

SOΦΦIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 40 /enero-junio de 2026

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



ABYA
YALA | UPS

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral, cuyo primer número apareció en junio de 2006. El objetivo de SOPHIA es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación. La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente contruidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean propositivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación. Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626).

La administración de SOPHIA se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza los sistemas anti plagio  


Los artículos cuentan con código de identificación (*Digital Object Identifier*)



El proceso editorial se gestiona a través del *Open Journal System*



Es una publicación de acceso abierto (*Open Access*)
con licencia *Creative Commons*



Las políticas *copyright* y de uso *post print*, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo *SHERPA/ROMEO*.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

- <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia>
- <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>
- <https://www.redib.org>
- <http://www.iissue.unam.mx/iresie>
- <http://iresie.unam.mx>
- <http://clase.unam.mx>

Sophia está indexada en las siguientes
Bases de Datos y sistemas de información científica

BASE DE DATOS SELECTIVAS

Scopus®



SciELO Ecuador

BASE

Clarivate Analytics

C.I.R.C.
EC3metrics

Google scholar

OCLC WorldCat®

CLASE
Citas Latinoamericanas en
Ciencias Sociales y Humanidades

THE Philosopher's
INDEX

EBSCOhost

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

MIAR

DIRECTORIOS SELECTIVOS

latindex

Journal Seeker
Research Bible

HEMEROTECAS SELECTIVAS

UAEM
reDalyC.org 3.0

REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO



OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



Portal de Difusión de la Producción Científica



CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS



University of Victoria





Wageningen University



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



REDES SOCIALES Y ACADÉMICAS



Facebook: <https://www.facebook.com/SophiaUPS/>



X: @revista_sophia



LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/revista-sophia-ups-150108132?trk=hp-identity-name>



Academia.edu: <https://independent.academia.edu/SophiaColeccióndeFilosofíadelaEducación>



ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Sophia_Ups



Instagram: revista_sophia

FACTOR DE IMPACTO



Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 40, enero-junio de 2026. Editora responsable: Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar-Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+593) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

EDITORA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar-Gordón
Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. José Manuel Touriñán López
Profesor Emérito de la Universidad de Santiago
de Compostela, Galicia/España

Dr. Lorenzo García Aretio
Profesor Emérito de la Universidad Nacional
de Educación a Distancia (UNED), Madrid/España

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

Dr. Javier Collado Ruano, Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires,
París/Francia

Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba

Dr. Javier Gracia Caladín, Universidad de Valencia, España

Dra. Virginia Gonfiantini, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina

Dr. Mauro Mantovani, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Julio Alberto Márquez Landa, Grupo Qualinet, Universidad Edgar Morín y Tecnológico
de Monterrey, Monterrey/México

Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional de Cañete, Lima/Perú

Dr. Rigoberto Pupo Pupo, Universidad José Martí de Latinoamérica, Monterrey/México; Mul-
tiversidad: Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo/México y Universidad de La Habana, La
Habana/Cuba

Dr. Darwin Joaquin Robles, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) Pi-
talito, Colombia

Dr. Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de
Janeiro/Brasil.

Dr. Jaime Yanes Guzmán, Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin
(AEICEM), Santiago/Chile

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. Rómulo Ignacio Sanmartín García, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

Dr. Giuseppe Abbá, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Fernando Acevedo Calamet, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dr. Jorge Antonio Balladares Burgos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito/Ecuador

Dr. Esteban Bara Francisco, Universidad de Barcelona, Barcelona/España

Dr. Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dr. Luis Antonio Hermosa Andújar, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dra. Aurora Bernal Martínez De Soria, Universidad de Navarra, Navarra/España

Dr. Mauricio Hardie Beuchot Puente, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de
México/México

Dra. Patricia Cecilia Bravo Mancera, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador
Dr. Fabián Castiglione, Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo, Quilmes/Argentina
Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, Cantabria/España
Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil
Dr. Jesús Conill Sancho, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Carlos A. Cullen Soriano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Raimundo De Teixeira Barradas, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil
Dr. José Ramón Fabelo Corzo, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla/México
Dr. Ramón F. Ferreiro, Nova Southeastern University (NSU), Florida/Estados Unidos
Dr. Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dra. María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/España
Dr. Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. José Enrique Gómez Álvarez, Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, Ciudad de México/México
Dr. José Luis Gómez Martínez, Universidad de Georgia, Athens/Estados Unidos
Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. José Luis Guzón Nestar, Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Pablo Manuel Guadarrama González, Universidad Central de las Villas, Santa Clara/Cuba
Dr. Samuel Madrid Guerra Bravo, investigador independiente, Quito/Ecuador
Dra. Lucila Gutiérrez Santana, Universidad de Colima, Colima/México
Dra. Ruth Heilbronn, Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, Wycombe/ Gran Bretaña y UCL Institute of Education, London, London/United Kindom
Dr. Pádraig Hogan, National University of Ireland, Maynooth/Irlanda
Dr. Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Sebastián Kaufmann Salinas, Universidad Alberto Hurtado, Santiago/Chile
Dr. José Antonio Lago Formoso, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Dr. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos/Cuba
Dr. Ramón Lucas Lucas, Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia
Dr. Walter Marcelo Madueña, Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Luanda/Angola/Costa Atlántica de África
Dr. Jair Miranda De Paiva, Universidad Federal de Espíritu Santo (UFES) Centro Universitario Norte de Espíritu Santo, San Mateo/Brasil
Dr. Agustín Domingo Moratalla, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Juan Antonio Nicolás Marín, Universidad de Granada, Granada/España
Dra. Nancy Ochoa Antich, Investigadora Independiente, Quito/Ecuador
Dr. Dieudonné Oteko Olabiyi Eniyankitan, Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Instituto Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo/ República Togolesa/África
Dra. Cruz Pérez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar de la Plata, Buenos Aires/Argentina
Dr. Rafael Repiso Caballero, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño/España
Dr. Luis Rosón Galache, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia
Dr. Damian Salcedo Megales, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Pier Cesare Rivoltella, Universidad Católica de S. Cuore di Milano é CREMIT, Milán/Italia
Dr. Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela, Compostela/España
Dr. Santiago De Pablo Contreras, Universidad de País Vasco, Bilbao/España

Dr. Ralph Weber, Universidad de Basilea, Basilea/Suiza
Dr. Alejandro José De Oto, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
Dr. Babu Thaliath, Jawaharlal Nehru University, New Delhi/India
Dra. Teresa Yurén, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos/México
Dr. Haibo Zeng, Communication University of China, Beijing /China

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

Dr. Jorge Alarcón Leiva, Universidad de Talca, Maule/Chile
Dr. Mauricio Albornoz Olivares, Universidad Católica del Maule, Maule/Chile
Dr. Miguel Aldama Del Pino, Universidad de Matanzas, Matanzas/Cuba
Dra. Harlene Anderson, International Summer Institute, Estados Houston/Unidos
Dra. Ximena Del Consuelo Andrade Cáceres, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. José Antonio Antón Amiano, IES Jiménez de Quesada de Santa Fe, Granada/España
Dr. Abel Aravena Zamora, Universidad de Barcelona, Barcelona/España
Dr. Carlos Ángel Arboleda Mora, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín/Colombia
Dr. Carlos Arturo Arias Sanabria, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia
Dra. María Elena Arriagada Arriagada, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ñuñoa/Chile
Mstr. Jorge Aros Vega, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso/Chile
Dr. Alfonso Ávila Del Palacio, Universidad Autónoma de México, Ciudad de México/México
Mstr. José Alcides Baldeón Rosero, Universidad San Jorge de Zaragoza, España
Dr. Lorena Basualto Porra, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile
Dra. Dulce María Bautista Luzardo, Universidad Central de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Cristian Eduardo Benavides, Universidad de Cuyo, Mendoza/Argentina
Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina
Dra. Alcira Beatriz Bonilla, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
Dr. Carmen Gloria Burgos Videla, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dra. Martha Burguet Arfelis, Universidad de Barcelona, Barcelona/España
Dra. Elizabeth Cabalé Miranda, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba
Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, León/España
Dra. María José Caram, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba/España
Dra. Elsa Beatriz Cárdenas Sempértegui, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja/Ecuador
Dr. Pablo Carranza, Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro/Argentina
Dr. Carlos Augusto Casanova Guerra, Centro de Estudios Tomistas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
Dra. María Inés Castellaro, Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, Córdoba/Argentina
Dr. Demian Casaubon, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Mstr. José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Juan H. Cepeda, Universidad Santo Tomás, Bogotá/Colombia
Dr. Mauricio Chaspal Escudero, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
Dr. Francisco Alonso Chica Cañas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
Dr. Maximiliano Basilio Cladakis, Universidad de San Martín, Buenos Aires /Argentina

Dr. Javier Corona Fernández, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
Dr. Antonio Correa Iglesias, Universidad de Miami, Miami/Estados Unidos
Dr. Antonio Cremades Begines, Universidad de Sevilla, Sevilla/España.
Dr. Miguel Francisco Crespo, Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseños Sistémicos, Coahuila/México
Dra. Janice Defehr, The Taos Institute, Winnipeg/Canada
Dr. Balaganapathi Devarakonda, Dravidian University, Kuppam/India
Dr. Jorge Aurelio Díaz, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dra. Andrea Alejandra Díaz, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Javier Echenique Sosa, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
Dr. Javier Echeverría, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid/España
Dr. Omar Escalona Vivas, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas/Venezuela
Dra. Chaxiraxi María Escuela Cruz, Universidad de La Laguna, Tenerife/España
Dr. Luciano Espinoza Rubio, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
Dr. Javier Alejandro Espinoza San Juan, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Dr. Francisco Farnum Castro, Universidad de Panamá, Bella Vista/Panamá
Dra. Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Horacio Ademar Ferreyra, CONICET, Buenos Aires/Argentina
Dr. Rodrigo Figueroa Weitzman, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
Dr. Ernesto Flores Sierra, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. Cristóbal Friz Echeverría, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
Dr. Roberto Agustín Follari, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina
Dr. Dante Augusto Galeffi, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
Dr. Wenceslao García Puchades, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Jonathan García Campos, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
Dra. Teresa Gargiulo, Universidad de Congreso, Mendoza/Argentina
Dr. Fabián Giménez Gatto, Instituto de Profesores Artigas, Montevideo/Uruguay
Dra. Laura Gioscia Villar, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay
Dr. Facundo Giuliano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Juan David Gómez Osorio, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. José Domingo Gómez Rozas (Txomin), Universidad de País Vasco, Bilbao/España
Dr. José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla - La Mancha, Toledo/España
Dra. Lucero González, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
Dr. Javier González Solas, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Arturo González Torres, Instituto Tecnológico de Milpa Alta, México
Dra. Yuliana Gómez Zapata, Tecnológico de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dra. Cristiane María Cornelia Gottschalk, Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasiló
Dra. Gabriela Grajales García, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Chiapas/México
Dr. Javier Guardado Mendoza, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dr. Jónas Gustafsson, Investigador Independiente, Dinamarca
Dr. Francisco Javier Herrero Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Salamanca/España
Dr. José Ramón Holguín Brito, Asociación de Rectores de Universidades del Caribe y América, ARCA, Santo Domingo/República Dominicana

Dr. André Hubert Robinet, Universidad Católica del Norte-Antofagasta, Antofagasta/Chile
Dr. Felipe Martín Huete, Universidad de Granada, Granada/España
Dr. Damián Islas Mondragón, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
Dr. John Christopher Kommalapudi, Ethiopian Civil Service University, Adis Adeba/Etiopía
Dr. Guillermo Lariguet, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba/España
Dr. Camilo Larrea Oña, Investigador Independiente, Quito/Ecuador.
Dr. Xavier Laudo, Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya/España
Dr. Heber Leal Jara, Universidad de Concepción, Concepción/Chile
Dra. Natalia Lerussi, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Orlando Lima, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dr. Idalmis López Sanchez, Instituto Latinoamericano y Caribeño, La Habana/Cuba
Dr. Julio López Saco, Universidad Central de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dra. Inmaculada López Francés, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Samuel López Olvera, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México/México
Dra. Mara Del Mar Lorenzo Moledo, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
Dr. José Feliz Lozano Aguilar, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia/España
Dra. María Luján Christiansen, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
Dra. Gloria Luque Moya, Universidad de Málaga, España
Dra. Delia Manzanero, Red Europea de Alumni, Madrid/España
Dra. Josselin Jasenka Marcano Ortega, Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello, Carabobo/Venezuela
Dra. Inés Márquez, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Revista Innovación Educativa, Ciudad de México/México
Dr. Jethro Masis, Universidad de Costa Rica, San Pedro/Costa Rica
Dr. Eloy Maya Pérez, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, Guanajuato/México
Dr. Itzel Mayans, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dr. Aquiles José Medina Marín, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dr. Oscar Mejía Quintana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dra. Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dra. Paula Cristina Mira Bohórquez, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Jesús Molina, Universidad de Murcia, Murcia/España
Dr. Mauricio Molina Gallardo, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Eduardo Gabriel Molino, Instituto Alicia M. de Justo, Buenos Aires/Argentina
Dr. Agostino Molteni, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Dr. (c) Jefferson Alexander Moreno Guaicha, Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, Ecuador.
Dr. Juan Diego Moya, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Enrique V. Muñoz Pérez, Universidad Católica de Maule, Maule/Chile
Dr. Rafael Niño De Zepeda G., Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile
Dr. Matías Oroño, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dra. Andrea Paula Orozco, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá/Colombia
Dr. Delfín Ortega Sánchez, Universidad de Burgos, Burgos/España
Dra. Dorys Noemi Ortiz Granja, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. José Manuel Osorio, Universidad San Ignacio de Loyola, La Molina/Perú
Dra. Yanet Padilla Cuellar, Universidad Central “Marta Abreu”, Santa Clara/Cuba
Dr. Daniel Vicente Pallares Domínguez, Universitat Jaime I, Castelló/España
Dra. Diana Melisa Paredes Oviedo, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Álvaro Julio Peláez Cedrés, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México/México

Dr. Luigi Pellegrino, Diócesis de Zacapa, Guatemala
Dr. Sergio Pérez Cortés, Universidad Autónoma de México, Iztapalapa/México
Dra. Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes/Argentina
Dr. Alipio Omar Pérez Jacinto, Universidad de Ciencias Pedagógicas Rubén Martínez Villena de La Habana, La Habana/Cuba
Dr. Antonio Pérez, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dra. Michael A. Peters, University of Waikato, Hamilton/Nueva Zelanda
Dr. Edgar Osvaldo Pineda, Universidad Santo Tomas de Villavicencio, Villavicencio/Colombia
Dr. Iván Alfonso Pinedo Cantillo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Edward Andrés Posada Gómez, Pontificia Universidad Bolivariana, Antioquia/Colombia
Dra. Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España
Dr. Xavier Puig Peñalosa, Universidad del País Vasco, Bilbao/España
Dr. Luis Guillermo Quijano Restrepo, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira/Colombia
Dr. Pablo Hernando José Quintanilla Pérez, Universidad Católica del Perú, San Miguel/Perú
Dr. Ciro Diego Radicelli García, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador
Dr. Vicente Raga Rosaleny, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Guadalajara/México
Dra. Eva Reyes Gacitúa, Universidad Católica del Norte, Antofagasta/Chile
Dr. Javier Gustavo Río, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires/Argentina
Dra. Ruth Selene Ríos Estrada, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Xochimilco/México
Dr. Wilfrido Estuardo Ríos Torres, Investigador independiente, Quito, Ecuador
Dra. Susie Riva Mossman, Creighton University, Omaha/United States
Dr. José Alberto Rivera Piragaula, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona/España
Dra. Angélica María Rodríguez Ortiz, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales/Colombia
Dr. Mariano Luis Rodríguez González, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Francisco Rodríguez Lestegas, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
Dr. Pedro Rodríguez Rojas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas/Venezuela
Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina
Dr. Javier Romero, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
Dra. Clara Romero Pérez, Universidad de Sevilla, Sevilla
Dr. Julio Ernesto Rubio Barrios, Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México
Dr. Adelmo Sabogal Padilla, Academir Charter School Miami, Miami/Estados Unidos
Dr. Carlos Skliar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
Dr. Carlos Sanhueza, Universidad de Chile, Santiago/Chile
Dr. Freddy Orlando Santamaría Velasco, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín/Colombia
Dr. Jacir Sansón Junior, Universidad Espíritu Santo, San Mateo/Brasil
Dra. Nancy Santana, Revista Ágora-Trujillo, Trujillo/Venezuela
Mstr. Dalia Santa Cruz Vera, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Ricardo Florentino Salas Astraín, Universidad Católica de Temuco, Temuco/Chile
Dr. Ángel Alonso Salas, Colegio de Ciencias y Humanidades Plante Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
Dr. Raúl Francisco Sebastián Solanes, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Vicente Serrano Marín, Universidad Autónoma de Chile, Providencia/Chile
Dra. Natalia Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina

Dr. José Emilio Silvaje Aparisi, Universidad de Valencia, Valencia/España
Mstr. Sandra Siqueira, Facultad Salesiana Don Bosco Manaus –Amazonas-, Manaus/Brasil
Dr. Orlando Solano Pinzón, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia
Dr. David Alfonso Solís Nova, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Dra. Carol Del Carmen Terán González, Universidad de Los Andes, Mérida/Venezuela
Dr. Iván Gregorio Torres Pacheco, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela
Dr. Jesús Turiso Sebastián, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dr. Mariano Ernesto Ure, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires/Argentina
Dra. Mónica Elizabeth Valencia, Universidad Nacional de Educación (UNAE)/Ecuador.
Dr. Iván Daniel Valenzuela Macareno, Universidad Libre, Bogotá/Colombia
Dr. Carlos Eduardo Valenzuela, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Jesús Valverde Berrocoso, Universidad de Extremadura, Badajoz/España
Dr. Sergio Octavio Valle Mijangos, Universidad Tecnológica de Tabasco, Tabasco/México
Mstr. Mirta Ala Vargas Pérez, Universidad del Valle de Puebla, Puebla/México
MBA. Cristhian Andrés Vásquez Aguilar, University of Southern Indiana, Evansville (Indiana), United States of America
Mstr. Anabella Beatriz Vázquez Morales, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay
Dra. Victoria Vásquez Verdera, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dra. Dolores Vélez Jiménez, Universidad Iberoamericana UNIBE, Asunción, Paraguay
Dra. Marcela Venebra Muñoz, Universidad Autónoma del Estado de Toluca/México
Dr. Marcelo Villamarín Carrascal, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito/Ecuador
Dra. Carmen VÍllora Sánchez, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, Madrid/España
Dr. Juan Pablo Viola, Universidad de Piura, Piura/Perú
Dr. Jaime Yáñez Canal, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. José María Zamora Calvo, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Técnico OJS: Dr. Ángel Luis Torres-Toukoumidis

Técnica Marcalyc: Lcda. María José Cabrera Coronel

Coordinador Community Manager: Lcdo. Christian Gabriel Arpi Fernández

Asistente de publicaciones y divulgación: Lcda. Gioconda Patricia Proaño Argüello

SERVICIO DE PUBLICACIONES / PUBLICATIONS SERVICE

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla

Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño, Paul Miño Armijos

Diagramación: Martha Vinueza Manosalvas

Imagen de portada: Imagen creada con inteligencia artificial

Diseño de portada: Marco Gutiérrez Campos

Traducción: Adriana Curiel

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Dr. Juan Cárdenas, sdb

PRESIDENTE

Dr. José Juncosa Blasco (Abya-Yala)

Dr. Esteban Inga Ortega (Vicerrector de Investigación)

Dr. Ángel Torres-Toukoumidis (Editor de Universitas)

Dra. Floralba Aguilar-Gordón (Editora de Sophia)

Dr. Jaime Padilla Verdugo (Editor de Alteridad)

Dr. John Calle Sigüencia (Editor de Ingenius)

Dra. Sheila Serrano Vincenti (Editora de La Granja)

MSc. Jorge Cueva Estrada (Editor de Retos)

Dra. Betty Rodas Soto (Editora de Utopía)

MSc. Mónica Ruiz Vásquez (Editora del Noti-UPS)

MSc. Jorge Altamirano Sánchez (Editor Revista Cátedra Unesco)

MSc. David Armendáriz González (Editor Web)

Dr. Ángel Torres-Toukoumidis

EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Juan Cárdenas, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Cuenca, Ecuador

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Correo electrónico: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Cuenca, Ecuador

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Correo electrónico: publicaciones@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 40, enero-junio de 2026.

Editora Jefa:

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar-Gordón

Diseño: Editorial Abya-Yala

Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres)

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.com.ec

CÓDIGO ÉTICO

«Sophia» como publicación que busca la máxima excelencia internacional, se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Compromisos de los autores

- **Originalidad y fidelidad de los datos:** Los autores de documentos originales enviados a «Sophia» atestiguan que el trabajo es original e inédito, que no contiene partes de otros autores o de otros fragmentos de trabajos ya publicados por los autores. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- **Publicaciones múltiples y/o repetitivas:** El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica o cualquier otra publicación de carácter o no académica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada una práctica éticamente incorrecta y reprobable.
- **Atribuciones, citas y referencias:** El autor debe suministrar siempre la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- **Autoría:** Los autores garantizan la inclusión de aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se ha jerarquizado el orden de aparición de los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- **Acceso y retención:** Si los miembros del Consejo Editorial lo consideran apropiado, los autores de los artículos deben poner a disposición también las fuentes o los datos en que se basa la investigación, que puede conservarse durante un período razonable de tiempo después de la publicación y posiblemente hacerse accesible.



- **Conflicto de intereses y divulgación:** Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- **Errores en los artículos publicados:** Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo (siempre en nota al margen, para no alterar la publicación).
- **Responsabilidad:** La responsabilidad del contenido de los artículos publicados en «Sophia» son exclusivas de los autores. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

Compromisos de los revisores

- **Contribución a la decisión editorial:** La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la calidad de los artículos enviados para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta, constructiva y sin sesgo, tanto de la calidad científica como de la calidad literaria del escrito en el campo de sus conocimientos y habilidades.
- **Respeto de los tiempos de revisión:** El revisor que no se sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado, deberá notificar de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el menor tiempo posible para respetar los plazos de entrega, dado que en «Sophia» los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados e inflexibles por respeto a los autores y sus trabajos.
- **Confidencialidad:** Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se deben

discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.

- **Objetividad:** La revisión por pares debe realizarse de manera objetiva. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para cada una de sus valoraciones, utilizando siempre la plantilla de revisión. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de «Sophia» y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado. Están obligados a advertir a los editores si partes sustanciales del trabajo ya han sido publicadas o están bajo revisión para otra publicación.
- **Visualización de texto:** Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- **Anonimidad:** Para garantizar que el proceso de revisión sea lo más objetivo, imparcial y transparente posible, la identidad de los autores se suprimen antes de ser enviados los trabajos a revisión por pares. Si se da el caso de que por alguna causal se ha visto comprometida la identidad de los autores, sus filiaciones institucionales o algún otro dato que ponga en riesgo la anonimidad del documento, el revisor debe notificar de inmediato a los editores.

