendimiento mutuo, no por el cálculo monetario o de poder. Cuando esto ocurre, acabamos con aislamiento, alienación, solidaridad en ruinas y pérdida de sentido.

A partir de la década de los noventa, esta vasta teoría sociológica se volcó hacia la filosofía política y jurídica con su libro *Faktizität und Geltung* (1992) [*Facticidad y validez*]. Aquí, consolidó su modelo de democracia deliberativa y de ética del discurso, argumentando que las leyes y las normas solo pueden considerarse legítimas si son el resultado de un procedimiento deliberativo y argumentativo en el que todos los ciudadanos afectados habrían podido dar su asentimiento racional y libre de coacciones. El derecho moderno, en su visión optimista, actúa como un “transformador” institucional que toma el *poder comunicativo* (generado informalmente en las esferas públicas y la sociedad civil) y lo convierte en el poder administrativo vinculante del Estado democrático.

Una de las características más destacadas del genio de Habermas fue su inmensa capacidad para dialogar, asimilar y sintetizar lo mejor del pensamiento moderno y contemporáneo, construyendo un sistema verdaderamente interdisciplinario y original. Como pocos pensadores en la historia, logró entrelazar la rigurosa defensa de la moral, la autonomía y la razón de Immanuel Kant con la visión histórica de G.W.F. Hegel, rescatando a su vez el profundo impulso emancipador de Karl Marx al liberarlo de sus determinismos económicos dogmáticos. Al mismo tiempo, supo integrar el agudo diagnóstico sobre la “racionalización” de las sociedades que hizo Max Weber, pero ofreciendo una salida luminosa a su paralizante pesimismo. Su mente inquisitiva no tuvo reparos en nutrirse de la ontología de su temprano inspirador Martin Heidegger—a quien, sin embargo, confrontó con valentía por su silencio frente al nazismo—, así como de las intuiciones utópicas y psicoanalíticas de Herbert Marcuse. Pero su jugada intelectual más magistral, aquella que le permitió superar los callejones sin salida de la filosofía europea tradicional, fue atreverse a cruzar fronteras teóricas integrando la riqueza práctica del pragmatismo estadounidense (con figuras como Peirce, Mead y Dewey) y los recientes descubrimientos de la filosofía analítica del lenguaje. Con esta vasta y poderosa amalgama, Habermas no solo salvó a la Teoría Crítica de la melancolía y la resignación, sino que forjó el entramado teórico más robusto que tenemos hoy para defender la importancia de la acción comunicativa.

Pero el legado de Jürgen Habermas va mucho más allá de su imponente obra escrita; él encarnó a la perfección el ideal del intelectual público. Jamás se refugió en la torre de marfil académica, sino que bajó constantemente a la arena del debate epistemológico y político. Un hito fundacional en esta faceta

fue su destacada participación a principios de la década de 1960 en la célebre “disputa del positivismo” (Positivismusstreit) en la sociología alemana. En esta contienda intelectual, Habermas se enfrentó frontalmente a la tradición del empirismo lógico heredera del Círculo de Viena y, de forma muy particular, al “racionalismo crítico” del influyente filósofo Karl Popper. Popper y sus seguidores sostenían que el único conocimiento válido en las ciencias sociales debía imitar a las ciencias naturales, basándose en la observación de hechos “libre de valores” y en la falsación de hipótesis. Habermas, sin embargo, demostró que esta visión “cientificista” era paradójicamente acrítica y conservadora. Argumentó que al abrazar el positivismo y reducir toda la razón a lo empíricamente medible, se desterraba la moral y se dejaba a las decisiones políticas sin ninguna base racional objetiva, reduciéndolas a meras preferencias personales irracionales. Frente a este “racionalismo disminuido”, Habermas defendió con brillantez que la ciencia social no puede limitarse a la predicción y el control instrumental de la sociedad para afirmar el statu quo, sino que debe asumir una postura guiada por un profundo interés emancipatorio para lograr la transformación social radical.

Esta misma valentía para desafiar consensos conservadores la trasladó a los grandes debates históricos de su tiempo. Intervino decididamente en la “Disputa de los historiadores” (Historikerstreit) de los años ochenta, enfrentándose al revisionismo conservador para defender que Alemania debía asumir su responsabilidad frente al Holocausto. Propuso allí su célebre concepto de “patriotismo constitucional”, sugiriendo que la identidad de una nación no debe basarse en la sangre o el nacionalismo étnico, sino en la adhesión racional a los principios democráticos universales plasmados en la Constitución.