Compromiso de los editores

- **Decisión de publicación:** Los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo, con los menores sesgos posibles. «Sophia» opta por seleccionar entre 2 y 3 revisores por cada trabajo de forma que se garantice una mayor objetividad en el proceso de revisión.
- **Honestidad:** Los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- **Confidencialidad:** Los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar información relativa a

los artículos enviados a la publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

- **Conflicto de intereses y divulgación:** Los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento por escrito del autor.
- **Respeto de los tiempos:** Los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen fehacientemente a cumplir los tiempos publicados (máximo de 60 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos).

20



«Sophia» se adhiere a las normas de código de conductas del **Committee on Publication Ethics (COPE)**:
<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>

CODE OF CONDUCT

«Sophia» as a publication that seeks the highest international excellence, is inspired by the ethical code of the Committee on Publications Ethics (COPE), aimed at publishers, reviewers and authors.

Authors' commitments

- **Originality and fidelity of the data:** The authors of original manuscripts submitted to «SOPHIA» attest that the work is original and unpublished, which does not contain parts of other authors or other fragments of works already published by the authors. In addition they confirm the veracity of the data, that is, that the empirical data have not been altered to verify hypotheses.
- **Multiple and/or repetitive publications:** The author should not publish articles in which the same results are repeated in more than one scientific journal or any other non-academic publication. The simultaneous proposal of the same contribution to multiple scientific journals is considered an ethically incorrect and reprehensible practice.
- **Attributions, quotations and references:** The author must always provide the correct indication of the sources and contributions mentioned in the article.
- **Authorship:** The authors guarantee the inclusion of those people who have made a significant scientific and intellectual contribution in the conceptualization and planning of the work as in the interpretation of the results and in the writing of it. At the same time the order of appearance of the authors has been ranked according to their level of responsibility and involvement.
- **Access and retention:** If the members of the Editorial Board consider it appropriate, the authors of the articles should also make available the sources or data on which the research is based, which can be kept for a reasonable period of time after publication and possibly becoming accessible.
- **Conflict of Interest and Disclosure:** All authors are required to state explicitly that there are no conflicts of interest that may

have influenced the results obtained or the proposed interpretations. Authors should also indicate any funding from agencies and/or projects from which the research article arises.

- **Errors in published articles:** When an author identifies an important error or inaccuracy in his/her article, he/she should immediately inform the editors of the journal and provide them with all the information necessary to list the relevant corrections at the bottom of the article (always in a Note to the margin, not to alter the publication).
- **Responsibility:** The responsibility of the content of the articles published in «SOPHIA» is exclusive of the authors. The authors also commit themselves to a review of the most current and relevant scientific literature on the analyzed subject, taking into accounts in a plural form the different streams of knowledge.

22



Commitments of reviewers

- **Contribution to editorial decision:** Peer review is a procedure that helps publishers make decisions about proposed articles and also allows the author to improve the quality of articles submitted for publication. The reviewers undertake a critical, honest, constructive and unbiased review of both the scientific quality and the literary quality of writing in the field of their knowledge and skills.
- **Respect of review times:** The reviewer who does not feel competent in the subject to review or who cannot finish the evaluation in the scheduled time must notify the publishers immediately. The reviewers commit to evaluate the manuscripts in the shortest possible time in order to comply with the deadlines, since in «Sophia» the limits of custody of the waiting manuscripts are limited and inflexible due to respect of the authors and their work.
- **Confidentiality:** Each assigned manuscript must be considered confidential. Therefore, these texts should not be discussed with other people without the express consent of the publishers.
- **Objectivity:** Peer review should be done objectively. Reviewers are required to give sufficient reasons for each of their assessments, always using the review template. The reviewers will submit a complete critical report with appropriate references

according to the «Sophia» revision protocol and the public guidelines for the reviewers; especially if it is proposed that the work be rejected. They are required to advise editors if substantial portions of the work have already been published or are under review for another publication.

- **Text visualization:** The reviewers commit to indicate precisely the bibliographic references of fundamental works possibly forgotten by the author. The reviewer should also inform editors of any similarity or overlap of the manuscript with other published works.
- **Anonymity:** To ensure that the review process is as objective, unbiased and as transparent as possible, the identity of the authors is deleted before the papers are submitted for peer review. If, for any reason, the identity of the authors, their institutional affiliations or any other information that jeopardizes the anonymity of the document has been compromised, the reviewer must notify the publishers immediately.

Commitment of publishers

- **Decision of publication:** The editors will guarantee the selection of the most scientifically qualified reviewers and specialists to express a critical and expert appreciation of the work, with the least possible biases. «Sophia» chooses between 2 and 3 reviewers for each work so as to ensure greater objectivity in the review process.
- **Honesty:** Publishers evaluate articles submitted for publication on the basis of scientific merit of the contents, without discrimination of race, gender, sexual orientation, religion, ethnic origin, nationality, and political opinion of the authors.
- **Confidentiality:** Publishers and members of the working group agree not to disclose information relating to submitted articles for publication to persons other than authors, reviewers and publishers. The editors and the Editorial Committee commit themselves to the confidentiality of the manuscripts, their authors and reviewers, so that anonymity preserves the intellectual integrity of the whole process.

- **Conflict of interests and disclosure:** publishers commit not to use in their own research content of articles submitted for publication without the written consent of the author.
- **Respect of the review times:** Publishers are responsible for compliance with the time limits for revisions and publication of accepted manuscripts, to ensure a rapid dissemination of their results. They commit themselves to complying with published times (maximum of 60 days in the estimation/rejection from receipt of the manuscript in the Review Platform) and a maximum of 150 days from the beginning of the scientific review process by experts).



**«Sophia» adheres to the Code of Conduct
Committee on Publication Ethics (COPE):**
<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>

TAXONOMÍA DE ROLES DE LOS COLABORADORES (CRediT)

En el contexto de la investigación y las publicaciones científicas, la Taxonomía Credit (CRediT, siglas de *Contributor Roles Taxonomy*) es un sistema estandarizado para clasificar y reconocer las contribuciones específicas de los autores y colaboradores en los procesos de investigación y en la elaboración de artículos científicos. Este sistema tiene como objetivo promover la transparencia, la equidad y el reconocimiento adecuado de los roles desempeñados por cada uno de los colaboradores en la producción científica.



Contribuciones

El autor y sus colaboradores deben explicar las contribuciones que efectuaron en el proceso de la investigación y en los resultados alcanzados considerando la normativa expuesta en la Taxonomía CRediT.

**La Taxonomía CRediT, incluye 14 roles,
que se puede utilizar para determinar las acciones
específicas que desempeñan los investigadores
dentro del proceso, estructuración y presentación
de los resultados de la investigación.**

Distribución de los roles de participación mediante la que un autor puede tener el reconocimiento en la publicación (Taxonomía CRediT)*

criterio	Descripción	Identificación
1. Conceptualización	Ideas, formulación o evolución de metas y objetivos generales de investigación.	https://credit.niso.org/contributor-roles/conceptualization/ ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73
2. Curación de datos	Actividades de gestión para anotar (producir metadatos), depurar datos y mantener datos de investigación (incluido el código de <i>software</i> , cuando sea necesario para interpretar los datos) para su uso inicial y posterior reutilización.	https://credit.niso.org/contributor-roles/data-curation/ ID: f93e0f44-f2a4-4ea1-824a-4e0853b05c9d
3. Análisis formal	Aplicación de técnicas estadísticas, matemáticas, computacionales u otras técnicas formales para analizar o sintetizar datos de estudios.	https://credit.niso.org/contributor-roles/formal-analysis/ ID: 95394cbd-4dc8-4735-b589-7e5f9e622b3f
4. Adquisición de financiación	Adquisición del apoyo financiero para el proyecto que conduce a esta publicación.	https://credit.niso.org/contributor-roles/funding-acquisition/ ID: 34ff6d68-132f-4438-a1f4-fba61ccf364a
5. Investigación	Llevar a cabo un proceso de investigación y exploración, específicamente realizando los experimentos o la recopilación de datos/evidencias.	https://credit.niso.org/contributor-roles/investigation/ ID: 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2
6. Metodología	Desarrollo o diseño de metodología; creación de modelos.	https://credit.niso.org/contributor-roles/methodology/ ID: f21e2be9-4e38-4ab7-8691-d6f72d5d5843
7. Administración de proyecto	Responsabilidad de supervisión, gestión, coordinación y liderazgo de la planificación y ejecución de las actividades de investigación, incluyendo la tutoría externa al equipo central en el caso de existir.	https://credit.niso.org/contributor-roles/project-administration/ ID: a693fe76-ea33-49ad-9dcc-5e4f3ac5f938
8. Recursos	Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis.	https://credit.niso.org/contributor-roles/resources/ ID: ebd781f0-bf79-492c-ac21-b31b-9c3c990c



criterio	Descripción	Identificación
9. Software	Programación, desarrollo de <i>software</i> ; diseño de programas informáticos; implementación del código informático y algoritmos de soporte; pruebas de componentes de código existentes.	https://credit.niso.org/contributor-roles/software/ ID: f89c5233-01b0-4778-93e9-cc7d107aa2c8
10. Supervisión	Responsabilidad de supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central.	https://credit.niso.org/contributor-roles/supervision/ ID: 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746
11. Validación	Verificación, ya sea como parte de la actividad o por separado, de la replicación/reproducibilidad general de los resultados/experimentos y otros productos de la investigación.	https://credit.niso.org/contributor-roles/validation/ ID: 4b1bf348-faf2-4fc4-bd66-4cd3a84b9d44
12. Visualización	Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente visualización/presentación de datos.	https://credit.niso.org/contributor-roles/visualization/ ID: 76b9d56a-e430-4e0a-84c9-59c11be343ae
13. Redacción – borrador original	Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, concretamente, la redacción del borrador inicial (incluye la traducción sustantiva).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-original-draft/ ID: 43ebbd94-98b4-42f1-866b-c930cef228ca
14. Redacción – revisión y edición	Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte de los integrantes del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión (incluye las etapas previas o posteriores a la publicación).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-review-editing/ ID: d3aead86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

* La Taxonomía CRediT se aplica para los casos de documentos o publicaciones elaborados por múltiples autores; tiene por finalidad especificar el tipo y la magnitud de la contribución de cada colaborador en un trabajo multidisciplinario y colectivo. En consenso, los autores del documento declaran que, el artículo propuesto no ha sido presentado ni publicado con anterioridad en otros medios de divulgación. Los autores tributan sin omisión de ningún autor e indican la contribución según Taxonomía CRediT (taxonomía CRediT).

TAXONOMY OF COLLABORATOR ROLES (CRediT)

In the context of research and scientific publications, the CRediT Taxonomy (Contributor Roles Taxonomy) is a standardized system used to classify and acknowledge the specific contributions of authors and collaborators in the research process and the development of scientific articles. The aim of this system is to promote transparency, equity, and proper recognition of the roles performed by each collaborator in scientific production.

Contributions

The author and their collaborators must explain the contributions made during the research process and the results achieved, in accordance with the guidelines outlined in the CRediT Taxonomy.



The CRediT Taxonomy includes 14 roles that can be used to determine the specific actions performed by researchers in the process, structuring, and presentation of research results.

Distribution of participation roles through which an author can receive recognition in the publication (CRediT Taxonomy)*

Criterion	Description	Identification
1. Conceptualization	Ideas, formulation, or evolution of research goals and objectives.	https://credit.niso.org/contributor-roles/conceptualization/ ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73
2. Data Curation	Management activities for annotating (producing metadata), cleaning data, and maintaining research data (including <i>software</i> code when necessary for data interpretation) for initial and later reuse.	https://credit.niso.org/contributor-roles/data-curation/ ID: f93e0f44-f2a4-4ea1-824a-4e0853b05c9d
3. Formal Analysis	Application of statistical, mathematical, computational, or other formal techniques to analyze or synthesize study data.	https://credit.niso.org/contributor-roles/formal-analysis/ ID: 95394cbd-4dc8-4735-b589-7e5f9e622b3f
4. Funding Acquisition	Acquisition of financial support for the project leading to this publication.	https://credit.niso.org/contributor-roles/funding-acquisition/ ID: 34ff6d68-132f-4438-a1f4-fba61ccf364a
5. Investigation	Conducting a research and exploration process, specifically performing experiments or collecting data/evidence.	https://credit.niso.org/contributor-roles/investigation/ ID: 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2
6. Methodology	Development or design of methodology; creation of models.	https://credit.niso.org/contributor-roles/methodology/ ID: f21e2be9-4e38-4ab7-8691-d6f72d5d5843
7. Project Administration	Responsibility for oversight, management, coordination, and leadership of the planning and execution of research activities, including external mentoring of the central team if applicable.	https://credit.niso.org/contributor-roles/project-administration/ ID: a693fe76-ea33-49ad-9dcc-5e4f3ac5f938
8. Resources	Provision of study materials, reagents, materials, patients, laboratory samples, animals, instrumentation, computing resources, or other analytical tools.	https://credit.niso.org/contributor-roles/resources/ ID: ebd781f0-bf79-492c-ac21-b31b-9c3c990c

Criterion	Description	Identification
9. Software	Programming, <i>software</i> development; design of <i>software</i> programs; implementation of computer code and supporting algorithms; testing of existing code components.	https://credit.niso.org/contributor-roles/software/ ID: f89c5233-01b0-4778-93e9-cc7d107aa2c8
10. Supervision	Responsibility for supervision and leadership in planning and executing research activities, including external mentoring of the central team.	https://credit.niso.org/contributor-roles/supervision/ ID: 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746
11. Validation	Verification, either as part of the activity or separately, of the general replication/reproducibility of results/experiments and other research outputs.	https://credit.niso.org/contributor-roles/validation/ ID: 4b1bf348-faf2-4fc4-bd66-4cd3a84b9d44
12. Visualization	Preparation, creation, and/or presentation of the published work, specifically visualization/presentation of data.	https://credit.niso.org/contributor-roles/visualization/ ID: 76b9d56a-e430-4e0a-84c9-59c11be343ae
13. Writing – Original Draft	Preparation, creation, and/or presentation of the published work, specifically writing the initial draft (includes substantial translation).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-original-draft/ ID: 43ebbd94-98b4-42f1-866b-c930cef228ca
14. Writing – Review & Editing	Preparation, creation, and/or presentation of the published work by members of the original research group, specifically critical review, commentary, or editing (includes pre- or post-publication stages).	https://credit.niso.org/contributor-roles/writing-review-editing/ ID: d3aead86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

*The CRediT Taxonomy is applied to cases of documents or publications created by multiple authors; its purpose is to specify the type and extent of each collaborator's contribution in a multidisciplinary and collective work.

By consensus, the authors of the document declare that the proposed article has not been previously submitted or published in other media outlets.

The authors give credit without omission of any author and specify their contributions according to the CRediT Taxonomy (CRediT Taxonomy).

POLÍTICA SOCIAL ABIERTA

«Sophia» es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, «Sophia» cuenta con una Licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento No-Comercial y se encuentra incluida en el directorio de Acceso Abierto DOAJ. La revista solo conserva los derechos de publicación de las obras, tanto de la versión impresa como las digitales.



1. Derechos de autor

Las obras que se publican en la Revista «Sophia» están sujetas a los siguientes términos:

- 1.1. La Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador, por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:
 - 1.1.a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL y DOI de la obra).
 - 1.1.b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
 - 1.1.c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
- 1.2. La publicación otorgará a cada artículo un Digital Object Identifier (DOI). Ejemplo: Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las Técnicas de Gestión en la mejora de las decisiones administrativas. *Sophia*, 6(12), 199-213. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

2. Política de Acceso Abierto

- 2.1. «Sophia» es una revista de Acceso Abierto, disponible en acceso libre (open Access) sin restricciones temporales, y se en-

cuenta incluida en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals-DOAJ).

- 2.2. Condiciones de auto-archivo: Se permite a los autores la reutilización de los trabajos publicados, es decir, se puede archivar el post-print (o la versión final posterior a la revisión por pares o la versión PDF del editor), con fines no comerciales, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales. Color Sherpa/Romeo: Azul.

3. Derecho de los lectores

Los lectores tienen el derecho de leer todos nuestros artículos de forma gratuita inmediatamente posterior a su publicación. Esta publicación no efectúa cargo económico alguno para la publicación ni para el acceso a su material.



4. Publicación automática

«Sophia» hace que sus artículos estén disponibles en repositorios confiables de terceros (por ejemplo: Redalyc, Latindex, repositorios institucionales...) inmediatamente después de su publicación.

5. Archivado

Esta revista utiliza diferentes repositorios nacionales como internacionales donde se aloja la publicación, tales como Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... El repositorio Portico y el Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) archivan digitalmente y garantizan a su vez la indización.

6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en abierto en formatos HTML, XML, pero también en PDF, E-Pub e ISSUU, lo que facilita la lectura de los mismos en cualquier dispositivo y plataforma informática.

OPEN SOCIAL POLICY

«Sophia» Is an open access journal entirely free for readers and authors that encourage the re-use and self-archiving of articles in databases, repositories, directories and international information systems. In this sense, «Sophia» has a Creative Commons 3.0 License of Non-Commercial Recognition and is included in the directory of Open Access DOAJ. The magazine only retains the rights to publish the works, both in print and digital formats.



1. Copyright

The work published in the «Sophia» Journal are subject to the following terms:

- 1.1. The Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) Preserves the copyrights of the published works, and favors and allows their re-use under the Creative Commons Attribution-Non-commercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license, for which they may be copied, used, distributed, transmitted And publicly display, provided that:
 - 1.1.a. The authorship and original source of their publication is cited (magazine, editorial, URL and DOI of the work).
 - 1.1.b. Do not use for commercial or onerous purposes.
 - 1.1.c. The existence and specifications of this license are mentioned.
- 1.2. The publication will grant each item a Digital Object Identifier (DOI). Example: Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las Técnicas de Gestión en la mejora de las decisiones administrativas. Sophia, 6(12), 199-213. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

2. Open Access policy

- 2.1. «Sophia» Is an open access journal, available in open access with no time restrictions, and is included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ).

- 2.2. Self-archiving conditions: Authors are allowed to re-use published works, that is, post-print (or the final post-peer review or PDF version of the publisher) may be archived for non-commercial purposes, including their deposit in institutional repositories, thematic or personal web pages. Color Sherpa/Romeo: Blue.

3. Right of readers

Readers have the right to read all of our articles for free immediately after publication. This publication does not have any economic charge for the publication or for access to the material.



4. Automatic publishing

«Sophia» Makes its articles available in trusted third-party repositories (for example: Redalyc, Latindex, institutional repositories...) immediately after publication.

5. Archiving

This journal uses different national and international repositories such as Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... The Portico repository and the Institutional Repository of the Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) are digitally archived and indexed.

6. Machine readability and interoperability

Full text, metadata, and citations of articles can be traced and accessed with permission. Our open social policy also allows the readability of the files and their metadata, facilitating interoperability under the OAI-PMH protocol of open data and open source. Files from both full-length publications and their article segmentation are available in open HTML, XML, but also PDF, E-Pub and ISSUU formats, making it easy to read on any device and computing platform.

SOΦΦIA

LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN
DE PRINCIPIOS Y VALORES
PHILOSOPHY IN THE EDUCATION
OF PRINCIPLES AND VALUES

SUMARIO / SUMMARY

Editorial 41-48

ARTÍCULOS/ARTICLES

ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

Articles related to the central theme

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ÉTICA
EN VALORES PARA ELIMINAR LOS DISCURSOS DE ODIIO
Contribution of Ethics Education in Values to Eliminate Hate Speeches
Javier Gracia Calandín 51-81



FANTASMAS DIGITALES, ALGORITMOS MORALES
Y EL DESAFÍO DE ENSEÑAR ÉTICA EN LA ERA POSHUMANA
Digital Ghosts, Moral Algorithms, and the Challenge
of Teaching Ethics in the Posthuman Age
Amitabh Vikram Dwivedi 83-123

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ÉTICA USANDO
EL RECURSO METODOLÓGICO VIDEO
Towards a Didactics of the Concept of Ethics
Using the Methodological Resource Video
Hernán Andrés Morales Paredes, Luis Rodrigo Camacho Verdugo . . 125-151

RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ,
GALTUNG Y LA VIOLENCIA EN REDES SOCIALES DIGITALES
Challenges to the Education for Peace, Galtung
and Violence in Digital Social Networks
*Karen González Fernández, Tatiana Lozano Ortega
y Omar Solis Ramos* 153-184

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA
ACERCA DE LA AMISTAD SINCERA EN INTERNET
Secondary School Students' Perceptions
of Sincere Friendship on the Internet
Jesús Plaza de la Hoz y Zaida Espinosa Zárate 185-211

MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MOTIVADAS POR EL ESTUDIO DEL PROBLEMA DE HUME Y LAS PARADOJAS DE LA CONFIRMACIÓN Critical Thinking Skills Motivated by the Study of Hume's Problem and Confirmation Paradoxes <i>Rafael Félix Mora Ramírez</i>	215-242
LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES Y EL ANDAMIAJE CURRICULAR COMO UNA MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA LA COMPREENSIÓN DE TEXTOS FILOSÓFICOS The Pedagogy of Textual Genres and Curricular Scaffolding as a Didactic Mediation for the Comprehension of Philosophical Texts <i>Hernando Enrique Hurtado Ballestas, Nayibe del Rosario Rosado Mendinueta y Andrés Fernando Forero Gómez</i>	243-267
“LA MONTAÑA MÁGICA” DE THOMAS MANN Y SU APOORTE A LA FORMACIÓN ÉTICO-CÍVICA Thomas Mann's “The Magic Mountain” and its Contribution to Civic-ethical Education <i>Amada Cesibel Ochoa Pineda y Cayetano José Aranda Torres</i>	269-295
HACIA UNA COMPREENSIÓN DE LOS IMAGINARIOS MATEMÁTICOS EN EDUCACIÓN MEDIA CONTEMPORÁNEA Towards an Understanding of Mathematical Imaginaris in Contemporary Secondary Education <i>María José Parada Carreño, Antonio José Bravo Valero y Juan Diego Hernández Albarracín</i>	297-328
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONCIENCIA ECOLÓGICA, EL DESARROLLO SOSTENIBLE, LA PROSPERIDAD Y EL BIENESTAR HUMANO Environmental Education for Strengthening Ecological Awareness, Sustainable Development, Prosperity, and Human Well-being <i>Luong Thi Hoai Thanh y Nguyen Viet Thanh</i>	329-356
NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES.	359-415
DECLARACIÓN DE AUTORÍA-CREDiT / AUTHORSHIP STATEMENT – CREDiT	416-419
DECLARATORIA DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL / DECLARATION OF USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	420-423
CONVOCATORIAS 2025-2030 / CALL FOR PAPERS 2025-2030.	427-442



EDITORIAL

Resulta gratificante presentar el número 40 de la Colección, en esta ocasión el tema central de la reflexión es “La filosofía en la educación de principios y valores”.

En las últimas décadas, el debate axiológico sobre la formación ética en la educación ha adquirido una relevancia creciente debido a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que redefinen la manera en que los sujetos construyen sentido, conviven y actúan en el mundo contemporáneo. En este sentido:

La educación en valores se convierte en el principio dinamizador y regulador de la práctica educativa necesaria para lograr la transformación personal y social de los individuos. El carácter axiológico de la educación determina el tipo de sujeto y de sociedad que se desea tener (Aguilar Gordón, 2024, p. 142).

La filosofía de la educación, especialmente en su vertiente axiológica, ha subrayado que la enseñanza de los valores no puede reducirse a la transmisión de normas, sino que exige procesos reflexivos, dialógicos y críticos orientados al desarrollo de las virtudes morales, la deliberación ética y la construcción responsable de la libertad, como lo proponen Cortina (2017), Nussbaum (2021), entre otros.

La filosofía, en tanto ejercicio racional de comprensión del bien, la justicia, la convivencia y la dignidad humana, constituye un eje fundamental para la educación en valores, ya que permite analizar los fundamentos antropológicos y ontológicos que sostienen la acción ética (Savater, 2018; Camps, 2020).

En el ámbito educativo, este enfoque se articula con corrientes contemporáneas como la ética del discurso, la ética cívica, la educación democrática y la educación para la paz, que buscan formar ciudadanos capaces de pensar críticamente, convivir pacíficamente y participar en la vida social con responsabilidad moral (Habermas, 2015; Pagès & Santisteban, 2019; UNESCO, 2023).

Así, líneas de investigación como la didáctica de la ética, la axiología educativa, los dilemas éticos en profesiones y tecnologías digitales



(TIC) o la formación de virtudes, adquieren un papel decisivo en la configuración de una educación orientada al pleno desarrollo humano.

El objetivo general que guía las reflexiones de este volumen es analizar el papel de la filosofía en la educación de principios y valores, identificando su fundamento axiológico, sus aportes a la formación de virtudes morales y su relevancia actual para la convivencia, la participación democrática y la construcción crítica del sentido ético en contextos educativos.

Es importante recalcar que, aunque la educación en valores es reconocida como un componente esencial del desarrollo integral, persiste una brecha entre la formulación curricular de principios éticos y su vivencia real en los entornos educativos, dificultando la consolidación de virtudes, prácticas éticas coherentes y capacidades deliberativas en los estudiantes. Este problema se agrava por la influencia de discursos sociales polarizantes, la sobreexposición tecnológica de niños y jóvenes, la pérdida de referentes de autoridad moral y la insuficiente formación filosófica del profesorado, quienes olvidan que “la educación en valores se caracteriza por inculcar principios éticos, morales y sociales en los estudiantes... que ella conduce a la formación integral del ser humano” (Aguilar Gordón, 2024, p. 142).

El tema central de la presente publicación es de vital importancia porque pone en evidencia el que la filosofía permite fundamentar y clarificar los valores desde una perspectiva crítica y racional. La educación en valores requiere distinguir entre hábitos sociales, normas impuestas y principios éticos universalizables. La filosofía aporta marcos conceptuales para comprender la justicia, la libertad, la dignidad y el bien común, evitando visiones dogmáticas o meramente instrumentales (Cortina, 2017). Esta base teórica fortalece la capacidad del sujeto para deliberar, argumentar y actuar de manera autónoma y responsable.

Por otra parte, es preciso considerar que la formación axiológica fortalece la convivencia democrática y la ciudadanía. La filosofía política y moral subraya que los valores no solo se enseñan, sino que se practican mediante el diálogo, el reconocimiento del otro y la resolución no violenta de conflictos (Nussbaum, 2021; Habermas, 2015). En sociedades cada vez más diversas, promover la justicia, la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad profesional es indispensable para sostener comunidades educativas inclusivas y democráticas.

Adicionalmente, el tema de este número es de actualidad evidente debido a que nuevos dilemas éticos requieren reflexión filosófica profunda. La inteligencia artificial (IA), el uso de datos personales, la desinformación digital y el impacto de las redes sociales, generan dilemas inéditos

que no pueden abordarse sin principios sólidos de verdad, responsabilidad y respeto (Camps, 2020).

Asimismo, las crisis globales y tensiones sociales demandan educación ética para la convivencia. La polarización política, la pérdida de confianza interpersonal y los conflictos interculturales evidencian la necesidad de fortalecer una ética pública basada en el diálogo, los valores democráticos y el reconocimiento de la dignidad humana (Pagès & Santisteban, 2019).

En los últimos tiempos, se nota una exigencia creciente de ética profesional en todas las disciplinas. La sociedad demanda profesionales capaces de actuar con integridad, justicia y responsabilidad social, un aspecto importante en donde “la acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno” (Tourrián López, 2024, p. 50), espacio en que la educación juega un papel esencial, en la medida en que a través del área cultural desarrolla “los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’ para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal” (p. 53).

Esto enlaza directamente con líneas como la enseñanza de la ética profesional, la búsqueda de la verdad y la axiología aplicada a la vida laboral. Por su parte, las corrientes filosóficas contemporáneas aportan nuevas perspectivas pedagógicas. Desde la ética del cuidado hasta el pensamiento crítico y el enfoque intercultural, la filosofía amplía los horizontes pedagógicos de la educación en valores, potenciando una formación más humana, reflexiva y consciente.

Así, esta publicación contiene diez artículos organizados en las dos secciones de la revista: una sobre el tema central y otra sobre misceláneos.

Primera sección

Inicia el recorrido académico el trabajo “Contribución de la educación ética en valores para eliminar los discursos de odio”, elaborado por Javier Gracia Calandín, de Valencia, España. El autor analiza el papel de la educación ética en valores como herramienta fundamental para combatir el incremento de los discursos de odio, especialmente en redes sociales. Critica la tendencia tecnocrática que pretende resolver problemas éticos mediante innovaciones tecnológicas, ignorando la centralidad de los valores intrínsecos en la acción humana. A través de una metodología her-

menéutica, el autor muestra que la filosofía de la educación orientada al desarrollo axiológico permite comprender que los valores instrumentales solo pueden guiar la acción adecuadamente si están fundamentados en valores intrínsecos. La contribución más significativa radica en redefinir la educación ética como una práctica de realización de valores (no como simple aprendizaje teórico) que vincula la libertad de expresión con la responsabilidad moral. Este enfoque ofrece un marco filosófico para enfrentar la desconexión moral que alimenta los discursos de odio y promueve una ética activa capaz de fortalecer la convivencia y la dignidad humana.

El artículo “Fantasmas digitales, algoritmos morales y el desafío de enseñar ética en la era poshumana”, estructurado por Amitabh Vikram Dwivedi, de la India, ofrece un análisis crítico sobre cómo las tecnologías digitales (incluyendo IA, sistemas algorítmicos y plataformas basadas en métricas) están transformando la conducta moral de estudiantes y docentes en contextos educativos. Introduce el concepto de “fantasmas digitales” para explicar las huellas de autoría y responsabilidad que persisten (o se diluyen) en obras mediadas por IA, evidenciando cómo los modelos educativos actuales promueven una forma de responsabilidad poshumana marcada por la erosión de la rendición de cuentas. A través de ejemplos empíricos (como la inflación algorítmica de citas y el uso de modelos de lenguaje grande-LLM para tesis) el autor muestra que en las instituciones educativas la ética se diluye en los intersticios de un sistema tecnológicamente integrado. Su contribución central es advertir que, al depender cada vez más de infraestructuras digitales, la educación corre el riesgo de perder su espacio en la integridad académica, por lo que exige repensar la responsabilidad moral de las instituciones educativas en la era tecnológica.

El manuscrito “Hacia una didáctica de la ética usando el recurso metodológico video”, desarrollado por Hernán Andrés Morales Paredes y Luis Rodrigo Camacho Verdugo, de Chile, propone una innovación didáctica para la enseñanza de la ética en la formación inicial docente mediante el uso pedagógico de las películas *Los coristas* y *La historia de Ron Clark*. Los autores, basados en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, diseñan una metodología que favorece la reflexión crítica y el diálogo, vinculando la teoría ética con la acción pedagógica. El uso del video muestra ser un mediador efectivo para comprender la relación entre ética y práctica docente, generando aprendizajes significativos y humanizando la enseñanza universitaria. Su principal aporte es la transformación de la enseñanza expositiva tradicional hacia un enfoque experiencial y participativo.



El artículo “Retos de la educación para la paz, Galtung y la violencia en redes sociales digitales”, realizado por Karen González Fernández (México), Tatiana Lozano Ortega (Reino Unido) y Omar Solis Ramos (México), categoriza la violencia en redes sociales digitales aplicando la teoría del triángulo de la violencia de Johan Galtung y las recomendaciones de la UNESCO para la educación para la paz. Los autores muestran cómo las violencias —directa, estructural y cultural— se amplifican en los entornos digitales, afectando dinámicas sociales y educativas. Su contribución central es la construcción de un marco conceptual que vincula teoría de la violencia y prácticas digitales, proponiendo una base educativa para desarrollar estrategias de prevención y formación para la paz en contextos contemporáneos altamente tecnologizados.

Por su parte, “Percepciones del alumnado de secundaria acerca de la amistad sincera en internet”, presentado por Jesús Plaza de la Hoz y Zaida Espinosa Zárate, de España, examina cómo adolescentes de secundaria perciben la amistad sincera en entornos digitales y el papel de las TIC en el desarrollo de virtudes sociales. A través de análisis mixtos (AtlasTi y SPSS), se evidencia una paradoja: aunque los estudiantes se consideran sinceros y creen que las redes sociales fortalecen amistades, perciben menor sinceridad en los demás usuarios y dudan de la calidad de las relaciones facilitadas por las TIC. El trabajo demuestra que el enfoque explícito en virtudes mejora la convivencia digital y puede orientar programas de educación en ciudadanía digital basados en una ética de la virtud.

Segunda sección

La investigación “Habilidades del pensamiento crítico motivadas por el estudio del problema de Hume y las paradojas de la confirmación”, elaborado por Rafael Félix Mora Ramirez, de Perú, muestra que el estudio del problema de la inducción en Hume y las paradojas de la confirmación (Hempel y Goodman) potencian habilidades específicas de pensamiento crítico en los estudiantes. A partir de un análisis filosófico y lógico, identifica 22 habilidades desarrolladas al enfrentar estas problemáticas epistemológicas. Su contribución más significativa es demostrar que las paradojas —tradicionalmente vistas como ejercicios teóricos abstractos— constituyen un recurso didáctico eficaz para fortalecer capacidades analíticas, interpretativas y argumentativas en la educación filosófica.

El artículo “La pedagogía de géneros textuales y el andamiaje curricular como una mediación didáctica para la comprensión de textos

filosóficos”, realizado por Hernando Enrique Hurtado Ballestas, Nayibe del Rosario Rosado Mendinueta y Andrés Fernando Forero Gómez, de Colombia, presenta una propuesta pedagógica basada en la pedagogía de géneros textuales (PGT) y el andamiaje curricular de Bruner, para facilitar la comprensión de textos filosóficos en estudiantes de secundaria. Al trabajar con la *Alegoría de la caverna* de Platón en un contexto vulnerable, demuestra que esta metodología mejora significativamente la comprensión literal e inferencial, al permitir a los estudiantes identificar géneros discursivos y estructuras semánticas. El aporte central es ofrecer un modelo replicable de mediación didáctica que democratiza el acceso a textos filosóficos complejos, superando prácticas de memorización mecánica.

En el artículo “*La montaña mágica* de Thomas Mann y su aporte a la formación ético-cívica”, creado por Amada Cesibel Ochoa Pineda y Cayetano José Aranda Torres, de España, los autores reflexionan sobre la formación ético-cívica en contextos educativos actuales, utilizando marcos del nihilismo europeo y la filosofía de la salud. Identifican en la novela de Mann elementos que impulsan la *apagōgē* platónica, el autocuidado, el coraje cívico y la responsabilidad ante la guerra. Su principal aporte es la integración de literatura, ética y filosofía de la salud, para proponer una educación ciudadana que fomenta autonomía, libertad y responsabilidad, mostrando la pertinencia de la narrativa literaria como herramienta formativa.

En el estudio “Hacia una comprensión de los imaginarios matemáticos en educación media contemporánea”, efectuado por María José Parada Carreño, Antonio José Bravo Valero y Juan Diego Hernández Albarracín, de Colombia, se analizan los imaginarios matemáticos de estudiantes de educación media y su impacto en el aprendizaje, identificando cómo creencias, percepciones y prácticas sociales moldean la relación de los jóvenes con las matemáticas. A través de entrevistas y teoría fundamentada, la investigación revela un doble imaginario: uno positivo, asociado a utilidad, pensamiento crítico y empoderamiento, y otro negativo, vinculado con la ansiedad y la presión. La aportación clave es mostrar cómo estos imaginarios influyen en la actitud y desempeño matemático, proporcionando evidencia para diseñar estrategias pedagógicas más flexibles, sensibles y orientadas al bienestar estudiantil.

Cierra la propuesta editorial de este número, el artículo “La educación ambiental para el fortalecimiento de la conciencia ecológica, el desarrollo sostenible, la prosperidad y el bienestar humano”, construido por Luong Thi Hoai Thanh y Nguyen Viet Thanh, de Vietnam. El trabajo subraya que la educación ambiental es un pilar estratégico para enfrentar los desafíos ecológicos que afectan a Vietnam, especialmente el cambio



climático, la contaminación y la degradación de los ecosistemas. Su principal aportación consiste en demostrar que fortalecer la conciencia ecológica mediante procesos educativos (formales e informales) es esencial para promover el desarrollo sostenible, la prosperidad y el bienestar humano. Los autores argumentan que integrar la protección ambiental en la formulación de políticas, la acción comunitaria, la participación ciudadana y la cooperación internacional, pueden incrementar la resiliencia del país, mejorar la conservación de la biodiversidad y garantizar un futuro ambientalmente responsable. Además, destacan el papel de la transformación digital, la reforma legal y la planificación estratégica como elementos clave para impulsar prácticas sostenibles en los sectores económicos y socioculturales. El artículo aporta una visión integral donde la educación ambiental se convierte en un mecanismo de empoderamiento ciudadano y en una herramienta indispensable para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030.

En conjunto, los artículos que conforman el número 40 de la Colección, constituyen una invitación a repensar, desde la filosofía de la educación, los desafíos éticos de nuestro tiempo. Cada manuscrito ofrece perspectivas críticas y renovadoras sobre la formación moral, la convivencia democrática, el uso responsable de las TIC, la construcción de ciudadanía y el desarrollo de habilidades intelectuales fundamentales. El lector encontrará en sus páginas una pluralidad de enfoques que dialogan entre sí, abriendo horizontes para comprender la complejidad axiológica del mundo contemporáneo y, al mismo tiempo, para valorar la vigencia de la filosofía como disciplina orientadora de la acción humana y de los procesos educativos. Esta convergencia de reflexiones no solo enriquece el debate académico, sino que propone rutas pedagógicas capaces de responder a los retos éticos, sociales y culturales emergentes.

Por ello, invitamos a investigadores, docentes, estudiantes y a toda la comunidad académica global, a explorar con atención cada uno de los trabajos presentados, a dejarse interpelar por sus argumentos y a convertir estas lecturas en un punto de partida para nuevas indagaciones. La filosofía de la educación sigue siendo un espacio fecundo para comprender el sentido de los valores, promover el pensamiento crítico y orientar prácticas formativas más humanas, solidarias y responsables. Con este espíritu, presentamos esta nueva edición como un estímulo para continuar investigando, reflexionando y construyendo colectivamente una educación comprometida con la dignidad humana, la justicia, la paz y el bien común. Que este volumen nos inspire a profundizar en los caminos

éticos que demanda el presente y a renovar, desde la reflexión filosófica, el horizonte educativo que aspiramos construir.

Bibliografía

AGUILAR GORDÓN, Floralba

- 2024 La educación en valores como principio dinamizador de la práctica educativa. En J. M. Touriñan López & L. Touriñan (coords.), *Pedagogía y educación en perspectiva mesoaxiológica: cuestiones aplicadas*. REDIPE.

CAMPS, Victoria

- 2020 *Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el mundo*. Ariel.

CORTINA, Adela

- 2017 *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Paidós.

HABERMAS, Jürgen

- 2015 *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Trotta.

NUSSBAUM, Martha

- 2021 *La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.

PAGÈS, Joan & SANTISTEBAN, Antonia

- 2019 *Educación para la ciudadanía global y democracia*. Graó.

SAVATER, Fernando

- 2018 *Ética de urgencia*. Ariel.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel

- 2024 La relación artes-educación, en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, implica educar “con” las artes. En J. M. Touriñan López & L. Touriñan (coords.), *Pedagogía y educación en perspectiva mesoaxiológica: cuestiones aplicadas*. REDIPE.

UNESCO

- 2023 *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*. 20 de noviembre. <https://bit.ly/48RlgBF>

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón
Editora

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ÉTICA EN VALORES PARA ELIMINAR LOS DISCURSOS DE ODOIO

Contribution of Ethics Education in Values to Eliminate Hate Speeches

JAVIER GRACIA CALANDÍN*

javier.gracia@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-9260-5274>

Universidad de Valencia, Valencia, España

<http://ror.org/043nxc105>

Forma sugerida de citar: Gracia Calandín, Javier. (2026). Contribución de la educación ética en valores para eliminar los discursos de odio. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 51-81.

Resumen

Los discursos de odio han aumentado con la llegada de las redes sociales y constituyen una lacra social en la medida que alimentan la discriminación y la violencia hacia las personas por su pertenencia a determinados colectivos estigmatizados. El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida la filosofía de la educación centrada en los valores puede contribuir a la eliminación de los discursos de odio. Se denuncia la confusión tecnocrática de pretender solucionar los problemas éticos con la innovación tecnológica sin atender al fondo de los valores intrínsecos como guía de la acción. Para llevar a cabo el estudio se ha empleado la metodología hermenéutica en la medida que se trata de comprender adecuadamente la dimensión axiológica en las acciones y en la forja del carácter de las personas. Entre los principales resultados obtenidos está que la filosofía de la educación ética en valores permite reconocer la necesidad de valores intrínsecos como guía de los valores instrumentales. La principal conclusión es que la educación ética en valores no consiste en un aprendizaje teórico de valores morales, sino en la realización ética de los valores. Así, frente a los problemas de la desconexión moral, la educación ética en valores concibe a la libertad de expresión como vinculada con la responsabilidad de las personas.

Palabras clave

Discurso de odio, filosofía, educación, ética, valor, responsabilidad.

* Profesor titular de Ética y Filosofía Política de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España). Licenciado y doctor en Filosofía con Premio Extraordinario de Doctorado y título de Doctor Europeo. Ha realizado estancias de investigación en Alemania, Estados Unidos, Inglaterra y Portugal. Es el coordinador de la Red de Innovación Educativa en la Filosofía desde 2017. Ha publicado más de 100 artículos en revistas y editoriales especializadas y de prestigio. Ha coordinado y editado seis volúmenes y publicado cinco libros en el ámbito de la educación ética y filosófica. Ha dirigido seis tesis doctorales en universidades de España y de Colombia, cuatro de ellas con mención internacional.
Índice h: 15.

Abstract

Hate speech has increased with the advent of social media and constitutes a social scourge insofar as it fuels discrimination and violence towards some individuals because they belong to certain stigmatized groups. The aim of this paper is to analyze the extent to which a values-based philosophy of education can contribute to the elimination of hate speech. It denounces the technocratic confusion of attempting to solve ethical problems with technological innovation without addressing the underlying intrinsic values that should guide our actions. To carry out the study, hermeneutic methodology has been used insofar as it seeks to adequately understand the axiological dimension in people's actions and character building. Among the main results obtained is that the philosophy of ethical education in values allows us to recognize the need for intrinsic values as a guide for instrumental values. The main conclusion is that ethical education in values does not consist of theoretical learning of moral values but rather the ethical realization of values. Thus, in the face of the problems of moral disconnection, ethical education in values conceives freedom of expression as linked to personal responsibility.

Keywords

Hate Speech, Philosophy, Education, Ethics, Value, Responsibility.



Introducción

En un contexto global marcado por la polarización, la desconfianza y el resurgimiento de ideologías extremistas, los discursos del odio se han convertido en una amenaza seria para la convivencia democrática. En los últimos años con el auge de las redes sociales su presencia en la sociedad ha sido creciente, lo que hace especialmente apremiante detenerse a analizarlos para buscar formas de erradicarlos. Estos discursos no son simples opiniones controvertidas, sino formas de lenguaje que deshumanizan, estigmatizan o incitan a la violencia contra personas o grupos por su origen, religión, género, orientación sexual, condición migratoria, etc. A menudo se disfrazan de libertad de expresión, pero en realidad buscan excluir y reforzar jerarquías sociales de dominación.

Dadas las repercusiones lesivas de los discursos del odio para el tejido social y el desarrollo de las personas y de los pueblos, es necesario detenerse a analizarlos, para adquirir una buena comprensión y señalar cuál es la génesis y por qué con la llegada de las redes sociales están tan presentes. Es necesario avanzar y sondear las posibles formas para la erradicación de los discursos del odio. ¿Acaso son suficiente los avances técnicos de algoritmos que permiten detectar y eliminar los discursos de odio en las redes sociales? ¿Está la solución en las cuestiones técnicas o es necesario analizar y considerar la realidad de los valores que se esconde tras este problema? A este respecto, ¿qué soluciones es posible ofrecer desde la filosofía de la educación? ¿Puede la educación ética en valores ser una respuesta que contribuya a eliminar los discursos de odio? Pero, ¿qué

es más precisamente la educación ética en valores? Porque a menudo se confunde qué sean o hayan de ser los valores y si valen en sí mismos o dependen del gusto de cada cual.

El objetivo de este trabajo es arrojar luz para determinar si una educación ética en valores puede ser una buena aliada para eliminar los discursos de odio. Se cuestiona la confusión de carácter tecnocrático que intenta resolver los problemas éticos mediante la innovación tecnológica, sin considerar los valores intrínsecos que deben orientar la acción humana. Para desarrollar el estudio, se ha empleado una metodología hermenéutica, dado que su propósito es comprender en profundidad la dimensión axiológica presente en las acciones y en la formación del carácter de las personas. Se comienza el apartado recalando en el fundamento ético de la educación. Posteriormente reparamos en los discursos del odio como lacra social, su definición y significado.

Los discursos del odio como lacra social

Antes de profundizar en las posibles vías éticas y educativas para afrontar los discursos del odio, resulta necesario comprender con precisión en qué consisten y cuáles son sus principales características. En este apartado se analizará el concepto de discurso del odio, su evolución y las distintas definiciones propuestas por organismos internacionales y la literatura académica. Este marco teórico permitirá delimitar la naturaleza del fenómeno y reconocer sus implicaciones sociales, políticas y morales, punto de partida indispensable para abordar posteriormente su dimensión ética y educativa.

Definición y significado de los discursos del odio

Son diversas las definiciones que se han dado a los llamados discursos de odio. El concepto proviene de la voz inglesa *hate speech*, pero la propia traducción castellana es problemática.¹ Sin embargo, con el tiempo se ha consolidado como la expresión que enmarca la realidad de los mensajes de odio dirigidos hacia personas pertenecientes a una serie de colectivos que tradicionalmente han sido estigmatizados (así queda recogido también como descriptor en el tesoro de la UNESCO) y por tal motivo es la expresión que emplearemos en este artículo.

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, en su Recomendación 15 de Política General, define el discurso del odio como el:

Fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de “raza”, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales (ECRI, 2016, p. 3).