A lo largo de los años, aportó lucidez en debates sobre la bioética, alertando contra los peligros de una eugenesia liberal que trataría la naturaleza humana como un objeto de diseño mercantil; abogó tenazmente por una integración europea que trascendiera los Estados nacionales para conformar un orden cosmopolita y supranacional; y en sus últimas décadas, sorprendió y estimuló al mundo al abrir un profundo diálogo sobre el lugar de la religión en la esfera pública. En eventos históricos como su debate de 2004 con el entonces Cardenal Joseph Ratzinger (quien luego sería el Papa Benedicto XVI), Habermas, desde su postura de pensador postmetafísico y secular, instó a los ciudadanos no creyentes a acercarse con respeto a las tradiciones religiosas, reconociendo que estas albergan valiosas intuiciones morales, sentidos de solidaridad y reservas de significado de las que la empobrecida razón secular moderna tiene todavía mucho que aprender para evitar su propia autodestrucción y cinismo.

Con la muerte de Jürgen Habermas, el mundo académico, la investigación social y el pensamiento mundial despiden a un erudito inigualable y a un ciudadano incansable. A diferencia de las corrientes de la posmodernidad que a menudo claudicaron ante el escepticismo o los rechazos totalizantes de la razón, Habermas sostuvo hasta el final su inmensa confianza en la capacidad de los seres humanos para dialogar, reflexionar y organizarse justamente. Él nos demostró que la modernidad, lejos de ser un fracaso, sigue siendo un “proyecto inacabado” que no debe desecharse, sino que exige nuestro esfuerzo continuo para completarlo mediante la profundización democrática. Mientras Habermas descansa en paz y toma su merecido lugar en el panteón de los grandes filósofos y pensadores de la historia, celebramos hoy su vida y su pensamiento porque nos demostró que, incluso en un mundo fracturado por graves patologías sistémicas y desigualdades, el uso público de la razón, el diálogo intersubjetivo y la solidaridad humana siguen siendo nuestra mejor y más noble esperanza.

De los Autores

1. **Alexis Randolph Ramos Zelaya.** aramos@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0007-1264-104X>.

Profesional con estudios de Doctorado en Educación con énfasis en Tecnología Educativa por la Universidad Internacional Iberoamericana (México), Maestría en Tecnología Educativa por la Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica) y Licenciatura en Informática Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM, Honduras), además de formación técnica en informática y sistemas. Posee más de tres décadas de experiencia en docencia universitaria y media, con énfasis en planificación, evaluación, diseño de materiales y entornos virtuales. También ha trabajado en sistemas de información como analista, programador y administrador de bases de datos en la UPNFM, liderando desarrollos web y procesos tecnológicos institucionales.

2. **Natalia Martínez León.** nataliaml@ugr.es. Universidad de Granada, España. <https://orcid.org/0000-0002-7506-9606>.

Doctora en Lingüística Aplicada del inglés, profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Imparte docencia en Educación Infantil, Primaria y grados bilingües, en áreas como competencias comunicativas, ficcionalidad, lenguas extranjeras tempranas y practicum docente. Investiga sobre aprendices de lenguas muy jóvenes, educación plurilingüe, educación preescolar, paisajes lingüísticos y lenguas minoritarias. Participa en proyectos sobre formación docente plurilingüe y enseñanza de lenguas con IA ética. Publicó el libro “Pedagogías Multilingües para los Primeros Años” (2024) y coordinó el número especial “Riqueza del paisaje lingüístico en el aula” (2025).

3. **Luis Manuel Barrios Soto.** lmbs19@hotmail.com. IED La Salle, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5148-2017>.

Doctor en Ciencias Humanas, Magíster en Matemáticas con mención en Docencia y Licenciado en Matemáticas. Su labor académica e investigativa se centra en la didáctica de las matemáticas y las ciencias naturales, con especial interés en el desarrollo del pensamiento geométrico espacial, la formación docente y la innovación educativa sustentada en modelos pedagógicos contemporáneos. Ha participado en proyectos de investigación y producción académica orientados al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, integrando perspectivas pedagógicas, tecnológicas y epistemológicas. Su trayectoria profesional articula la docencia universitaria, la investigación educativa y la publicación científica en el ámbito de la educación matemática.

4. **Xiomara Arrieta.** xarrieta2410@yahoo.com. Universidad del Zulia, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0002-2250-3376>.