Cabo Isasi y García Juanatey (2017) diferencian dos tendencias para definir los discursos de odio, en función de si dichos mensajes de odio incitan directa o indirectamente a la comisión de actos de discriminación o violencia por motivos de odio racial, xenófobo, orientación sexual, u otras formas de intolerancia. La primera de las tendencias está muy estrechamente vinculada con lo que se conoce y está ya tipificado en el código jurídico como “delitos de odio”. Sin embargo, el concepto de discurso de odio suele aplicarse de modo más amplio, extendiéndose también a aquellas expresiones que fomentan los prejuicios o la intolerancia, considerando que este tipo de expresiones contribuyen indirectamente a que se genere un clima de hostilidad que pueda propiciar, eventualmente, actos discriminatorios o ataques violentos (Gagliardone *et al.* 2015).

Entre las principales características que definen los discursos de odio encontramos las siguientes:

- No se ataca a las víctimas por su identidad personal, sino por su pertenencia a un determinado colectivo dotado de un rasgo que incita al agresor a sentir repulsión y desprecio.
- El discurso del odio estigmatiza o denigra a un grupo atribuyéndole actos considerados perjudiciales para la sociedad, incluso cuando es difícil, si no imposible, demostrarlo.
- Convierte al grupo en cuestión en blanco de odio sobre la base de narrativas prejuiciosas, o leyendas negras, que pretenden justificar la incitación al desprecio y creen que la sociedad debe sentir hacia sus objetivos.
- Quienes promueven mensajes de odio y cometen delitos de odio están convencidos de que existe una desigualdad estructural entre ellos y la víctima.
- Este tipo de mensajes suelen adoptar la forma de diatribas en las que no se hace ningún esfuerzo por aportar argumentos coherentes, sino que se hace hincapié en expresar desprecio y animar a otros a difundir el mensaje (Hare & Weinstein, 2009; Cortina, 2017).



En la mayoría de los artículos, el discurso de odio dentro de las redes sociales se asocia a cuatro tipologías: religioso, ciberracismo, injurias políticas y misoginia (Castaño Pulgarín *et al.*, 2021). Lingiardi *et al.* (2020) también incluyen una quinta referida a los ataques al colectivo LGTBIQ+.

En los últimos años, la confluencia de diversas crisis —entre ellas las relacionadas con personas refugiadas, los flujos migratorios, las emergencias económicas y sanitarias— junto con el uso intensivo de internet y las redes sociales, ha evidenciado el poder que ejercen los discursos de odio para fomentar la polarización social y para vulnerar sistemáticamente los derechos de ciertos colectivos, en particular los de origen migrante (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, 2024). Como señala García González (2022), es preciso subrayar que la proliferación de una cultura del odio y, específicamente, de mensajes hostiles como los discursos de odio, puede entenderse como una manifestación concreta de la “necropolítica”, en los términos desarrollados por autoras como Judith Butler (2006, 2010) y Achille Mbembe (2011, 2018). Esta lógica de necropolítica opera generando deliberadamente sentimientos de animadversión hacia poblaciones determinadas, a las que se representa como amenazas latentes, con el fin de legitimar ciertos modelos de construcción sociopolítica basados en la exclusión y el dominio (e incluso el sometimiento) de los otros.

Descubrir los valores éticos tras las soluciones técnicas

Los medios de comunicación tradicionales como la televisión o el periodismo de opinión también pueden servir de canales para el discurso del odio. Sin embargo, ha sido con la llegada de Internet, y especialmente con la rápida difusión de la información y una mayor permisividad facilitada por redes sociales como Twitter, Facebook y YouTube, cuando el discurso del odio ha tenido una repercusión social cada vez de mayor alcance. Sobre todo por el impacto que las redes sociales han tenido en las nociones de democracia y respeto a los derechos humanos (Daniels, 2013; Matamoros Fernández & Farkas, 2021).

Como señalan Cabo Isasi y García Juanatey (2017), el discurso de odio en línea añade una serie de particularidades que lo convierten en un fenómeno descontrolado con un potencial de daño aún mayor. En primer lugar, la sobreabundancia comunicativa, donde lo que antes eran mensajes privados pasan a ocupar espacios de redes sociales, hasta el punto de enviarse de manera masiva. En segundo lugar, la descentrali-

zación de la comunicación, en el sentido de que cualquiera puede emitir un mensaje con un enorme potencial de audiencia, dando lugar a lo que se denomina metafóricamente como “viralizaciones”. A todo ello hay que añadir otras particularidades como la permanencia de los contenidos, la itinerancia entre diferentes plataformas, el uso de pseudónimos, el anonimato y la transnacionalidad.

La presencia de la ética en los espacios digitales y en especial en las redes sociales es una exigencia que desde diversas instancias se está reclamando. Es cierto que muchas veces la regulación del uso ético de las redes sociales y de la IA va a la zaga y primero es el mal uso de dichos espacios y luego su regulación para paliar los problemas ocasionados (Poveda *et al.*, 2025). Con todo, en la medida que también las redes sociales constituyen elementos de socialización es necesario implementar estas medidas éticas que preserven la democracia y los valores defendidos por los derechos humanos. Tras la realización de una amplia revisión bibliográfica sistemática (Gracia Calandín & Suárez Montoya, 2023) se evidenció que los estudios sobre los discursos del odio no se adentran en un análisis ético suficientemente pormenorizado y a menudo se reducen únicamente a cuestiones de tipo técnico.

Desde el parlamento de la Unión Europea se ha recalado en los potenciales beneficios y también peligros que implica la inteligencia artificial (IA) con relación a la represión de los derechos humanos y la democracia. Ünver (2024) señala de qué modo la IA puede ser empleada como un “arma de represión” y cuál es su impacto en los derechos humanos. Por ello defiende la necesidad de establecer una norma mundial para la ética de la IA y los derechos humanos, para proteger a las personas del autoritarismo digital tanto dentro como fuera de sus fronteras (UNESCO, 2024). En este sentido, señala algunas recomendaciones políticas como recurso estratégico para posibles iniciativas del parlamento europeo para desarrollar una política estratégica que contrarreste las usurpaciones del control algorítmico.

A tenor de los recientes estudios realizados por Lee *et al.* (2024) con relación al racismo que sufre la comunidad afroamericana en Estados Unidos, queda de manifiesto que la solución no es el silenciamiento por parte de los algoritmos o los poderes públicos de las experiencias vividas por las víctimas de dichos discursos de odio. Efectivamente, para poder implementar la inclusión y la equidad en dichos espacios de las redes la solución no es el silenciamiento, sino más bien al contrario la detección y el reconocimiento de dichos discursos que tienen lugar en las redes. Por ello, implementar prácticas con contenido moderado o más incluso “con-



tranarrativas” puede contribuir a fomentar conversaciones más inclusivas y productivas (Poole *et al.*, 2019). La investigación realizada por dichos autores, una vez más, pone de manifiesto la urgente necesidad de replantearse las directrices de moderación de contenidos y los algoritmos que las aplican para que reflejen fielmente los valores de inclusividad y equidad.

Alkiviadou (2022) señala la situación delicada de aplicar sin más la IA en las plataformas para eliminar los discursos del odio. Pues los mecanismos automatizados pueden tener conjuntos sesgados de datos y ser incapaces de detectar ciertos matices del lenguaje. Por ello no deberían dejar de ser supervisadas en su aplicación a los discursos de odio, pues esto podría dar lugar a violaciones del derecho de expresión y el derecho a la no discriminación

Por su parte, Venkateshwarlu (2025) señala que para hacer frente a los discursos de odio hay que preservar los conceptos éticos en el diseño y la aplicación de los sistemas basados en la IA y defender políticas que potencien la innovación responsable sin socavar los valores democráticos fundamentales. Efectivamente, la vía para superar la lacra de los discursos del odio es mediante la creación de espacios digitales inclusivos y la defensa de los derechos y libertades para el desarrollo socialmente responsable, la inclusividad y el respeto de las libertades individuales.

Dicho en términos más precisos asociados con la filosofía y la ética de los valores, la técnica es un valor instrumental, lo cual no quiere decir lo mismo que “moralmente neutro”. Y es importante recordar esto porque reconocer el valor técnico como un medio implica que no se puede perder de vista los fines para los que se va a emplear dicho medio. Y cuando esto ocurre como en el caso de la sociedad tecnocrática (sociedad en la que la ciencia y técnica se convierten en ideología), entonces se produce la conversión de los valores técnicos, que son puros medios, en fines, tal y como señala Gracia Guillén (2011):

Los valores instrumentales están siempre al servicio de otros intrínsecos. El verlos sólo como valores instrumentales, por tanto, sin su relación con los valores intrínsecos, es ya perverso, porque les priva de su referencia necesaria. Al separarlos de los valores intrínsecos los absolutizamos, y por tanto los convertimos a ellos mismos en valores intrínsecos. Al proclamar la neutralidad de la técnica, estamos elevando a ésta, por lo general de modo inconsciente, a la categoría de valor intrínseco (p. 155).

Por lo tanto, incluso teniendo en cuenta la contribución de la innovación tecnológica y las más novedosas herramientas de inteligencias artificiales, es clave no perder de vista el fundamento de los valores éticos. Una

vez más para la erradicación de los discursos del odio, también en línea, la clave no es solo ni principalmente implementar las herramientas técnicas, informáticas más avanzadas, sino la forja de un *ethos* social e individual que encarne los valores ético-cívicos fundamentales que están a la base de la convivencia democrática. Teniendo esto en cuenta, a continuación, se ahondará en el trasfondo axiológico que enmarca el fenómeno de la viralización del odio en la sociedad. Posteriormente analizaremos de qué forma es posible erradicar dicho odio desde la educación ética.

La viralización del odio en la sociedad

La viralización del odio en la sociedad exige comprender los mecanismos que erosionan la convivencia democrática y transforman los conflictos en enfrentamientos polarizados. En este apartado se analiza, primero, cómo la filiación entre odio y miedo actúa como una amenaza directa para el tejido cívico, debilitando la confianza y alimentando discursos excluyentes. En segundo lugar, se aborda el proceso por el cual individuos y grupos pueden pasar de víctimas a victimarios mediante la “desconexión moral”, una dinámica que justifica la agresión y deshumaniza al otro. Explorar estos fenómenos permite revelar las raíces psicosociales que impulsan la actual expansión del odio.

58



La filiación del odio y el miedo como amenaza para la convivencia democrática

En el tercer capítulo de *La monarquía del miedo*, recuerda Martha C. Nussbaum (2019) la filiación de la ira con el miedo. Con el trasfondo del contexto estadounidense, la autora pone de manifiesto la pléyade de emociones vinculadas con el miedo, así como las nefastas consecuencias de dicho miedo para la democracia, propiciando políticas de la exclusión y el imperio de la envidia. Además, como destacada especialista en el mundo clásico, Nussbaum recuerda que para los griegos el miedo y la ira tenían unas consecuencias perniciosas para la democracia. Así, yendo más allá de lo que había sostenido en su libro de 2016, *La ira y el perdón*, reconoce “el papel del miedo como fuente y como cómplice de la ira vengativa” (p. 94).

Explícitamente, Nussbaum (2019) retoma la idea de Lucrecio de que el miedo lo empeora todo y produce una serie de males políticos como es de manera destacada la ira. El temor a la propia vulnerabilidad humana, el miedo a la muerte y a ser dañado, es el germen de la ira. A diferencia de los dioses que son perfectos y no pueden sufrir —y por lo

tanto no pueden sentirse afligidos— el ser humano sí puede ser herido y es esta posibilidad la que provoca el miedo atroz e irracional que despierta en él la ira.

Aunque Nussbaum (2019) no se detiene en este punto, desde luego que el miedo puede ser entendido como principio de cautela y precaución, y es razonable que dada la condición humana vulnerable y el inmenso poder del avance técnico, la persona actúe bajo un principio de precaución para evitar posibles daños o pérdida de bienes estimados. El mejor ejemplo a este respecto es el “principio de responsabilidad” desarrollado por Hans Jonas (1995), que tanto se ha visto en las éticas aplicadas. Pero aquí nos referimos a otro tipo de miedo, que es irracional y paralizante, y que de modo cómplice va anulando su capacidad para actuar y va dejándose invadir por el odio y la ira vengativa.

El miedo se vuelve irracional y pernicioso cuando alimenta el odio hacia los demás. En varios de sus trabajos —por ejemplo, en el ámbito educativo, *Sin fines de lucro*— Nussbaum (2010) ha estudiado cómo el odio puede originarse como una forma de “asco proyectado” sobre ciertos colectivos. El asco, en sí mismo, es una respuesta instintiva con raíces evolutivas que cumple una función de autoprotección frente a elementos potencialmente contaminantes como restos orgánicos o fluidos corporales (sangre, vómito, mucosidad, orina, entre otros). Pero se convierte en una lacra social cuando esta emoción se desplaza hacia sujetos o comunidades específicas, generando así procesos de estigmatización y rechazo. En tales casos, ciertas personas pasan a ser percibidas como “sucias”, impuras o contaminantes, lo que alimenta actitudes de segregación y evita el contacto o impide la integración.

Nussbaum (2019) subraya en el cuarto capítulo de *La monarquía del miedo* que el miedo, al estar en la raíz del asco más elemental, actúa como un refuerzo psicológico en este tipo de repulsión proyectada, poniendo en riesgo principios fundamentales como la igualdad y el respeto entre individuos. Este tipo de dinámicas emocionales provocan contextos de marginación. Por ello, la autora propone excluir expresiones de asco del discurso público cuando estas se dirigen hacia personas por motivos relacionados con su etnia, religión, identidad de género, orientación sexual, entre otros factores.

Más específicamente, en el entorno educativo —incluso desde edades tempranas— es posible identificar comportamientos que anticipan esta lógica de exclusión y estigmatización. Un ejemplo claro de asco proyectado en el contexto escolar es el juego conocido como “el cazapiojos”, donde un niño es vinculado simbólicamente con algo considerado repul-

sivo como los parásitos. Esta práctica crea una asociación directa entre el menor y una característica percibida como desagradable o indeseable, promoviendo así su aislamiento social (Nussbaum, 2010).

Frente a esta alianza letal del odio y el miedo para la convivencia democrática, vamos a proponer la valentía de la educación ética en valores. Una educación ética en valores que forja el carácter de las personas y que permiten habitar un mundo en el que es posible desarrollar la propia humanidad, al tiempo que una fecunda sinergia entre filosofía, ética y educación que fomenten actitudes de respeto, justicia y reconocimiento hacia el otro.

De víctimas a victimarios mediante la “desconexión moral”



Como recuerda Carolin Emcke, en su obra *Contra el odio* (2017), el odio constituye un virus altamente contagioso, de modo que quien pretende hacerle frente con más odio ya ha caído en sus tentáculos, viéndose fagocitado por él y convirtiéndose paradójicamente en aquello que denuncia. El odio conduce a una dinámica de destrucción, donde lejos de alimentar un sentido de la justicia y el propósito de construir un mundo mejor, acaba inculpándose a determinadas personas y colectivos de los males que aquejan a las sociedades. Más que un obstáculo fácil de sortear, el odio tiene un magnetismo tóxico que acaba por cegar el potencial crítico, reflexivo y deliberativo de las personas, avivando actitudes de exclusión y estigmatización.

El odio genera más odio y tal como demuestran algunos estudios, una buena parte de aquellos jóvenes que han sido objeto de discursos de odio, son los que luego se convierten en perpetradores de discursos de odio contra los demás. A este respecto, Patchin y Hinduja (2019) exploran cómo los antecedentes familiares y las prácticas de crianza influyen en la probabilidad de que un adolescente lleve a cabo discursos de odio, ya sea en línea o en la realidad.

El odio se expande muy rápidamente a través de las redes sociales. Como muestran Reichelman *et al.* (2020), se produce una transferencia de las agresiones y una escalada en la violencia de las conductas agresivas en los entornos digitales, que después se transfieren también fuera de las redes. De modo que, como señala Kowalski *et al.* (2013), los adolescentes que sufrieron, participaron u observaron el *ciberbullying* fueron los que más reprodujeron esas conductas dentro y fuera de las redes sociales, ya que los discursos de odio tienen un efecto negativo en la autoestima y salud mental de los adolescentes.

En esta misma dirección, según los estudios longitudinales revisados por Lozano *et al.* (2020) señalan que los adolescentes experimentan situaciones de acoso en la que primero son cibervíctimas y luego se convierten en ciberacosadores. Y una distinción entre el acoso y el ciberacoso es que en el segundo caso un adolescente es más probable que sea víctima y victimario al mismo tiempo. El estudio longitudinal de Falla *et al.* (2020) muestra de qué modo los adolescentes que fueron víctimas de acoso escolar eran más propensos a desarrollar conductas de acoso en el futuro.

Habida cuenta de todo ello, Gómez Tabares y Correa Duque (2022) inciden en que el paso de ser víctima a convertirse en victimario tiene lugar por una reestructuración cognitiva para legitimar estos comportamientos como una alternativa aceptable o rasgo normativo en las relaciones entre pares, dando lugar en el futuro a conductas de intimidación o acoso. Para explicar este paso de víctima a victimario retoman la teoría de la “desconexión moral” planteada por Bandura (1999, 2016) sobre la que conviene detenerse y recordar que la desconexión moral hace referencia a las estrategias sociocognitivas que emplean las personas para reestructurar la comprensión de una acción inmoral, violenta o cruel y así evitar la autocensura moral, aislando los sentimientos negativos asociados con actos que violan los cánones morales de una sociedad (Thornberg *et al.*, 2015; Gómez & Durán, 2021).

Por su parte, como señalan Bakioğlu y Çapan (2019), cabe considerar la tendencia empática como elemento que puede mediar y moderar los efectos de la desconexión moral sobre el ciberacoso. Con ello se pone de manifiesto que, tanto las conductas de acoso como del ciberacoso, atienden a factores morales, emocionales y relacionales. Así, a la luz de las investigaciones de Oberman (2010) y Gini *et al.* (2014), frente a los acosadores y las víctimas —que muestran una desconexión moral tendente a justificar las conductas de abuso— los niños que asumen el rol de defensores mostraron una alta sensibilidad moral y reactividad empática por sus compañeros, aspectos que se han asociado con el comportamiento prosocial y los razonamientos morales prosociales.

Prevenir y mediar para evitar los discursos del odio

Volviendo al planteamiento de Emcke (2017), la raíz del problema radica en que quien odia ha perdido la capacidad de un auténtico cuestionamiento y la capacidad de un adecuado discernimiento. Así, se sienten tan seguros de sí mismos que son incapaces de cuestionar sus propias

ideas, instalados en los estereotipos alimentados por su asco proyectado hacia determinadas personas, han perdido toda capacidad de crítica y autocrítica.

Como conducta agresiva y violenta, los discursos de odio se engloban en el ámbito escolar como actos de acoso y ciberacoso. A la luz de investigaciones sobre acoso y ciberacoso (Thornberg *et al.*, 2015; Wang *et al.*, 2021; Bakioğlu & Çapan, 2019), es clave la relevancia de los factores emocionales y de personalidad en la configuración de la agencia moral y la comprensión de los distintos comportamientos y roles. La ira asociada con la desconexión moral es un predictor de actos de acoso. En contraposición, un grado elevado de empatía entendida más bien como “compasión ética” (Singer & Klimecki, 2014; Orts García, 2023 y 2025) es un factor de protección que modera la asociación entre la desconexión moral, el acoso y el ciberacoso.

En otros lugares (Gracia Calandín & Suárez Montoya, 2023; Gracia Calandín, 2024) hemos planteado diversos modos para erradicar los llamados discursos de odio. Entre ellos ocupan una función clave el cultivo de la compasión ética y el pensamiento crítico. Desde luego que la tecnología puede ser una aliada en el propósito de eliminar los discursos de odio en la medida que permite detectar determinadas conductas tipificadas como tales. Pero los medios digitales, como se ha visto, lejos de facilitar y simplificar el problema, han hecho que en los últimos años aumente el número de casos de ciberacoso y discursos de odio en las redes sociales. Tampoco es suficiente pensar que la responsabilidad está en manos de los políticos, dejando en un segundo plano a la ciudadanía.

Por ello, la cuestión acerca de las claves para erradicar los discursos de odio está lejos de quedar agotada y a continuación nos proponemos analizar y cuestionar si una educación ética en valores puede ser una aliada fundamental para el propósito de eliminarlos. Más allá de si se refiere a cuestiones religiosas, estéticas, lógicas, epistemológicas o morales, en la medida que los valores enraízan en el carácter o *ethos* de las personas y los pueblos, los valores son siempre éticos y por lo tanto tiene implicaciones para la convivencia social y ciudadana. Esto es lo que nos ocupa y preocupa principalmente y en este punto es en el que la ética y la educación conectan intrínsecamente (Tamarit López, 2025). Una y otra se buscan y se necesitan mutuamente para llevar a cabo su finalidad propia. Pues, por una parte, la ética en la medida que se refiere a la dimensión moldeable de las personas, esto es, el *ethos* o carácter, alude directamente a la educación. Por su parte, la educación, en la medida que no es instrucción o adoctrinamiento, ni incluso mera enseñanza, asume que no es con máquinas pro-

gramadas sino con personas educables (por tanto, con un modo de ser o carácter modelable) con los que está tratando. A esta sazón, hablar de educación no ética sería caer en un craso oxímoron (Gracia Calandín, 2025).

Al introducir junto con la educación y la ética el tercer elemento, el del valor, la propuesta es adoptar un enfoque determinado, el de la axiología, que nos permita fundamentar filosóficamente la conexión intrínseca entre ética y educación. Y ello para sondear en qué medida la cuestión acerca del valor puede ser crucial para desarrollar un tipo de educación con fundamento que contribuya a la erradicación de los discursos del odio. La filosofía de la educación en valores cumple esta función porque permite poner en valor la educación ética y dar fundamento al propósito de eliminar los discursos de odio y enraizar en el *ethos* de las personas valores fundamentales para la convivencia como son la igual dignidad humana, el respeto a las identidades diferentes, la responsabilidad de los propios actos y la solidaridad con los más desfavorecidos.

La valentía de preocuparse por construir valores

Recordaba Julián Marías (2000) que el sentido primario del término “valor” es el de “valentía” y que es más lo valiente que lo valioso. Ya que, sin un mínimo de valor, sin un mínimo de valentía, se hundan el resto de los valores. Efectivamente se necesita una buena dosis de coraje para abordar la cuestión de los valores. Porque efectivamente se trata de cualidades tan escurridizas y lábiles que han quedado relegadas a lo largo de la historia del pensamiento escapando al análisis filosófico, como ya destacara José Ortega y Gasset (2007) en su enjundioso “Discurso para la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas” de 1918.

Efectivamente, durante la Antigüedad y la Modernidad la filosofía se ha detenido en el ser, el bien o el deber. Es prácticamente hasta bien entrado el siglo XIX con Lotze y Brentano y sobre todo a comienzos del siglo XX con filósofos como Max Scheler, Nicolai Hartman o José Ortega y Gasset, que el valor no ocupa el lugar que merece en la historia de la filosofía (Marías, 2000; Gracia Guillén, 2011).

Pero preocuparse del valor es central para la tarea que aquí nos ocupa, porque el valor está entrañado en la capacidad estimativa del ser humano y el mundo que humanamente habitamos es un mundo preñado de valores. Poner en valor los valores además de un acto de valentía, es una cuestión eminentemente vital para hacer frente a lacras sociales como son los discursos de odio, que busca su complicidad con el miedo, y que provoca la parálisis de la capacidad de estimar. Así el miedo silencio-

so va lanzando sus tentáculos para paralizar las fuentes creativas del ser humano y declinar finalmente su capacidad de desear, preferir y estimar. Cegadas estas fuentes el sujeto se torna un ser pasivo, reactivo, el sujeto se desdibuja en la masa, se pierden los contornos de un carácter e identidad propio, se alimentan los estereotipos y se anula la individualidad. Como vimos más arriba este es precisamente uno de los rasgos propios de los discursos del odio, que se elimina la identidad individual y se proyecta sobre la persona el prejuicio de un grupo al que se le denigra.

La valentía de la construcción de los valores busca romper y superar esta espiral de odio y miedo que anula la personalidad y paraliza el crecimiento humano. Frente a él, se reivindica la valía de los valores que conforman el carácter propio de las personas. Sin la construcción de estos valores sería imposible acometer el desarrollo pleno de la personalidad, que constituye el fin último de la educación (Gracia Calandín, 2020). Frente al miedo y el odio, que atenazan las fuerzas creativas del ser humano conduciéndolo a una barbarie de destrucción, la educación en valores parte del presupuesto de que el ser humano es constructor de un mundo de valores, donde la clave ya no es sobrevivir en términos de un adaptacionismo pasivo (*adaptación al medio*), sino que lo que se procura ante todo es la “construcción de una vida valiosa” (*adaptación del medio a nuestro proyecto de vida*) (Gracia Calandín, 2020).

Para esta aquilatada filosofía del valor no basta con referirse al ser, ni con establecer imperativos, ni tan siquiera con aludir a los bienes. De modo más originario lo fundamental se haya en el descubrimiento de lo humanamente “vital” del valor, es decir, reconocer la entraña de vida que alimenta la estimativa como constitutiva del modo de vida propiamente humano y que queda plasmada en el lenguaje habitual en el que nos comunicamos humanamente.

Todo esto es un alegato en favor de un tipo de racionalidad estimativa o “cordial” como la nombra el propio José Ortega y Gasset, contraponiéndose inequívocamente a la racionalidad pura kantiana.²

Retomar la cuestión filosófica primordial del valor como fundamento ético de la educación

Es clave que la filosofía de la educación reflexione acerca de los valores y principios que orientan la actividad educativa, permitiendo profundizar en los valores que ha de promover todo agente educador, especialmente la institución educativa. Así, la axiología hace referencia a la reflexión y el análisis en torno a los valores y los juicios valorativos que constituyen



y conforman a la persona humana. Y es verdad que la axiología puede abarcar diversas ramas como la estética o la filosofía de la religión, pero lo que es insoslayable es la dimensión constitutiva de la axiología para la ética. Porque es la ética la que trata de analizar cuáles son esos valores y normas que conforman el carácter de las personas y los pueblos. En este sentido hay que entender la ética como fundamento de la educación (Gracia Calandín, 2025).

La filosofía de la educación constituye una rama del saber que, entre otras cosas, ofrece una comprensión crítica y razonada acerca de los fundamentos de la educación. Desde diversas ramas se han planteado diversos tipos de estos fundamentos: filosóficos, cosmovisivos, gnoseológicos, lógicos, sociológicos o axiológicos, los cuales permiten, de un modo u otro, orientar el quehacer educativo y que “consolidan las bases éticas que deben estar dentro del proceso educativo con los cuales se plantea el horizonte del tipo de formación personal y social que se quiere alcanzar” (Aguilar Gordón & Collado Ruano, 2025, 83).

A este respecto sería un error considerar que es posible comprender y explicar la conducta de las personas desde un punto axiológicamente neutro como han pretendido de diversos modos los planteamientos positivistas. Por ello, a pesar del positivismo o los positivismos en boga que enarbolan por doquier la neutralidad axiológica, si queremos comprender adecuadamente al ser humano se ha de recalar en los valores que conforman su modo de ser, esto es, su *ethos*. De modo muy elocuente sostiene José Ortega y Gasset (2009):

Cada hombre, cada pueblo, cada época es, antes que nada, un cierto sistema de preferencias, a cuyo servicio pone el resto de su ser. La vida es siempre un jugarse la vida al naípe de unos ciertos valores, y, por eso, toda vida tiene estilo —bueno o malo, personal o vulgar— creado originalmente o recibido del contorno (Ortega y Gasset, 2009, p. 901).³

En el caso de José Ortega y Gasset, la preocupación del valor es fundamental y su estimativa como punto de partida puede dar pistas para descubrir que la moral no es una performance que se añade como cualidad secundaria al ser, sino que está entrañada en el mismo quicio vital de la praxis humana. Y tal vez la centralidad del valor en la obra de José Ortega y Gasset no haya sido suficientemente entendida ni tan siquiera por algunos de sus principales intérpretes para quienes la estimativa es apenas una cuestión “ocasional”, sobre todo, en la tercera etapa de su obra desde 1924. Sin embargo, a la luz de investigaciones más recientes (Echeverría Ezponda & García Pérez, 2017; Expósito Roper, 2020 y 2021)

encontramos que la cuestión del valor en José Ortega y Gasset (2007) ocupa un lugar central (como ocurre en otros grandes filósofos como Max Scheler o Nicolai Hartmann) en la medida que es el valor el que nos es dado, pero no como un ser, ni como un bien, sino como algo más radicalmente originario que el bien o incluso el deber. A este respecto, la tesis central de su célebre “Discurso para la Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas” es que el mundo del valer (o del quehacer) no se reduce ni se puede reducir al mundo del ser. “La conciencia de valor es tan general y primitiva como la conciencia de objetos [...] por ventura lo que *es* nos parece *no valer* nada y en cambio lo que no es se nos impone como un valor máximo” (pp. 710-711). Con ello, efectivamente retoma la tesis husserliana expresada en 1913, en *Ideas I*, y también ese mismo año desarrollada más prolijamente por Max Scheler en su obra *El formalismo en la ética*, a saber, la tesis de que el mundo de los valores se nos da con la misma inmediatez, carácter originario y fundamentador que el mundo de las cosas y que ser y valor no deben ser confundidos entre sí.

Lo característico de la filosofía del valor que se propone desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico como fundamento de la ética y de la educación es que busca superar tanto el realismo antiguo como el subjetivismo moderno. Es aquí donde el enfoque fenomenológico-hermenéutico ha de sortear de un lado la Escala del realismo metafísico de la Antigüedad como la Caribdis del subjetivismo y relativismo moderno. De ambos extremos, sin duda, es el segundo el que sigue hoy en día haciendo estragos y conduciendo a una visión mermada y deficiente de los valores. Frente a esta y siguiendo la estimativa orteguiana y a autores de la ética de los valores herederos de la tradición fenomenológico-hermenéutica, nosotros vamos a procurar superar la concepción subjetivista y relativista de los valores para redescubrir el potencial fundamentador del valor como regulador de la conducta.

Superando la concepción relativista de los valores sin incurrir en el absolutismo

Como heredero de la tradición fenomenológico-hermenéutica de los valores y en especial de la tradición española —nos referimos fundamentalmente a autores como José Ortega y Gasset (2005, 2007), Manuel García Morente y, sobre todo, Xavier Zubiri y Pedro Laín Entralgo— Diego Gracia Guillén (2011) afirma que la cuestión de los valores es ante todo una cuestión “vital”, entrañada en la biología. Y es que efectivamente nadie puede vivir sin valorar y valoramos porque humanamente no podemos

no hacerlo. *Biológicamente estamos predispuestos para valorar* y la estimativa conforma el modo de acceso a la realidad. La valoración no es un añadido arbitrario a nuestro acceso al mundo, es un proceso mental orientado muy específicamente para conseguir el principal objetivo biológico, a saber, la supervivencia. En virtud del sistema nervioso el ser humano interactúa con el medio recibiendo no solo datos neutrales, sino una serie de emociones y estimaciones que conforman su concepción de la realidad. Tal y como señala Gracia Guillén (2010):

La función de la inteligencia es proyectiva, sirve para proyectar y llevar a cabo la modificación del medio a partir de las valoraciones y preferencias. Y ese proyecto tiene necesariamente un momento de valoración. proyectamos aquello que puede mejorar nuestra vida, es decir, que puede añadirla valor. De ahí que la valoración sea una necesidad biológica. [...] De hecho, la realización del proyecto no tiene otro objeto que el de añadir valor a las cosas. La cultura es ese depósito de valor (p. 11).

Efectivamente, el ser humano necesita proyectar para realizarse como persona, él mismo es proyecto, es decir, está lanzado hacia delante (*pro-yecto*) por sus aspiraciones y fines. El proyecto humano se modela a través de las emociones, pero sobre todo por la inteligencia. Una inteligencia entrañada en los afectos y por lo tanto sentiente. Una inteligencia que proyecta y que permite mejorar la naturaleza al punto de transformar el medio natural en un mundo preñado de valores. Los valores, por lo tanto, no son hueras intelecciones, carentes de poder actuante y performativo, sino todo lo contrario, son cualidades que se construyen al realizarlos y realizándolos se realiza también el propio ser humano.

A menudo se ha criticado el carácter proyectivo de la dimensión axiológica del ser humano, detectando en él el germen del relativismo.⁴ Esta cuestión filosófica tiene unas implicaciones muy relevantes para la educación, pues si se acepta la premisa de que los valores dependen de gustos subjetivos y no es posible mediar acerca de si el valor que atribuimos a algo es objetivo⁵ —sino que dependen en última instancia del agrado que este provoca en el sujeto— entonces resultará difícil cuando no imposible encontrar en los valores el fundamento que perseguimos para la educación.

Con relación a los discursos del odio, podemos entrever efectos e influencias de la concepción deflacionaria subjetivista de los valores. Si en el fondo los valores caen del lado de los gustos subjetivos y no es posible aludir a nada objetivo que nos permita ponernos de acuerdo, entonces, ¿cualquier opinión es igualmente valiosa?, ¿también la de aquel que pro-

fieri juicios denigratorios hacia otros? Una vez más, ¿el valor radica en el agrado o desagrado que algo produce en el sujeto? ¿Y si los efectos de agrado y desagrado varían de unas personas a otras? Entonces que alguien nos resulte detestable y que en consecuencia proframamos mensajes descalificatorios contra él, ¿no puede denunciarse como algo objetivamente malo?

Reconocer la objetividad de los valores nos pone en guardia frente a la deriva subjetivista y relativista. Se da entrada a lo que con buen juicio habría que llamarse “valores intrínsecos”, es decir, valen con independencia de que los sujetos desarrollen suficientemente la sensibilidad y consigan reconocerlos. Con base en esta aquilatada tradición filosófica podemos sostener que los valores valen realmente y no son pura invención subjetiva. No es una invención arbitraria, sino un descubrimiento, y en este sentido cabría recordar con Antonio Machado (1964) que “todo necio confunde valor y precio” (p. 264).⁶ Pues, aunque el precio sí que se lo ponemos nosotros a las cosas, el valor es intrínseco a esta.

Pero a diferencia de una aproximación platónica que sostendría que los valores son absolutos y tienen realidad en sí, el enfoque fenomenológico-hermenéutico que defendemos es que los valores son dinámicos y no estáticos. Es decir, que contienen un potencial que solo la creatividad humana puede ir descubriendo. Es en virtud de dicha creatividad humana que se diseña una increíble cantidad de posibilidades y de mundos nuevos y así se saca a la luz los valores que valen por sí mismos, pero que han permanecido ocultos durante generaciones. Mas cabría añadir, que una vez descubiertos dichos valores nos resultan irrenunciables porque hacen que habitemos un mundo mejor, más humano. De este modo no hay que confundir la construcción histórica de los valores con el relativismo imperante en la modernidad. Porque el valor, aunque no es una cualidad física no deja de tener realidad, es decir, se realiza, cobra realidad (Gracia Guillén, 2011).

Para el caso de los discursos del odio, el valor del respeto a la integridad física y moral de las personas no es una invención social que podría ser igual de válida que la discriminación o denigración social a través de mensajes difamatorios. Si esto fuera así, entonces, el valor quedaría desprovisto de su validez y todo valdría por igual, que es lo mismo que decir que nada valdría por sí mismo y en sí mismo. Por el contrario, si lo primero (el respeto a la dignidad humana) es un valor y su opuesto (la falta de respeto a la dignidad de las personas) es un disvalor, entonces hemos de concluir que los valores no solo no son relativos o meramente subjetivos, sino que son valores porque contienen una validez que trasciende el relativismo.



El problema ético que se presenta frecuentemente es en el plano de la aplicación cuando se dan situaciones en las que dos o más valores confrontan entre sí y hay que analizar y tomar una decisión para resolver los asuntos prácticos. Así, para legitimar la posibilidad de que las personas puedan expresar sus opiniones aun cuando estas puedan ser ofensivas o denigratorias para algunos colectivos en la tradición estadounidense se apela a la segunda enmienda de la constitución de los EE. UU. La preferencia por la libertad de expresión frente al respeto a las identidades diferentes queda de manifiesto en toda una tradición filosófica que ha abogado por el mal menor de que se pueda ofender a otros si con ello se preserva el principio de la libertad de expresión (Toscano, 2022). Lo cual difiere de la tradición europea en la cual se inserta la Constitución española, que limita la libertad de expresión y la restringe cuando están en juego otros valores como el derecho al honor (Valiente Martínez, 2020, 2022).

Al dar a la libertad de expresión una primacía sobre el resto de valores se abre la posibilidad de atentar contra el respeto a las identidades diferentes conculcando el derecho al honor o a la autoestima de las personas. Ello conduce a situaciones que acaban minando la convivencia social y alimentando los prejuicios y la estigmatización sobre determinados colectivos. Y esta concesión de valor absoluto a la libertad de expresión ha sido algo característica de cierta tradición liberal o libertaria (como algunos prefieren).



*El reconocimiento del valor absoluto de toda persona
a partir del sentido pedagógico y humanista de cultura*

Como se ha visto, el relativismo axiológico se modula como una derivación moderna de la concepción subjetivista del valor. Si se toma a las culturas en sentido etnográfico y además se las considera como un valor absoluto entonces el problema con el que se topa es el de la instrumentalización de la persona para los fines propios de dicha cultura (entendida esta en los términos decimonónicos de etnia), rebajando la cultura a ideología (en el sentido marxista de una falsa conciencia de la realidad). De nuevo, una cosa es sostener que la cultura como depositaria de valores humanos constituye un bien intrínseco, pero esto no ha de confundirse con que la cultura (como tampoco la educación, que es sino un aspecto más de la cultura) constituya un valor absoluto.

Por ello, como he señalado en diversos lugares, hay que recuperar el genitivo del sentido pedagógico y original de cultura, incidiendo en la *cultura animi*,⁷ que es en el que preferentemente lo emplea José Ortega y

Gasset en diversos lugares, aunque eso sí, con claros tintes vitalistas. Es decir, la cultura como depositaria de los valores no debe absolutizarse para acabar desconectándose del “cultivo y formación” del ser humano. La cuestión pedagógica es aquí de nuevo clave para no confundir los términos. Efectivamente, el enfoque que mejor alumbra esta realidad pedagógica y humanista de cultura es el hermenéutico y esto puede verse en autores como Ortega y Gasset, Gadamer o Taylor.

El valor de la cultura no es absoluto sino relativo a la persona. Entonces, ¿hay algo o alguien que se pueda tomar como un valor no solo intrínseco sino incluso absoluto? ¿Es acaso el ser humano un valor absoluto de modo que nada pueda sobreponerse a su propia valía? Efectivamente, esta idea del ser humano como valor absoluto y no relativo es la que queda recogida en el término “dignidad humana”, al menos desde Kant (1992), que no es más que el reconocimiento a la valía incondicional del ser humano. Es este valor absoluto del ser humano el que establece un límite inequívoco para que al ser humano no se le pueda instrumentalizar. Reconocer la dignidad de la persona significa reconocer a dicha persona humana como “fin en sí misma y nunca al mismo tiempo solamente como un medio”, tal y como expresa la consabida segunda formulación del imperativo categórico o incondicionado (p. 65).

El hallazgo de la dignidad humana tiene una enorme relevancia para la erradicación de los discursos de odio que en este artículo nos ocupa. Reconocer y respetar la dignidad de todo ser humano, con independencia de si pertenece a un colectivo u otro, es el mejor antídoto contra los discursos del odio.

El reconocimiento del valor absoluto del ser humano es un complemento necesario de la ética de los valores. Desde la ética de los valores se ha caracterizado al ser humano no solo como depositario de valores sino incluso como proyector y hacedor de valores. Esta capacidad de descubrir nuevos valores, más aún de ser el agente y a la vez depositario de dichos valores, que transforman el medio natural en un mundo más humano, es lo que le confiere al ser humano una categoría especial respecto al resto de seres. No se trata, como se indicaba más arriba, de abogar por una razón pura como fundamento de dicha dignidad, sino de reconocer que la inteligencia sentiente y valente es el motor de toda humanización de la persona y de las sociedades. Frente a un “deber” desconectado de los proyectos vitales, la ética de los valores apunta a un deber como realización y encarnación de dichos proyectos vitales preñados de valores.



Importancia de la reflexión, interiorización y realización ética de los valores

Desde el punto de vista de la reflexión filosófica a menudo se separan los valores para analizarlos. Sin embargo, el mundo de los valores es un mundo que no es ajeno a la experiencia vital del sujeto. Al contrario, se nutre de la propia experiencia y cobra vida en las acciones que los agentes llevan a cabo. Recordemos lo que se ha dicho más arriba acerca de que los valores no son algo que se añade desde fuera a la realidad, sino que forman parte constitutiva de la experiencia humana y es importante destacar que la realidad de los valores depende de dicha realización. Por eso cuando se dice “añadir valor” en términos del enfoque constructivista lo que se está diciendo es que la vida humana consiste en “realizar valores”, solo de este modo podemos hablar del “bien moral”. La realización del valor moral no es humanamente opcional, sino que es un deber humano, más incluso, el deber de humanizarse.⁸

Los valores morales tienen la peculiaridad de que no se trata de otros valores sin más, sino que en la medida de que son los valores que conectan con el carácter de las personas tienen un rango más fundamental. El valor ético recalca en la interiorización o encarnación del resto de valores, con lo que en su misma entraña lleva el vínculo inextricable entre teoría y práctica, discurso y acción. Huelga decir que el discurso ya es una forma de acción (acto comunicativo) y que no hay mejor prédica que el ejemplo. Esto no minimiza la importancia de la dimensión reflexiva ni anula el contenido objetivo de los valores. A lo que apunta es a que el valor ético se resiste a huecas teorizaciones y pone en guardia respecto al fariseísmo de una prédica no acompañada por el ejemplo correspondiente. Dicho de otra forma, la bondad moral conecta directamente el discurso acerca del bien con la práctica.

Con agudeza, Scheler (2001) se detuvo en este punto, caracterizando el valor moral como un valor “a espaldas de la intención” (Maliandi, 2002). La clave no está en querer aparecer ante sí mismo y ante los demás como bueno como hace el fariseo de la parábola.⁹ La bondad moral es la realización misma del resto de valores extramorales. Por decirlo así, los valores morales no son “preferibles”, y por lo tanto no es moralmente lícito “intentarlos”. El fariseísmo consiste en pensar que el valor moral consiste en la realización de unos ciertos valores (los llamados morales) con independencia de la realización del resto de valores extramorales, lo cual se traduce en separar la ética de la realización del resto de valores no morales. ¿Acaso sería posible realizar los valores morales desatendiendo el resto de



valores no morales (vitales, estéticos, jurídicos, sociales, jurídicos)? El peligro que ya atisbara el propio Scheler es que pretender sustraer “lo bueno” y “lo malo” al mundo de los valores, es decir, como una especie de segregación de estos valores respecto al resto, conduce a una especie de fariseísmo, que es muy pernicioso para la sociedad. A juicio de Scheler (2001):

Todo intento de fijar una nota común, ajena a la esfera de los valores, para definir “los buenos y malos”, por ejemplo, conduce no solo a un error del conocimiento en sentido teórico, mas también a un engaño moral muy grave. [...] siempre que, por consiguiente, se ha hablado de “los buenos y los justos” o “los malos y los injustos” como si constituyeran una clase objetivamente definible y determinable, se ha caído necesariamente en una especie de “fariseísmo”, el cual confunde los posibles *depositarios* del “bien” y las notas a *ellos* comunes (como simples depositarios) con los valores mismos y con la esencia de los valores a los que sirven únicamente de depositarios (p. 59).



A tenor de esta elocuente cita, se puede afirmar que no es justo quien intenta ser justo y así se lo dice en su fuero interno, sino quien procura hacer las cosas bien y pone su celo en esa realización, sin generar la dicotomía de justos e injustos. Esa dicotomía conduce a una segregación social que acaba por eliminar los valores, considerando la bondad o maldad un atributo de un tipo determinado de personas y no a todo ser humano como posible depositario de los valores.

Esto tiene unas importantes aplicaciones para este tema, porque como se veía al comienzo de este artículo una de las características principales de los discursos del odio es que anula la identidad personal de las víctimas considerándolas como parte de un determinado colectivo. A dicho colectivo se le dota de un rasgo que lleva al agresor a sentir desprecio por él. Todo ello aunque nunca se pueda llegar a demostrar que dicho colectivo cometió el acto perjudicial que se le atribuye. El que profiere discursos de odio participa del fariseísmo denunciado por Scheler al dividir la realidad entre buenos y malos, eliminando la conexión intrínseca de la bondad moral con la realización del resto de valores.

Frente a dicho fariseísmo, la educación en valores éticos ha de ser entendida más bien como una educación ética en valores, donde las personas, toda persona humana, es depositaria y realizadora de valores, con independencia de su etnia, religión, edad, sexo u orientación sexual.

La educación ética en valores como clave para reconectar moralmente y hacer frente a los discursos del odio

Más arriba aludimos a la teoría de la “desconexión moral” de Albert Bandura (1999 y 2016) como explicación del proceso psicológico por el que los sujetos llegan a justificar el ciberodio y los discursos de odio, y cómo la persona puede pasar de víctima a victimaria. A través de la desconexión moral se explica qué mecanismos desarrollan las personas para llegar a participar en comportamientos inmorales sin experimentar culpa ni remordimiento. Estos mecanismos, como la justificación moral, la difusión de la responsabilidad o la deshumanización, operan para desactivar los mecanismos de autorregulación moral, permitiendo que las personas realicen acciones que normalmente (si estuvieran moralmente conectados) considerarían inaceptables.

Por el contrario, la educación ética en valores se concentra en la forja del carácter de las personas. Es la propia persona —en tanto que constructora de valores— la que es concebida como sujeto de valores, por tanto, responsable y empoderada en el proceso de transformar la realidad para hacerla más valiosa. No se trata de proyectar la culpa en los otros o de declinar la propia responsabilidad o capacidad conformándose con lo dado, sino de asumir la capacidad para realizar los valores, que no es otra cosa que realizarlos (izarlos y hacerlos realidad). Porque el discurso está vacío cuando se pretende recluir en el plano de la teoría. Pero si en lugar de los discursos de odio, se alimenta la reflexión, el análisis, el discernimiento, la interiorización y finalmente la realización de los valores; entonces no solo se supera el fariseísmo denunciado por Scheler, sino que se reconoce al ser humano en su capacidad para regular las emociones y hacerse cargo de su capacidad intelectual y afectiva para humanizar su circunstancia vital.