Doctora en Ciencias Humanas con Postdoctorado en Ciencias Humanas, Magíster en Matemática Aplicada y Magíster en Ciencias Aplicadas, área Física. Licenciada en Educación, mención Ciencias Matemáticas. Se desempeña como Profesora Titular de la Universidad del Zulia y es Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII), Nivel C. Su trayectoria académica se ha orientado a la formación docente, la investigación en educación matemática y ciencias aplicadas, así como a la producción científica dirigida al fortalecimiento de los procesos educativos desde enfoques interdisciplinarios y humanísticos.

5. **Guillermo Arnoldo Pineda Reyes.** gpineda@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-6843-6159>.

Doctor en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), magíster en Educación Superior por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula (UNAH-VS) y Profesor de Educación Media en Ciencias por la UPNFM. Ha publicado artículos académicos en revistas científicas especializadas sobre educación y formación docente. Actualmente se desempeña como Coordinador de Posgrado del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula de la UPNFM y docente del área de Ciencias Sociales. Cuenta con más de veinte años de experiencia profesional en los niveles medio y superior..

6. **German Flores Martínez.** jcoloradounam@yahoo.com.mx. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. <https://orcid.org/0000-0002-9532-4598>.

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Se desempeña como supervisor de educación primaria en el estado de Tlaxcala, México, y actualmente es investigador del Centro de Investigación Educativa de la UATx. Sus líneas de investigación se centran en el análisis curricular de los planes y programas de educación primaria, así como en el campo de la didáctica. Asimismo, participa activamente en procesos de formación docente impulsados por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala.

7. Consuelo Patricia Carías Borjas. ccarias@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0001-8893-198X>.

Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, adscrita al Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE). Es licenciada en el área de Ciencias Sociales y posee una maestría en Educación en Derechos Humanos, con especialidad en cultura de paz y prevención de la violencia entre iguales en el contexto escolar. Ha desarrollado proyectos de investigación con estudiantes de educación secundaria y obtuvo, como asesora, el Premio de Investigación “José Cecilio del Valle” de la UPNFM en la categoría CIIE. Asimismo, participó en la investigación y sistematización del proyecto de prevención del acoso escolar Si lo dices, lo acabas.

8. Hugo Javier Pereira Cardozo. hugopereirac@gmail.com. Instituto Nacional de Educación Superior, Paraguay. <https://orcid.org/0000-0003-4226-4613>.

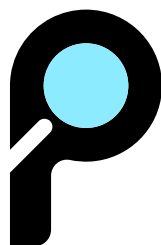
Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Posee una especialización en Metodología de la Investigación, cursada en la Universidad Nacional de Concepción (UNC) y la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Paraguay, así como una Maestría en Metodología de la Investigación por la UTIC. Actualmente es candidato a Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. En el ámbito profesional, se desempeña como Coordinador de Extensión Universitaria de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA). Asimismo, ejerce como Docente Técnico en el área de Investigación del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES).

9. Claudio Roberto Perdomo Interiano. bcperdomo@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-9832-1042>.

Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y Máster en Currículum por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras. Especialista en Gestión de la Calidad de la Educación Superior en el programa Unicambio XXI por la Universidad de Kassel, Alemania. Especialista en Estrategia y Comunicación Política por el Instituto de Ciencias Políticas y Sociales de Miami adscrito en la Universidad de Barcelona, España. Ha realizado estudios sobre Economía Social de Mercado auspiciados por la Fundación Konrad Adenauer de Alemania. Es docente investigador de la UPNFM y de la UNAH, profesor de posgrado y asesor de tesis en el nivel de maestría. Ha publicado libros sobre filosofía, educación y pensamiento hondureño.

10. Renán Rápalo Castellanos. rrapalo@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0009-0007-3801-2495>.

Doctor en Filosofía y Teoría Social por la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Cuenta con el Diplomado en Educación y Desarrollo de la Universidad de Harvard. Ha sido profesor en la educación superior hondureña por más de 30 años. También ha trabajado como consultor e investigador en temas de desarrollo humano, pobreza, educación y capital humano para diversas organizaciones internacionales incluyendo las Naciones Unidas, Banco Mundial, BID y USAID. Cuenta con diversas publicaciones en el ámbito educativo y de desarrollo.



Acerca de Paradigma

Paradigma, 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.

Paradigma, 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 Paradigma 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 deber 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 Tesoro 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 espaciado 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 dirijase 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, reseñas 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).