En esta propuesta de educación ética en valores se supera el trecho que separa al dicho del hecho, pero no en el sentido de una incitación a la violencia como en el caso de los discursos de odio, sino reconociendo la valía constitutiva de todo ser humano, de considerarlo como fin en sí mismo y nunca al mismo tiempo solo como medio (Gracia Calandín, 2020).

La educación ética en valores está muy estrechamente conectada con la educación en los afectos porque los valores no son entes, ni ideas del *cogito*, ni de una razón pura. Los valores están entrañados en la capacidad de estimar, por lo tanto, son el correlato de la facultad de estimar y preferir. A este respecto, la inteligencia sentiente debidamente educada ha de conducir a la regulación de las emociones (Nussbaum, 2019). Efec-



tivamente, se trata de que la persona “regule sus sentimientos constructivamente, mediante reflexiones argumentadas y éticas, buscando alternativas creativas para la transformación de los discursos de odio” (París 2020, p. 153).

En el caso de los discursos del odio no es la moralización lo que se persigue en la educación, como si fuera un adoctrinamiento de código de conducta. La educación ha de buscar la reflexión, el análisis y la consiguiente realización de los valores. Cuando se trata de situaciones en las que existe conflicto de valores como en los discursos de odio entre la libertad de expresión y el respeto al honor, la educación ética del carácter ha de ahondar filosóficamente en la capacidad crítica y autocrítica, en cuestionar los estereotipos y las estigmatizaciones. Hay que situarse y entender bien el contexto, hay que realizar un buen discernimiento para determinar dónde está realmente lo valioso, es decir, cómo hacer para que dichos valores cobren realidad con la actuación de los sujetos.



Conclusiones

El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida la filosofía de la educación centrada en los valores puede contribuir a la eliminación de dichos discursos de odio. El odio se alimenta del miedo, la ignorancia y la desconfianza, por lo que su superación exige construir espacios donde las personas puedan escucharse, reconocerse y cuestionar sus propias certezas. Por ello frente al miedo silencioso y la desconexión moral de los que se sirven los discursos del odio la apuesta ética por el valor implica, en primer lugar, la valentía para poner en valor los valores, a partir del potencial constructor y configurador humano para habitar un mundo de valores. Así, frente a la desconexión moral que no solo es incapaz de hacer frente a los discursos de odio, sino que incluso alimenta la espiral de odio haciendo que las víctimas pasen a ser victimarias; la educación ética en valores constituye un alegato para empoderar a los propios sujetos como agentes y realizadores de los valores. El miedo da paso a la valentía y el odio a la construcción ética de un mundo personal y social de valores.

En el artículo se ha alcanzado el objetivo propuesto de analizar en qué medida la filosofía de la educación centrada en los valores puede contribuir a la eliminación de los discursos del odio. El cultivo ético de los valores se sostiene sobre una filosofía de la educación en valores donde ya no es el ser, ni el bien, ni tan siquiera el deber el elemento más fundamental, sino el valor en la medida que son cualidades objetivas que

construyen los seres humanos, pero que no quedan a la deriva de subjetivismos y relativismos modernos. En esta principal labor de fundamentación, hemos sorteado tanto el escollo del absolutismo de los valores como del relativismo cultural. Entre ambos, se ha defendido una tercera vía que es la del reconocimiento de valores humanamente creados pero intrínsecos, es decir, valiosos por sí mismos y en sí mismos. De este modo se ha recuperado el nexo entre valor y validez superando una de las principales limitaciones del relativismo axiológico.

Notas

- 1 “Discursos del odio” suele ser la traducción de la expresión inglesa *hate speech*, pero en otro lugar ya pusimos de manifiesto las limitaciones de esta traducción, porque tanto el término “discurso” como el de “odio” no recogen adecuadamente la realidad a la que apunta este vocablo (Gracia Calandín & Suárez Montoya, 2023).
- 2 En una elocuente nota al pie, José Ortega y Gasset (2007) afirma: “Frente a Kant sostendremos, pues que si hay una ‘razón práctica’ esta no será una razón intelectual sino una [...] *raison du coeur*, como vagamente suponía Pascal. Scheler en su *Formalismus der Ethik*, alude ya a esto. Y, en efecto, lo que yo entiendo por Estimativa sería un sistema de la ‘razón’ cordial” (p. 709). Más adelante, en otra nota, Ortega imputa a Kant el equívoco de no haber sabido distinguir entre “valores” y “cosas que valen”, reduciendo la felicidad a un ideal de la imaginación de rango meramente empírico, lo cual no es más que una deriva del subjetivismo moderno, que también afecta al concepto del valor.
- 3 Es muy significativo que este texto pertenezca al ensayo de Ortega y Gasset sobre Velázquez, que es de 1947. Esto pone de manifiesto que la importancia de los valores en la obra de Ortega y Gasset no se limita hasta 1927 —como han sostenido algunos intérpretes de su obra como Lasaga Medina (2006)— sino más bien como han defendido las investigaciones más recientes de Noé Expósito Roperro (2020, 2021).
- 4 El autor considera que esta es una posible deriva a partir de la *umwertung der werte* nietzscheana (no discutimos aquí si esta interpretación de la tesis nietzscheana es adecuada o no). No cabe duda de que el sentido humano es constitutivo de la realidad, pero la tesis de la inversión o transvaloración de los valores nos deja al borde del precipicio relativista. Tal vez el único posible asidero como criterio fundamental sería *la vida*, pero no darwinianamente entendida, sino la vida como *wille zur macht*. Si hay suficientes garantías para que esta no derive en “abuso de poder” —conforme a la ley del más fuerte— es harina de otro costal que merecería un análisis detenido; una cuestión que, como puede suponerse, tiene claras implicaciones en el tema de los discursos de odio que aquí nos ocupa.
- 5 Esta es la consabida crítica de Ortega y Gasset (2005) al subjetivismo de Meinong y Ehrenfels. Meinong habría sostenido que los valores son las cosas agradables y Ehrenfels que los valores son las cosas deseadas. Ambos planteamientos son criticados por estar lastrados con el subjetivismo moderno ya que “los valores son algo objetivo y no subjetivo”.
- 6 Resulta pertinente recordar que este célebre proverbio del poeta Antonio Machado fue publicado originalmente en 1917, con la edición revisada de *Campos de*

Castilla. Allí el poeta incluye una serie de “Proverbios y cantares” dedicados a Ortega y Gasset, de entre los que destaca el citado. Estos poemas reflejan el diálogo intelectual entre ambos (poesía y filosofía) sobre temas como la verdad, el valor, el tiempo y la autenticidad.

- 7 Como es sabido, el neologismo es debido a Cicerón, quien buscando una definición de la filosofía dio con esta feliz expresión de *cultura animi*. La metáfora de la mente humana como un campo que se ha de “cultivar” contiene un elevado poder expresivo para la pedagogía y apunta a una suerte de humanismo, en la medida que pone en el centro no la cultura sino el ser humano. “Así como un campo, por fértil que sea, sin cultivo no puede ser fructífero, así el ánimo sin la educación y la formación teórica. Mas el cultivo del ánimo [*cultura animi*] es la filosofía: ésta extrae los vicios de raíz y prepara a los ánimos para recibir las semillas, y les confía la siembra, por así decir, aquellas cosas que, desarrolladas, produzcan frutos abundantes” (*Las Tusculanas*, II, 13). Me he detenido en este pasaje antes (Gracia Calandín, 2020, 75 ss.).
- 8 “Distinto del mal físico es el ‘mal moral’. Lo bueno y lo malo en sentido moral está siempre relacionado con los proyectos de los seres humanos, y más en concreto con el momento de realización o de puesta en práctica de esos proyectos. La ética tiene que ver con las decisiones que las personas tomamos, y por tanto con lo que hacemos y no hacemos. Nuestra obligación es siempre la misma, ‘añadir valor’ a las cosas; por tanto, ‘realizar’ valores. Cuando esto no sucede, cuando pudiendo hacer eso no lo hacemos, aparece la figura del ‘mal moral’. El bien moral, por el contrario, es el incremento inteligente, emocionalmente proyectado y voluntariamente querido de valor de las cosas” (Gracia Guillén, 2011).
- 9 Recuérdese la célebre parábola del fariseo y el publicano en el capítulo 18 del Evangelio de Lucas, de quien lo toma también Scheler.



Bibliografía

- AGUILAR GORDÓN, Floralba & COLLADO RUANO, Javier
 2025 Los fundamentos de la filosofía de la educación en la formación de docentes. En Autores (eds.), *Filosofía, ética y educación para la ciudadanía en la era digital* (pp. 79-114). Abya-Yala; UPS.
- ALKIVIADOU, Natalie
 2022 La inteligencia artificial y la moderación de los discursos de odio en internet. *Sur*, (32). <https://bit.ly/3XaChQK>
- BAKIOĞLU, Fuad & ÇAPAN, Bahtiyar Eraslan
 2019 Moral Disengagement and Cyber Bullying, A Mediator Role of Emphatic Tendency. *International Journal of Technoethics*, 10(2), 22-34. <https://doi.org/10.4018/ijt.2019070102>
- BANDURA, Albert
 1999 Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- 2016 *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers.
- BUTLER, Judith
 2006 *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

- 2010 *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Madrid: Paidós.
- CABO ISASI, Alex & GARCÍA JUANATEY, Ana
 2017 *El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Ayuntamiento de Barcelona. <https://bit.ly/4oW4Mhi>
- CASTAÑO PULGARÍN, Sergio Andrés, SUÁREZ BETANCUR, Natalia, TILANO VEGA, Luz Magnolia & HERRERA LÓPEZ, Harvey Mauricio
 2021 Internet, social media and online hate speech. Systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 58, 101608. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101608>
- CORTINA, Adela
 2017 *Aporofobia: el rechazo al pobre, un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- DANIELS, Jessie
 2013 Race and Racism in Internet Studies: A Review and Critique. *New Media & Society*, 15(5), 695-719. <https://doi.org/10.1177/1461444812462849>
- ECHEVERRÍA EZPONDA, Javier & GARCÍA PÉREZ, Sandra
 2017 La estimativa de Ortega y sus circunstancias. *Revista de Estudios Ortegaianos*, (34), 81-115.
- EMCKE, Carolin
 2017 *Contra el odio*. Madrid: Taurus.
- ECRI
 2016 *General Policy Recommendation N° 15 on Combating Hate Speech*. Strasbourg: European Commission against Racism and Intolerance. <https://bit.ly/4r8iJu0>
- EXPÓSITO ROPERO, Noé
 2020 La ética fenomenológica de Ortega: una relectura desde la estimativa. *Revista de Estudios Ortegaianos*, (40), 147-156. <https://doi.org/10.63487/reo.189>
 2021 *La ética de Ortega y Gasset: del deber al imperativo biográfico*. Madrid: UNED.
- FALLA, Daniel, ORTEGA RUIZ, Rosario, RUNIONS, Kevin & ROMERA, Eva
 2020 Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*, 54(3), 397-418. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- GAGLIARDONE, Iginio, GAL, Danit, ALVES, Thiago & MARTÍNEZ, Gabriela
 2015 *Countering Online Hate Speech*. París: UNESCO. <https://bit.ly/47Xp6ra>
- GARCÍA GONZÁLEZ, Sheila
 2022 Necropolítica y discursos de odio: sentimiento antinmigración, vulnerabilidad y violencia simbólica. *Isegoría*, (67), e07. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.07>
- GINI, Gianluca, POZZOLI, Tiziana & HYMEL, Shelley
 2014 Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- GÓMEZ TABARES, Anyerson Stiths & DURÁN PALACIO, Nicolasa
 2021 El papel protector de la empatía y la autoeficacia emocional en la predicción de la desconexión moral de los adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Anuario de Psicología Jurídica*, 31(1), 127-136. <https://doi.org/10.5093/apj2021a10>
- GÓMEZ TABARES, Anyerson Stiths & CORREA DUQUE, María Cristina
 2022 La asociación entre acoso y ciberacoso escolar y el efecto predictor de la desconexión moral: una revisión bibliométrica basada en la teoría de grafos. *Educación XX1*, 25(1), 273-308. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29995>

- GRACIA CALANDÍN, Javier
 2020 *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.
 2024 El odio y sus discursos: del odio y el miedo y de su superación a través de la educación ética. En O. Ramírez Calle, F. M. Macías, Pozo y S. L. Arellano Velázquez (eds.), *Pensando la innovación educativa en filosofía* (pp. 49-57). Valencia: Tirant lo Blanch.
 2025 El fundamento ético de la educación. En F. Aguilar Gordón y J. Collado Ruano (eds.), *Filosofía, ética y educación para la ciudadanía en la era digital* (pp. 115-142). Abya-Yala; UPS.
- GRACIA CALANDÍN, Javier & SUÁREZ MONTOYA, Leonardo
 2023 The eradication of hate speech on social media: a systematic review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 21(4), 406-421. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2022-0098>
- GRACIA GUILLÉN, Diego
 2010 *La cuestión del valor*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- HARE, Ivan & WEINSTEIN, James (eds.)
 2009 *Extreme Speech and Democracy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199548781.001.0001>
- JONAS, Hans
 1995 *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- KANT, Immanuel
 1992 *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Real Sociedad Económica Matrisense de Amigos del País.
- KOWALSKI, Robin & LIMBER, Susan
 2013 Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- LASAGA MEDINA, José
 2006 *Figuras de la vida buena: ensayo sobre las ideas morales de Ortega y Gasset*. Madrid: Enigma.
- LEE, Cino, GLIGORIĆ, Kristina, KALLURI, Ria Pratyusha, HARRINGTON, Maggie, DURMUS, Esin, SÁNCHEZ, Kiara, SAN, Nay, TSE, Danny, ZHAO, Xuan, HAMEDANI, Mar Yam MARKUS, Hazel Rose, JURAFSKY, Dan & EBERHARDT, Jennifer
 2024 People who share encounters with racism are silenced online by humans and machines, but a guideline-reframing intervention holds promise. *PNAS*, 121(38), e2322764121. <http://doi.org/10.1073/pnas.2322764121>
- LINGIARDI, Vittorio, CARONE, Nicola, SEMERARO, Giovanni, MUSTO, Cataldo, D'AMICO, Marilisa & BRENA, Silvia
 2020 Mapping Twitter hate speech towards social and sexual minorities: a lexicon-based approach to semantic content analysis. *Behaviour & Information Technology*, 39(7), 711-721. <http://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1607903>
- LOZANO, Raquel, CORTÉS, Alejandra & LATORRE, Pilar
 2020 Being a cybervictim and a cyberbully-The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 111, 106444. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>
- MACHADO, Antonio
 1964 *Obras poesía y prosa*. Madrid: Losada

- MALIANDI, Ricardo
 2002 Axiología y fenomenología. En V. Camps, O. Guariglia y Salmerón, F. (eds.), *Concepciones de la ética* (pp. 73-104). Madrid: Trotta.
- MARÍAS, Julián
 2000 Lo bueno y lo mejor. En A. Cortina (ed.), *La educación y los valores* (pp. 37-50). Madrid: Biblioteca Nueva.
- MATAMOROS FERNÁNDEZ, Ariadna & FARKAS, Johan
 2021 Racism, Hate Speech, and Social Media: A Systematic Review and Critique. *Television & New Media*, 22(2), 205-224. <https://doi.org/10.1177/1527476420982230>
- MBEMBE, Achille
 2011 *Necropolítica*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
 2018 *Políticas de la enemistad*. Barcelona: Ned Ediciones.
- NUSSBAUM, Martha
 2010 *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.
 2019 *La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual*. Barcelona: Paidós.
- OBERMANN, Marie-Louise
 2010 Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2), 133-144. <https://doi.org/10.1002/ab.20378>
- OBSERVATORIO ESPAÑOL DEL RACISMO Y LA XENOFOBIA
 2024 *Informe anual 2023: monitorización del discurso de odio en redes sociales*. Madrid: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://bit.ly/3KfV9uG>
- ORTEGA Y GASSET, José
 2005 Introducción a una estimativa, ¿qué son los valores? En Autor, *Obras completas* (vol. III, pp. 531-558). Madrid: Taurus. Obra original de 1923.
 2007 Discurso para la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. En Autor, *Obras completas* (vol. VII, pp. 703-738). Madrid: Taurus. Obra original de 1918.
 2009 Curso de cuatro lecciones. Introducción a Velázquez. En Autor, *Obras completas* (vol. IX, pp. 887-926). Madrid: Taurus. Obra original de 1947.
- ORTS GARCÍA, María
 2023 La compasión ética: una necesidad educativa ante la vulnerabilidad. En J. Gracia Calandín (ed.), *Educación ética y filosófica en contextos de conflicto, heridas y vulnerabilidad* (pp. 51-58). Madrid: Dykinson.
 2025 La filosofía para niños/as como aproximación a la Agenda 2030: la necesidad de una ciudadanía cosmopolita, crítica y compasiva. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 16(16), 79-111. <https://bit.ly/4pr7xXS>
- PARÍS, Sonia
 2020 Hacia una educación sentimental para subvertir el odio y sus discursos. *Revista de Paz y Conflictos*, 13(2), 145-161. <https://bit.ly/4ptlm8h>
- PATCHIN, Justin & HINDUJA, Sameer
 2019 *Summary of Our Cyberbullying Research (2007-2019)*. Cyberbullying Research Center. <https://bit.ly/4r9MOcy>
- POOLE, Elizabeth, GIRAUD, Eva & DE QUINCEY, Ed
 2019 Contesting #StopIslam: The Dynamics of a Counter-narrative Against Right-wing Populism. *Open Library of Humanities*, 5(1), 5. <https://doi.org/10.16995/olh.406>

- POVEDA, José Luis, DIAZ, Efrén, DAZA, Marco Tulio & CANTALAPIEDRA, Ana
2025 *Enfoque práctico, ético y normativo para desarrollar un estándar de certificación de IA en el ámbito laboral*. <https://bit.ly/4pqy7QN>
- REICHELMMANN, Ashley, HAWDON, James, COSTELLO, Matt, RYAN, John, BLAYA, Ctherina & LLORENT, Vicente
2020 Hate Knows No Boundaries: Online Hate in 272 Six Nations. *Deviant Behavior*, 42(9), 1100-1111. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1722337>
- SCHELER, Max
2001 *Ética*. Madrid: Caparrós.
- SINGER, Tania & KLIMECKI, Olga
2014 Empathy and Compassion. *Current Biology*, 24(18). <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- TOSCANO, Manuel
2022 Pornografía, odio y libertad de expresión: los argumentos de Ronald Dworkin. *Isegoría*, (67), e04. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.04>
- THORNBURG, Robert, POZZOLI, Tiziana, GINI, Gianluca & JUNGERT, Thomas
2015 Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. *The Elementary School Journal*, 116(2), 322-337. <https://doi.org/10.1086/683985>
- TAMARIT LÓPEZ, Isabel
2025 Educación por el reconocimiento del otro. una propuesta pedagógica basada en el diálogo y el pensamiento crítico. En V. Gozávez y P. Panarello (eds.), *Horizontes pedagógicos para la igualdad y la justicia social*. Tirant humanidades.
- UNESCO
2024 *Foro global sobre ética de la IA 2024*. <https://bit.ly/4raxZX9>
- ÜNVER, Akin
2024 *Artificial Intelligence and Human Rights: Using AI as a weapon of repression and its impact on human rights*. Bruselas: Parlamento Europeo. <https://bit.ly/4o6rQsg>
- VALIENTE MARTÍNEZ, Francisco
2020 *La democracia y el discurso del odio: límites constitucionales a la libertad de expresión*. Madrid: Dykinson.
2022 El resarcimiento de los daños causados por el discurso del odio. *Isegoría*, (67), e08. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.08>
- VENKATESHWARLU, Chalamalla
2025 AI, Ethics, and Hate Speech: A Collaborative Approach to Social Media Influence. En S. Chakraborty (ed.), *Ethical AI Solutions for Addressing Social Media Influence and Hate Speech* (pp. 409-432). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9904-0.ch017>
- WANG, Xingchao, ZHAO, Fengqing, YANG, Jang & LEI, Li
2021 School Climate and Adolescents' Cyberbullying Perpetration: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Friends' Moral Identity. *Journal of interpersonal violence*, 36(17-18), NP9601-NP9622. <https://doi.org/10.1177/0886260519860089>



Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Javier Gracia Calandín	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad del autor.

Declaración de uso de inteligencia artificial
El autor Javier Gracia Calandín, DECLARA que la elaboración del artículo titulado: “Contribución de la educación ética en valores para eliminar los discursos del odio”, no contó con el apoyo de Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 27 de julio de 2025
Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025
Fecha de aprobación: 10 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

FANTASMAS DIGITALES, ALGORITMOS MORALES Y EL DESAFÍO DE ENSEÑAR ÉTICA EN LA ERA POSHUMANA

Digital Ghosts, Moral Algorithms, and the Challenge of Teaching Ethics in the Posthuman Age

AMITABH VIKRAM DWIVEDI*

amitabh.vikram@smvdu.ac.in

<https://orcid.org/0000-0002-7779-2654>

Shri Mata Vaishno Devi University, UT of Jammu & Kashmir, India

<https://ror.org/036x6w630>

Forma sugerida de citar: Dwivedi, Amitabh Vikram. (2026). Fantasmas digitales, algoritmos morales y el desafío de enseñar ética en la era poshumana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 83-123.

Resumen

Este artículo analiza las implicaciones éticas derivadas de las tecnologías digitales (TIC) y las infraestructuras algorítmicas en la educación contemporánea, especialmente la inteligencia artificial (IA), los sistemas de clasificación basados en datos y los incentivos orientados al beneficio económico. Examina cómo estos factores transforman la conducta moral de estudiantes y docentes. A partir del concepto de “fantasmas digitales”, entendido como las huellas de autoría, intención y autenticidad que persisten en obras mediadas o generadas por IA, se sostiene que los modelos educativos actuales propician una forma de responsabilidad poshumana marcada por la erosión de la rendición de cuentas tradicional. Mediante viñetas empíricas, se exploran ejemplos de decadencia ética, como la inflación algorítmica de citas, las tesis redactadas con modelos lingüísticos de gran escala y un escándalo ocurrido en julio de 2025: la compraventa de filiaciones institucionales a través de LinkedIn. Estos casos evidencian el rumbo preocupante que sigue la educación, donde la ética se diluye en los intersticios de un sistema tecnológicamente integrado. Cuanto más dependen las instituciones de plataformas y métricas digitales, mayor es el riesgo para la integridad y la responsabilidad académica. En este contexto, urge reconsiderar el significado práctico de la integridad y redefinir los marcos de responsabilidad ante las transformaciones tecnológicas que reconfiguran la idea misma de lo humano.

Palabras clave

Ética digital, integridad académica, educación poshumana, algoritmos morales, capitalismo de vigilancia, ética de la virtud.

* Es decano de Humanidades y Ciencias Sociales y profesor de la Facultad de Lenguas y Literatura de la Universidad Shri Mata Vaishno Devi (India), además de experto certificado por Harvard en Escritura y Oratoria. Su investigación se centra en la lingüística, la documentación lingüística y la preservación de las lenguas, la literatura y la cultura del sur de Asia en peligro de extinción. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=R1bv5L4AAAAAJ&hl=en>
Índice h: 9

Abstract

The article tracks how AI sorting tools and profit-seeking metrics quietly rewrite the ethical rulebook of the university. Introducing the concept of “digital ghosts” to describe the artefactual traces of authorship, intent, and authenticity produced by technology-mediated work, it contends that current educational models encourage a posthuman form of responsibility characterized by weakened accountability. Through empirical vignettes—including algorithm-driven citation inflation, dissertations constructed with large language models, and a July 2025 incident in which institutional affiliations were openly sold on LinkedIn—the article documents an academy where ethical judgment is displaced by platform logic and metrics, and where growing dependence on dashboards increases integrity risks for students and faculty alike. It explains how algorithmic infrastructures reshape authorship and evaluation, examines the consequences across academic roles, and proposes a program to restore accountability that pairs provenance and audit-ready practices with pedagogy integrating technical literacy and ethical reasoning. The article concludes that academic integrity must be deliberately redesigned for digitally mediated scholarship rather than assumed to remain intact.

Keywords

Digital Ethics, Academic Integrity, Posthuman Education, Moral Algorithms, Surveillance capitalism, Virtue Ethics

84



Introducción

Las últimas investigaciones han sugerido que se preste más atención a las infraestructuras algorítmicas que informan y producen a la investigación, en una academia contemporánea mediada digitalmente (Recio Sastre, 2025). La inteligencia artificial (IA), los sistemas de clasificación basados en datos y la motivación por el lucro tras la llegada de la IA, han transformado las universidades en simples lugares de interacción entre profesores y estudiantes. Este cambio plantea temas cruciales sobre la responsabilidad de proteger a todos los afectados: estudiantes, profesores e instituciones. Este auge de los “fantasmas digitales” socava la concepción convencional de la autoría y nos obliga a replantearnos lo que gestionamos y lo que no, de lo que somos responsables y en lo que creemos.

Este artículo explora los aspectos éticos que rodean estas tecnologías digitales en la educación moderna. Mediante el estudio de cómo los cambios en estos factores afectan a la conducta ética, tanto de los estudiantes como del profesorado, el estudio pretende mostrar cómo los paradigmas educativos actuales han desempeñado un papel importante en la generación de un modo atenuado de responsabilidad normativa caracterizado por ese viejo tópico poshumano, la responsabilidad moral.

Aunque las instituciones educativas se están volviendo cada vez más digitales, el núcleo de la integridad académica parece estar perdiendo su esencia. Todo ello plantea importantes temas sobre la veracidad de la

generación de conocimiento en un entorno cada vez más caracterizado por las publicaciones algorítmicas y el aislamiento de los espíritus humanos que participan en la producción del conocimiento. En la raíz de este dilema se encuentra la necesidad de comprender cómo un sistema de información poshumano desafía las prácticas éticas y desplaza la carga de la responsabilidad de los actores humanos.

El estudio propone que la proliferación de fantasmas digitales — productos de la IA y la algometría— provoca una irresponsabilidad epistémica en el mundo académico. Un cambio de tal magnitud nos obliga a replantearnos la integridad y la responsabilidad, y a rematerializar la obligación ética de acuerdo con los mundos creados por nuestras tecnologías digitales.

A medida que nuestras prácticas educativas se entrelazan cada vez más con las innovaciones digitales, es fundamental que los académicos, los responsables políticos y la sociedad en general participen en debates sobre las implicaciones éticas de esta transformación. Esto lleva a reflexionar sobre la integridad académica y las rutinas éticas, revelando en última instancia lo que podríamos esperar cuando los algoritmos digitales configuran cada vez más las actividades educativas como parte de la *gubernamentalidad algorítmica*.

Este tema se vuelve aún más relevante teniendo en cuenta los recientes escándalos relacionados con filiaciones institucionales, tecnologías digitales y fraude académico. En el contexto de un entorno pedagógico en rápida evolución, el conocimiento de este asunto se ha vuelto esencial, en gran parte porque los marcos éticos existentes deben cambiar para adaptarse a las nuevas realidades facilitadas por las tecnologías. A medida que más partes interesadas se comprometen con la visibilidad y las métricas cuantitativas en lugar del compromiso real, resulta esencial abordar esta problemática para la educación y el futuro de la investigación académica.

En este artículo se aplica un enfoque de investigación cualitativa, importando viñetas empíricas para representar estas formas de declive que surgen debido a las influencias algorítmicas y los resultados generados por la IA. El análisis se inscribe en una revisión bibliográfica exhaustiva y utiliza la técnica de los estudios de caso junto con marcos teóricos aplicables. Los enfoques van desde una revisión detallada de los principales escándalos de corrupción hasta los ensamblajes algorítmicos y computacionales; así como desde consideraciones sobre las transformaciones neoliberales en las prácticas de autoría y citación hasta un análisis de la economía moral en la que surgen tales revelaciones y una reflexión sobre sus consecuencias. La recopilación de datos consiste en una revisión de



la bibliografía y los informes relacionados con las tecnologías digitales (TIC) en la educación, combinada con la integración de las opiniones expresadas en los debates actuales sobre la ética digital y otros asuntos.

El artículo introduce los conceptos de *fantasma digital* y *limbo epistémico*, para proporcionar un marco conceptual que presenta definiciones junto con una exploración de estos fenómenos. Se presentan estudios de caso y ejemplos de la vida real que ilustran la degradación ética en el mundo académico contemporáneo. Las secciones siguientes amplían el análisis de la conversación y el discurso, examinando sus efectos y su relación con la honestidad académica y la responsabilidad moral. Por último, la conclusión ofrece ideas y recomendaciones para recalibrar la responsabilidad en los contextos educativos poshumanos, junto con sugerencias para futuras investigaciones.

86



El mundo de los fantasmas digitales

Esta sección define los fantasmas digitales y localiza su importancia ontológica en la erudición contemporánea, para luego mostrar cómo los sistemas de IA, las plataformas métricas y los motores de citas erosionan la responsabilidad epistémica. El texto aísla cuatro modos arraigados de fantasmas académicos —manuscritos generados por modelos grandes de lenguaje (LLM), círculos de citas recursivas, puestos de autoría intercambiables y afiliaciones institucionales alquilables— y muestra cómo cada uno de ellos cambia la economía del prestigio de la veracidad a la visibilidad. A continuación, rastrea las consecuencias morales una vez que la deliberación humana es cedida a algoritmos de evaluación opacos: la responsabilidad se diluye en los circuitos y lo “bueno” se convierte en lo que el panel de control puede contar. Un análisis conciso del escándalo del “alquiler de afiliaciones” de Pune, llevado a cabo a la vista de todo el público, ilustra la mecánica de esta erosión. La sección termina señalando dos gráficos que se publicarán próximamente: una matriz de evaluación de riesgos de los daños algorítmicos y una cronología que reconstruye paso a paso el incidente de Pune.

Las universidades modernas actuales están llenas de fantasmas digitales, agentes fantasmales cuya presencia se manifiesta en contenido generado automáticamente, listas de lectura generadas algorítmicamente y gráficos de citas, que se difunden silenciosamente en las redes académicas de actores no humanos que escapan a cualquier autoría humana responsable. Pero estos ecos de innovación no son inocentes, si no que marcan

una preocupante “erosión de la responsabilidad epistémica”, el deber fundamental de rendir cuentas por lo que decimos, observamos, medimos e interpretamos. Cada vez que un modelo lingüístico presenta una revisión bibliográfica en cuestión de segundos o que los servicios de métricas fabrican un Índice h en cuestión de horas, el juicio humano se cede a los *doppelgängers* computacionales de la caja negra (Pasquale, 2015; Zuboff, 2019). En la denominada “sociedad de la transparencia” (Han, 2015), la ironía es que, a medida que los resultados se han vuelto más visibles, la agencia moral que hay detrás de ellos ha desaparecido de la vista.

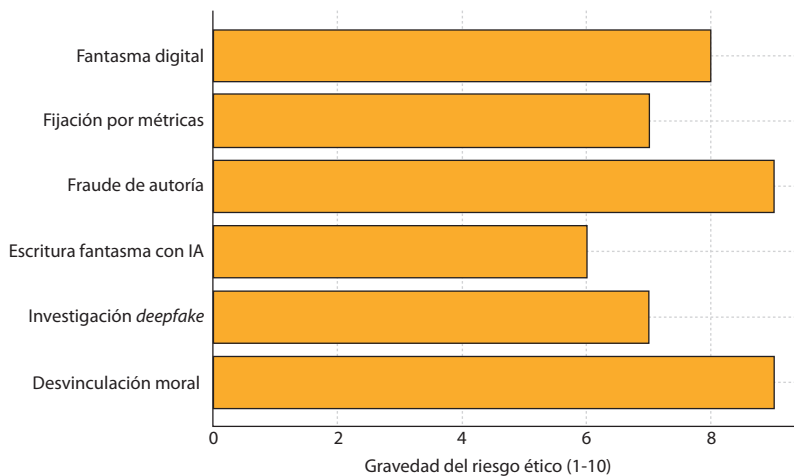
El problema se ve agravado por el hecho de que los fantasmas digitales no se limitan al simple plagio, que es el objetivo más fácil para el *software* de detección. Señalan un cambio ontológico más profundo en qué es la erudición y cómo entra en el mundo académico, una transición que Hayles (1999) previó al hablar del “poshumano”. Los objetos de conocimiento circulan ahora separados del trabajo encarnado y de la responsabilidad, asumiendo al menos cuatro formas recurrentes. Por ejemplo:

- Los manuscritos completos redactados por LLM se adaptan a los autores humanos nominales, lo que se denomina *retórica de la automatización*.
- Los algoritmos de citación desencadenan bucles de retroalimentación recursivos que magnifican la autoridad aparente de obras que pocos han leído realmente (Fong & Wilhite, 2017).
- La autoría se vuelve fluida: los nombres pueden comprarse, venderse o intercambiarse en mercados negros que se parecen menos a una colaboración colegiada y más a un comercio (Hosseini *et al.*, 2018).
- Mientras tanto, los vínculos institucionales se convirtieron en activos rentables que se vendían para mejorar las métricas de clasificación global, lo que supone una inversión de las normas de lo común y escrutinio desinteresado de Merton (1973).

En conjunto, estas expresiones ayudan a indicar la forma de un ecosistema académico en el que la visibilidad y el cálculo, e incluso la fiscalidad, superan el tipo de responsabilidad que solía encarnar la persona que ocupaba el escritorio al final del pasillo y el peso de los fantasmas digitales que escriben cada vez más la historia de la vida académica. En conjunto, estas manifestaciones apuntan a una economía académica poshumana cuya moneda principal no es la verdad, sino la apariencia transmisible. La erudición se recompensa no por la profundidad de la investigación que encarna, sino por su resonancia algorítmica, es decir,

su capacidad para registrarse como un evento cuantificable en los paneles de clasificación, los índices de citas y los análisis de las redes sociales. En un entorno así, el *fantasma digital* no es una anomalía que haya que exorcizar, sino la norma estructural que revela lo que se ha recodificado en la era de los algoritmos morales.

Figura 1
Clasificación de la gravedad de los riesgos éticos en la era digital en una escala de 1 a 10



88



Toma de decisiones poshumana y erosión moral

La noción de Braidotti (2013) sobre la toma de decisiones poshumana captura una coyuntura histórica en la que el locus de la agencia migra de los sujetos encarnados a los ensamblajes maquínicos: agentes de *software*, modelos predictivos y arquitecturas de datos que siguen su propia lógica, internamente coherente, pero socialmente sin interpretación. En la educación superior, esta migración se concreta en una infraestructura interconectada de paneles de clasificación algorítmica, índices de citas que se actualizan automáticamente, *suites* de detección de plagio, algoritmos de puntuación de subvenciones y motores de recomendación que aconsejan a los comités de selección a quién contratar y a las bibliotecas qué comprar. El efecto acumulativo es precisamente lo que Pasquale (2015) describe como la “sociedad de la caja negra”: los juicios trascendentales sobre el mérito académico, el avance profesional y el prestigio institucional se realizan mediante procedimientos computacionales oscuros cuyas

suposiciones, ponderaciones y datos de entrenamiento rara vez se revelan o se debaten.

Esta reconfiguración de la agencia cambia el terreno moral de la academia. El retrato que hace Arendt (1963) de la “banalidad del mal” advierte que las catástrofes morales suelen ser el resultado, no de una intención diabólica, sino del fracaso habitual a la hora de ejercer el juicio reflexivo, una falta de reflexión basada en la rutina procedimental. La gobernanza algorítmica intensifica este peligro al proporcionar una coartada ya preparada: la responsabilidad puede difuminarse en el código, externalizarse a conjuntos de datos o atribuirse al “sistema”. Mittelstadt *et al.* (2016) señalan que la mayoría de los procesos de aprendizaje automático están diseñados para la optimización y la predicción, no para la deliberación normativa, pues carecen de cualquier capacidad intrínseca para sopesar la justicia, la equidad o la integridad académica. Cuando los comités de promoción se remiten a los límites del Índice h generados automáticamente que se actualizan cada noche, o los editores de revistas confían en las previsiones del impacto de las citas, toman decisiones con implicaciones morales aún no determinadas, cediendo el manejo ético a la correlación estadística. La consecuencia de esta evolución ha sido una iteración pseudovoluntarista de la reflexión de Arendt: las personas pulsán los botones, pero toda la indagación moral que debería dirigir su comportamiento se extradita tácticamente a algoritmos prácticamente indescifrables.

El incidente de Pune: un estudio de caso de ghosting académico

El 7 de julio de 2025, una búsqueda rutinaria por LinkedIn reveló una publicación de un profesor de economía en mitad de su carrera en un instituto privado de gestión en Pune. El mensaje era transaccional: “40 000 rupias por artículos únicos o de primer autor; 25 000 rupias por artículos de autor intermedio, solo hay que añadir el nombre de nuestro instituto. Envíe un mensaje directo para obtener más detalles”. En cuestión de horas, la oferta había acumulado miles de visitas, docenas de “me gusta” y un hilo de comentarios que parecía una etnografía de la cultura académica contemporánea, antes de que el autor borrara apresuradamente las pruebas. Sin embargo, las capturas de pantalla ya habían comenzado a circular en Twitter, ResearchGate y grupos departamentales de WhatsApp, lo que garantizó la posteridad de la publicación como un caso de estudio de lo que podría llamarse la *financiación de la afiliación*: tratar la marca institucional como un complemento comercial para cualquier manuscrito a punto de ser presentado.

Figura 2
Publicación censurada en LinkedIn que hace referencia
a una ética de investigación cuestionable



Lo que hizo que el incidente fuera especialmente revelador no fue la solicitud fraudulenta en sí misma —pues anuncios similares han circulado durante mucho tiempo en los pasillos de conferencias— sino la amplitud y el tono de las reacciones que provocó. Un doctor experto en *marketing* observó con pragmatismo: “El sector educativo tiene nuevos verticales de negocio. Muchos profesores adjuntos han dejado la docencia para dedicarse a esto a tiempo completo” (comentario en LinkedIn, 9 de julio de 2025). Otros expresaron abiertamente su disgusto o su humor negro, pero en el hilo se percibía un trasfondo de resignación: así es como se juega ahora el juego de las métricas. El espectro de respuestas se ajusta perfectamente a la taxonomía de la desconexión moral de Bandura (2016). Algunos comentaristas emplearon comparaciones ventajosas (“al menos no está falsificando datos”), otros desplazaron la responsabilidad (“las clasificaciones del NIRF¹ no nos dejan otra opción”) y otros minimizaron las consecuencias (“un ejercicio de marca inofensivo”). La renuncia más radical vino del profesor M. R. Saeed: “¿A quién le importa la ética? ¿Existe en la política, en la vida empresarial o, lo que es peor, en el mundo académico? ¡Las facultades se ven obligadas a hacer esto o perecer!” (comentario en LinkedIn, 9 de julio de 2025).

En una sola tarde, la publicación de Pune sacó a la luz toda una economía sumergida de intercambio de autorías y alquiler de afiliaciones que suele operar fuera de la plataforma, cristalizando la crisis más amplia de integridad a la que se enfrenta ahora el mundo académico digital. Demostró lo rápido que las normas morales pueden reformularse como oportunidades de mercado una vez que la reputación académica está mediada por clasificaciones algorítmicas y paneles de citas, y lo fácil que resulta para los actores individuales racionalizar su participación en esos mercados cuando las presiones sistémicas hacen que la desviación ética parezca no sólo normal, sino necesaria.

La crisis de la verdad en el mundo académico

En esta sección se describe cómo la preponderancia de las métricas redefine el valor académico a través de los *rankings* (NIRF, Shanghái, REF, SJR, etc.), interpretándolos con el poder disciplinario de Foucault para mostrar cómo la visibilidad cuantitativa desplaza el propósito ético. A continuación, se analiza la monetización de la autoría —fábricas de artículos, cárteles de citas y comercio de firmas— a través de la solicitud de LinkedIn como un eje concreto entre las estructuras de incentivos y la práctica cotidiana. Luego, se realiza un breve análisis global (exclusiones de Clarivate, retractaciones de Hindawi, fábricas de artículos chinos, círculos de citas brasileños) para ilustrar que el problema de la integridad es sistémico y no local. La sección culmina con una descripción del capitalismo de vigilancia en el mundo académico, donde las métricas de impacto, las descargas y las métricas alternativas se convierten en recursos extractivos, alejando el trabajo intelectual de la investigación y normalizando la manipulación de datos por encima del descubrimiento.



Presiones institucionales en las clasificaciones y métricas

Durante la última década, la educación superior se ha reconvertido en lo que Muller (2018) denomina un régimen de “fijación métrica”, un entorno en el que el valor de una persona, un programa o una institución se deduce casi exclusivamente a partir de sustitutos numéricamente manejables —factores de impacto, índices h, porcentajes de colocación y recuentos de citas— mientras que el juicio contextual y el propósito ético pasan a un segundo plano. En ningún lugar es más visible esta lógica que en el NIRF de la India, cuyas puntuaciones anuales determinan la financiación gubernamental, la demanda de estudiantes y el prestigio mediá-

tico. Al recompensar el volumen de publicaciones y el número de citas, el marco fabrica lo que un miembro del cuerpo docente de una escuela de negocios, A. S. Chandel, denomina “un juego que se juega solo para subir en la escala del NIRF y atraer admisiones” (comentario en LinkedIn, 9 de julio de 2025).

Y los *rankings* análogos al NIRF (Shanghái desde China, REF desde Reino Unido o SJR desde Norteamérica) propagan los mismos incentivos a nivel mundial, animando a los académicos a dividir sus estudios en múltiples “unidades mínimas publicables”, cortejar a los cárteles de citas o comprar directamente la autoría.

Una perspectiva útil aquí es la genealogía del poder disciplinario de Foucault (1977), que considera las clasificaciones como tecnologías panópticas que observan, comparan y normalizan los organismos académicos a través de métricas. Bajo su mirada, los investigadores se convierten en lo que Foucault denominaba “cuerpos dóciles”: agentes autorregulados que adaptan su comportamiento a los mínimos y máximos de los indicadores, transformando su labor intelectual en resultados susceptibles de ser plasmados en hojas de cálculo en lugar de investigaciones basadas en principios. “Las instituciones y las disciplinas lamentan la obsesión de las clasificaciones por el número de publicaciones, en detrimento de la propia misión de enseñanza-aprendizaje a la que se dedican” (comentario publicado en LinkedIn, 9 de julio de 2025). El efecto es un alejamiento de la curiosidad epistémica hacia la necesidad estructural de la congruencia métrica, que prioriza la visibilidad cuantitativa sobre la honestidad intelectual y la profundidad cultural.

Pluriempleo académico y monetización de la autoría

La ahora infame solicitud de LinkedIn expone una lógica de mercado más amplia en la que la autoría académica en sí misma funciona como un “Uber intelectual”, una “economía *gig* de la erudición” en la que la visibilidad se puede comprar, vender o alquilar con un clic. Lejos de ser un desliz aislado, el caso analizado pertenece a un ecosistema de atajos monetizados que opera a través de varios canales bien definidos.

- *Fábricas de artículos.* Estas entidades sin escrúpulos (es decir, servicios de tutoría, agencias de edición y las infames fábricas de artículos) producen manuscritos listos para usar con conjuntos de datos falsificados y figuras personalizadas, e incluso títulos de revistas preimpresos a cambio de un pago. Por ejemplo, un análisis reciente de las bases de datos de las editoriales

descubrió miles de estos artículos, muchos de ellos con revisiones por pares casi idénticas y gráficos copiados y pegados, lo que suscitó dudas sobre la autenticidad de las publicaciones académicas (Else & Van Noorden, 2021).

- *Cárteles de citas.* En los entresijos del mundo académico, los investigadores se reúnen en grupos de Slack, canales privados de Telegram y editoriales invitadas en números especiales de gran impacto para crear “círculos de citas”. De igual forma, utilizan redes clandestinas para ayudarse mutuamente a reciclar artículos, reciclaje que se realiza en forma de una lista de referencias que aumenta las métricas de impacto sin aportar una contribución académica significativa (Fong & Wilhite, 2017). Estas actividades pervierten el valor real del trabajo académico y erosionan los cimientos de la rigurosidad académica.
- *Comercio de autorías.* Se trata de una tendencia increíblemente peligrosa, pero parece que la autoría se puede intercambiar de forma similar a los favores políticos o a las titulaciones de “intercambios de visibilidad”. Hosseini *et al.* (2018) revelan las tarifas en las que se establece el precio de las firmas: los créditos de primer autor son altos, los agradecimientos son más bajos y se genera una ficha de servicio de escritura fantasma por cada artículo escrito por un escritor fantasma. La autoría se ha convertido en una mercancía que devalúa la investigación al introducir amplios intereses lucrativos en el corazón del consorcio intelectual académico.

La ingeniosidad práctica de este mercado ha sido captada por el profesor de métodos cuantitativos Pratik B., quien señala en un hilo de LinkedIn que los académicos “secuestran las sugerencias de Google Scholar de personas con el mismo nombre para inflar su número de citas, mientras que otros compran citas a 1000 rupias cada una, como si se tratara de una venta en línea” (comunicación personal, 9 de julio de 2025). Desde un punto de vista marxista, estas prácticas ejemplifican la alienación del trabajo intelectual: el objeto académico permanece separado de su productor y vuelve a circular como un valor de cambio fungible, evaluable mediante clasificaciones, factores de impacto y dinero de matrícula. El oficio del escritor, asociado desde hace tiempo a la investigación y la evidencia, es apto para ser comercializado en los mercados de datos.



Ejemplos globales de cárteles de citas y fábricas de artículos

Como ya adelantamos, el problema de la integridad no está limitado geográficamente, sino que es estructural, mundial. En 2023, Clarivate Analytics² eliminó 82 títulos de Web of Science después de que los analistas forenses descubrieran “patrones de citas anómalos”, un eufemismo para referirse a redes de artículos cuyas referencias fueron manipuladas para inflar las puntuaciones del factor de impacto (Oransky, 2023). De igual forma, siguen apareciendo irregularidades similares en los expedientes del Comité de Ética Editorial (COPE), cuyos informes de incidentes parecen un catálogo de engaños a escala industrial:

- *Cadenas de producción de artículos falsos en China.* La minería de textos realizada por investigadores independientes rastreó más de 400 artículos falsificados, hasta dar con tiendas comerciales de redacción fantasma en China. Todos fueron publicados entre 2019 y 2021 en revistas de Elsevier, con revisores falsos por correo electrónico e imágenes microscópicas copiadas y pegadas (Schneider, 2021).
- *Retiradas masivas de Hindawi.* En 2023, la editorial de acceso abierto Hindawi retiró más de 300 artículos después de que los auditores encontraran plantillas de informes de revisión por pares, cifras recicladas y listas de autores que cambiaron entre la aceptación y la impresión, un patrón que la propia empresa calificó de “manipulación sistemática del proceso de publicación” (Retraction Watch, 2023).
- *Círculos de citas brasileños.* Ya en 2013, el mapeo bibliométrico reveló la existencia de grupos de investigadores brasileños que canalizaban cientos de referencias recíprocas a través de números especiales y actas de congresos para impulsar sus revistas en las tablas de clasificación nacionales (Van Noorden, 2013).

En conjunto, estos acontecimientos revelan una variante académica de lo que Zuboff (2019) denomina “capitalismo de vigilancia”. Las métricas generadas a partir de citas, descargas y señales altimétricas sirven como recursos principales para la extracción de valor, mientras que el conocimiento que estas métricas pretenden reflejar pasa a un segundo plano. Las revistas persiguen factores de impacto para asegurarse fuentes de ingresos por APC;³ las universidades recopilan cuadros de mando de citas para ascender en las listas de clasificación mundiales; los académicos tratan los puestos de autoría como moneda de cambio. En este circui-

to económico, la manipulación de datos —y no el descubrimiento— se convierte en el principal modo de producción, lo que aleja aún más el trabajo intelectual de su propósito epistémico y afianza un mercado en el que la atención y la credibilidad pueden fabricarse algorítmicamente.

Delegación moral a las máquinas

Esta sección traza la reconfiguración de la autoría y la responsabilidad en la práctica académica bajo la IA generativa. Comenzando con un tratamiento centrado en “la IA como autora”, cuestiona cómo los LLM producen grandes textos en citas que confunden los marcadores tradicionales de originalidad, contribución y propiedad. A continuación, documenta los vectores emergentes del fraude académico —*deepfakes*, corpus sintéticos e identidades falsas— y sostiene que estos fenómenos precipitan una crisis de verificación, reasignando el trabajo de la producción de conocimiento a la autenticación. Basándose en la “agencia distribuida” de Bruno Latour (2005), el análisis desglosa la responsabilidad entre los estudiantes, los desarrolladores de plataformas, las instituciones y las infraestructuras de evaluación, representadas a través de un mapa de red de un manuscrito generado por IA. La sección termina poniendo de relieve lo que está en juego desde el punto de vista normativo: cuando el razonamiento moral se integra en las rutinas de optimización, la corrección se reduce a la puntuación. A continuación, esboza contramedidas —rastros de procedencia obligatorios y verificación de la autoría a prueba de manipulaciones— que podrían restablecer la responsabilidad dentro del bucle algorítmico.

95



La IA como autora en ChatGPT

La llegada de los LLM a gran escala —ChatGPT, Claude, Gemini, etc.— ha redibujado la cartografía de la autoría académica. Tras haber aprendido de terabytes de texto digital, estos sistemas pueden producir un contenido elegante y repleto de citas que imita el estilo de escritura, los enfoques argumentativos y las convenciones disciplinarias de la literatura revisada por pares. Una sola indicación puede producir un resumen (con menciones de Derrida y Latour), una revisión bibliográfica llena de DOI imaginarios o una sección de resultados adornada con tablas fabricadas. Pero esta hazaña tecnológica tiene un coste epistémico: desestabiliza las categorías de originalidad y contribución en las que se ha basado tradicionalmente el crédito académico (Lund *et al.*, 2023).

La condición resultante podría denominarse *ambigüedad de la autoría*. Mientras que el plagio solía implicar un claro acto humano de apropiación, ahora nos enfrentamos a resultados cuya procedencia es algorítmica, colectiva y probabilística. ¿El doctorando se limitó a pulir el borrador de la IA o fue el modelo el que proporcionó el núcleo conceptual del argumento? ¿Quién —si es que hay alguien— es el propietario de las frases ensambladas estadísticamente a partir de millones de fuentes protegidas por derechos de autor? Los primeros trabajos empíricos sugieren que esta práctica ya no es marginal: varias editoriales científicas, técnicas y médicas (STM)⁴ informan que entre el 15 % y el 20 % de las nuevas presentaciones muestran huellas textuales compatibles con la asistencia de LLM: ráfagas léxicas inusuales, artefactos de compresión en las referencias u homogeneización estilística en manuscritos de varios autores.

96



Estos avances acentúan la distinción propuesta por Floridi *et al.* (2018) entre “la ética de la IA” (cómo nosotros, como agentes morales, diseñamos y pusimos en práctica a estos sistemas) y “la IA ética” (la expectativa errónea de que las máquinas pueden asumir el razonamiento normativo por nosotros). Cuando ChatGPT redacta una sección de debate, la responsabilidad ética de verificar las fuentes, comprobar la coherencia lógica y declarar las contribuciones sigue recayendo en el investigador humano; delegar esas tareas al modelo confunde la fluidez computacional con la agencia moral. Sin embargo, la velocidad y la fluidez de los LLM invitan precisamente a esa abdicación, tentando a los académicos a tratar la deliberación ética como otra función rutinaria que se puede externalizar. A menos que los campos académicos desarrollen normas claras sobre la procedencia, las recomendaciones sobre los umbrales de divulgación y recomendaciones pedagógicas, la línea entre la artesanía intelectual y la imitación automatizada se erosionan aún más, creando un mercado de ideas en el que la propia responsabilidad podría ser tan artificial como el contenido de la página.

Deepfakes y secuestro de citas

La escritura fantasma basada en texto es solo el inicio. Un nuevo conjunto de herramientas generativas permite ahora falsificar prácticamente todos los elementos del registro de investigación, transformando el fraude de un trabajo manual que requiere mucha mano de obra en un servicio de tomar apuntes y hacer clic. Entre los avances más destacados se incluyen:

- *Conferencias y charlas deepfake*. Con poco más que una fotografía de cabeza y hombros y una muestra de voz extraída de

un seminario web, los “estudios de avatares” comerciales pueden sintetizar videos de alta definición en los que un académico parece esbozar protocolos experimentales, repasar diapositivas de PowerPoint y responder a las preguntas del público, todo ello para un artículo que nunca ha existido. Los motores de sincronización labial, seguimiento ocular y ruido ambiental hacen que las imágenes sean difíciles de distinguir de una conferencia auténtica, lo que permite a los presentadores fraudulentos impresionar a los comités de contratación o asegurarse honorarios por conferencias sin incluso moverse de sus escritorios.

- *Fábricas de datos algorítmicos.* Las GAN (redes generativas antagónicas) especializadas y los modelos de difusión ahora pueden producir conjuntos de datos de cualquier tipo (imágenes de resonancias magnéticas o microscópicas, secuencias genómicas u hojas de cálculo de encuestas) que satisfacen las distribuciones estadísticas esperadas y superan la mayoría de las comprobaciones de plausibilidad. Un investigador puede solicitar “Generar un CSV^s de 10 000 encuestados que muestre una correlación positiva significativa entre el entrenamiento en mindfulness y el promedio de calificaciones ($p < 0,01$)” y recibir números perfectamente formateados que superarán la revisión rutinaria por pares, a menos que se requieran auditorías de datos brutos o la replicación del código.
- *Identidades académicas sintéticas.* Los servicios de generación de perfiles unen retratos de IA, redes de coautores fabricadas y listas de publicaciones seleccionadas que contienen DOI (reales o falsificados ingeniosamente, pues redirigen a callejones sin salida con muros de pago). Estos fantasmas registran identificadores ORCID, abren cuentas en Google Académico y solicitan puestos en consejos editoriales, inyectando así expertos inexistentes en la economía de las citas. Una vez integrados, se pueden recurrir para mejorar las métricas de los clientes de pago o para generar informes positivos de revisión por pares bajo demanda.

En conjunto, estas capacidades son el simulacro de Baudrillard (1994): una copia sin relación al original que circula como si fuera real, sustituyendo la realidad por una hiperrealidad que solo se refiere a sí misma. En el ámbito académico, el resultado es una crisis de verificación epistémica. El control tradicional (revisión por pares, preguntas y respuestas en conferencias, comprobación de afiliaciones institucionales) se

diseño para actores maliciosos que pudieran adornar la realidad, no para algoritmos que pueden fabricar mundos enteros a gran escala. La base ontológica de la erudición —su anclaje en procedimientos observables, individuos responsables y pruebas reproducibles— comienza a disolverse cuando pueden conjurarse *ex nihilo* una convincente conferencia *deepfake*, un conjunto de datos estadísticamente impecable y un académico con un impresionante Índice h. La tarea académica central pasa así de producir conocimiento a autenticar la realidad, un cambio que amenaza con desviar la energía intelectual del descubrimiento hacia un juego interminable de puesta al día.

¿Quién es el responsable? El problema de la agencia distribuida

98



El delegar cada vez más tareas de lectura, síntesis y redacción a algoritmos generativos reconfigura el mapa moral de la erudición, exactamente como predijo Latour (2005) cuando habló de la “agencia distribuida”. El acto final —subir un trabajo de fin de semestre al portal del curso— depende ahora de un relevo sociotécnico en el que actúan múltiples actores:

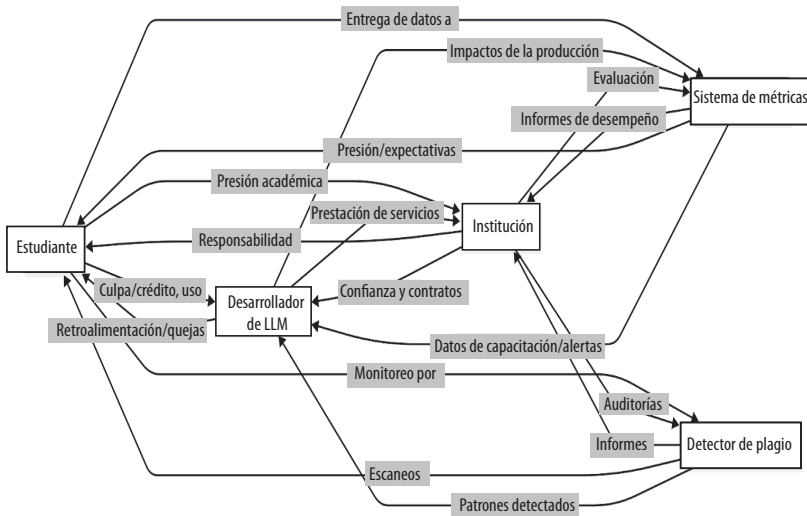
- El estudiante que formula la pregunta y decide pulsar “enviar”.
- El equipo de ingeniería cuya arquitectura transformadora traduce esa propuesta en contenido.
- Los inversores de capital de riesgo que presionan para que el crecimiento de usuarios sea fluido.
- La universidad que no ofrece una orientación clara más allá de la plantilla sobre plagio.
- Los sistemas de clasificación global que premian el rendimiento y la visibilidad de las citas por encima del aprendizaje reflexivo.

Cuando el ensayo se marca posteriormente como “asistido por IA”, la culpabilidad se dispersa por toda esta red. ¿El estudiante es un tramposo o simplemente un usuario oportunista de una herramienta con licencia del campus? ¿Son los desarrolladores los responsables de lanzar un producto que puede superar en escritura a los estudiantes universitarios? ¿Debería el profesor haber exigido defensas orales para verificar la autoría? Ningún nodo puede atribuirse de forma creíble la responsabilidad total del resultado, lo que demuestra la observación de Latour (2005) sobre cómo la acción pertenece a un conjunto y nunca a un sujeto.

Esta dispersión crea la atmósfera moral que Bauman (2001) denominaría “Modernidad líquida”. Al entrar en el frágil ecosistema de los ciclos de actualización, los memorandos de políticas y las métricas de los

paneles de control, las normas que antes parecían sólidas —la autoría, la originalidad, la integridad académica— se funden en corrientes fluidas. Anticipando perfectamente el resultado, el ecólogo conductual M. Sharma capturó su esencia en una repulsión muy comentada en LinkedIn: “Todo vale en el amor, la guerra y las calificaciones académicas” (comunicación personal, 9 de julio de 2025). En tal sentido, la responsabilidad se comporta como el mercurio sobre una mesa: cada vez que una institución intenta fijarla, se rompe en gotas más pequeñas que ruedan a otra parte, sin ser ningún actor responsable.

Figura 3
Mapa de agencia distribuida en un trabajo generado por IA



La brecha axiológica y los valores en desaparición en el trabajo digital

Esta sección sitúa una crisis de autenticidad en la producción académica y muestra cómo las herramientas digitales erosionan los valores en tres niveles: la autenticidad epistémica (donde los incentivos métricos desplazan la investigación), las relaciones auténticas (donde la coautoría y la colaboración se convierten en transaccionales) y la autenticidad institucional (donde las clasificaciones reconfiguran la misión de la universidad). A continuación, se analiza el declive de la responsabilidad y la justicia: se recurre a Lévinas para enmarcar la responsabilidad hacia el otro y a

Fraser para mostrar cómo surge la “justicia anormal” cuando la gestión algorítmica enmascara el poder y reproduce la desigualdad. Por último, analiza la desconexión moral como una característica sistémica de la academia digitalizada, utilizando los mecanismos de Bandura (justificación moral, etiquetado eufemístico, comparación ventajosa, desplazamiento, minimización), una tabla comparativa para alinear las formas académicas clásicas y digitales, y el poder instrumental de Zuboff para explicar cómo el diseño de las plataformas y las métricas en tiempo real normalizan estas violaciones.

Autenticidad en la producción académica

La rápida digitalización de la vida académica ha impulsado a las universidades a lo que Taylor (1991) describiría como una “crisis de la ética de la autenticidad”. El concepto de Taylor se basa en el ideal de que los individuos y las comunidades deben actuar de manera que expresen sus verdaderas convicciones y valores. Las herramientas digitales que pueden fabricar contenido, inflar métricas o monetizar el prestigio ahora hacen que ese ideal sea difícil de alcanzar, o incluso de reconocer. El resultado es una erosión de la autenticidad en múltiples niveles que afecta a todos los ámbitos de la práctica académica:

100



- *Autenticidad epistémica*. La integridad de la creación de conocimiento en sí misma:
 - a. Ideal: la investigación se lleva a cabo con el propósito intrínseco de comprender el mundo, guiada por la curiosidad, el rigor y la transparencia metodológica.
 - b. Erosión: los paneles bibliométricos, los relojes de permanencia y los sistemas de recomendación algorítmica premian el volumen y el número de citas. Están enseñando a una generación de académicos cómo convertir un estudio en múltiples “artículos”, citar a amigos en círculos de citas o externalizar la revisión de la literatura a un modelo lingüístico genérico de gran escala. El ansia por alcanzar las métricas desplaza la meta real; el artículo se convierte en un instrumento de estrategia en lugar de una prueba de investigación.
- *Relaciones auténticas*. La naturaleza de las relaciones académicas:
 - a. Ideal: la colaboración se basa en el respeto intelectual compartido y una causa común, y se reconoce el mérito donde se ha realizado una contribución real.

- b. Erosión: la coautoría funciona ahora cada vez más como una transacción: se añaden autores por su marca, se eliminan para evitar conflictos de intereses y, finalmente, se expresa una reciprocidad justa mediante la inclusión en una orgía de escritos coautorados para acumular citas. La comunicación se limita a plantillas de correo electrónico y tableros de proyectos generados automáticamente, donde antes se encontraba el compromiso profundo y dialógico que solía caracterizar la tutoría y el descubrimiento conjunto.
- *Autenticidad institucional.* La misión y la autoconcepción de la universidad:
 - a. Ideal: las universidades actúan como guardianas del pensamiento crítico y la ilustración pública, estructurando incentivos en torno a la excelencia docente, el debate abierto y la investigación socialmente relevante.
 - b. Erosión: *rankings* como los mencionados más arriba convierten esa misión en un juego de números en el que predominan los ingresos por subvenciones, las publicaciones de gran impacto y el alcance en las redes sociales. Las oficinas administrativas establecen “grupos de trabajo de clasificación”, canalizan los fondos hacia áreas de investigación de rápido rendimiento y presionan al profesorado para que publique en cualquier medio que impulse las métricas institucionales, incluso si la beca es tangencial a las necesidades locales o al aprendizaje de los estudiantes.

En estas tres capas se repite la misma dinámica: las posibilidades digitales que prometen eficiencia y alcance socavan al mismo tiempo las condiciones para la expresión sincera y la contribución honesta. Lo que parece productividad en una hoja de cálculo a menudo enmascara atajos intelectuales; lo que parece colaboración en un currículum puede ocultar alianzas transaccionales; lo que parece éxito institucional en una tabla de clasificación puede indicar un alejamiento de la educación en interés público. En términos de Taylor (1991), la academia corre el riesgo de cambiar la autenticidad —la alineación de las acciones con un propósito moral más profundo— por una versión superficial y performativa de sí misma optimizada para la visibilidad digital.

El declive de la responsabilidad y la justicia

Lévinas (1961) enmarca la ética no como un conjunto de reglas que se derivan del ser, sino como una “responsabilidad infinita” hacia el Otro que nos llama incluso antes de formularnos conceptos propios, de conocimiento o comunidad. En el momento en que la relación cara a cara se redirige a través de pantallas, paneles de control y motores de recomendación automatizados, su intensidad moral se diluye. En la academia digital actual —negociaciones por correo electrónico, portales de seguimiento de manuscritos, búsqueda de talentos en LinkedIn— el Otro aparece menos como una persona concreta y más como un punto de datos o un perfil que se puede aprovechar. El reciente episodio de LinkedIn, en el que los departamentos negociaron abiertamente plazas de coafiliación para mejorar sus puntuaciones en el ranking, evidencia esa erosión. Las etiquetas institucionales se intercambiaron como activos negociables, sin reflexionar apenas sobre cómo esas transacciones afectan a los estudiantes, al personal y al público local, cuyas identidades pretenden significar esas etiquetas.

La justicia dentro de la universidad ha significado tradicionalmente tres compromisos entrelazados: el reconocimiento preciso de quién ha contribuido realmente con su trabajo intelectual; la distribución justa de recursos como becas, tutorías y espacio para publicaciones; la protección vigilante del registro de pruebas en el que se basa la investigación académica posterior.

Las herramientas de gestión algorítmica —índices de citas, paneles de control de financiación, filtros de contratación— prometen ahora salvaguardar estos ideales mediante mediciones objetivas. Sin embargo, como advierte Fraser (2008) en su análisis sobre la “justicia anormal”, los sistemas que parecen imparciales desde afuera pueden ocultar reglas de decisión distorsionadas y relaciones de poder. Los algoritmos de clasificación amplifican las ventajas de las instituciones bien financiadas; los análisis predictivos dan prioridad a los solicitantes de subvenciones cuyo éxito ya es señal de privilegio; los detectores de plagio señalan la escritura de los autores de inglés como segunda lengua con más frecuencia que la de los hablantes nativos. La vía de decisión se esconde detrás del código o de métricas patentadas, lo que provoca que se materialicen nuevas jerarquías precisamente en el momento en que se vuelven más difíciles de ver. En efecto, la maquinaria que se suponía que iba a democratizar el reconocimiento, la distribución y la integridad instala un nuevo régimen de desigualdad, al tiempo que enmascara las huellas de la injusticia bajo una apariencia de neutralidad computacional.

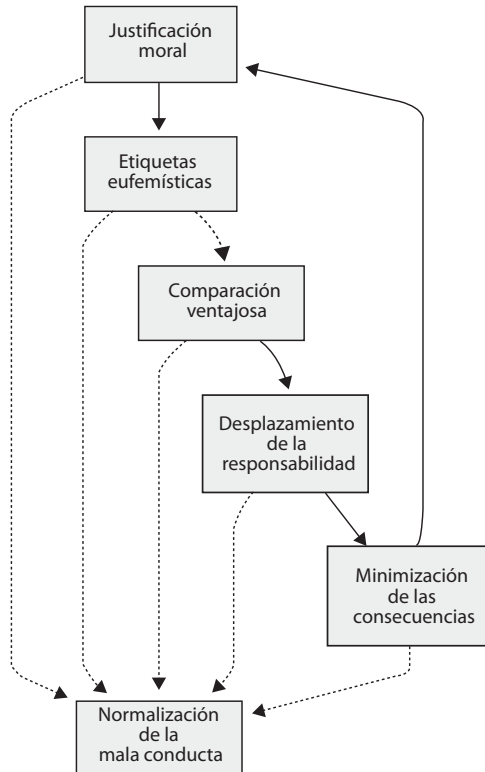
102



La desconexión moral como característica sistémica

El trabajo posterior de Bandura (2016) sobre la desconexión moral describe el bucle cognitivo que accionan las personas cuando quieren comportarse de forma poco ética sin sufrir remordimientos.

Figura 4
El bucle de desvinculación moral en la publicación académica



La academia digitalizada ha integrado estos bucles en las rutinas cotidianas, las políticas institucionales e incluso el diseño de la interfaz de usuario de los sistemas de manuscritos. Hay cinco mecanismos que son especialmente visibles:

JUSTIFICACIÓN MORAL

- *Forma clásica:* “Hice trampa porque había mucho en juego y mi familia depende de mí”.

- *Variante académica digital*: “Todos los laboratorios de nuestro campo inflan las citas o pagan a creadores de artículos; si no lo hacemos, no alcanzaremos el siguiente umbral de clasificación”.

Presta atención al lenguaje de crisis y a las afirmaciones de inevitabilidad. Exige normas preestablecidas antes de los ciclos de revisión para que no se puedan adaptar las razones. Utiliza auditorías a nivel de cohorte para comparar el comportamiento con la mediana del campo. Combina los periodos de amnistía con soluciones prospectivas, por ejemplo, retirar y divulgar, y luego establecer límites a los resultados cuantificables. Enseña la prueba del “atajo menos permisible”: ¿apoyaría esta razón si su nombre fuera público y la norma se aplicase también a sus rivales?

Basta con echar un vistazo a las métricas de las tablas de clasificación o a las tasas de éxito de las agencias de financiación para enmarcar las prácticas cuestionables como autodefensa colectiva en lugar de como malas prácticas.

104



ETIQUETAS EUFEMÍSTICAS

- *Forma clásica*: “daños colaterales” en lugar de “muertes de civiles”.
- *Variante académica digital*: un ejemplo de variante académica digital incluye frases como “colaboración estratégica”, “autoría invitada” u “optimización del factor de impacto”, que se utilizan en lugar del término más directo “fraude de autoría”.

Elabora un glosario de lenguaje sencillo que relaciona los eufemismos con lo que realmente ocurrió. Añade campos de formulario que obligan a realizar acciones concretas, por ejemplo, “sección de métodos aportados” en lugar de “colaborador”. Utiliza una herramienta de detección de jerga en las políticas y las convocatorias de artículos. Durante las revisiones, solicita pruebas que coincidan con el verbo, como el historial de compromisos, el análisis o la correspondencia. Penaliza el etiquetado incorrecto incluso cuando el trabajo subyacente sea aceptado, ya que el lenguaje moldea la repetición de comportamientos.

Los portales de envío de artículos a revistas y los folletos de consultoría normalizan estas frases, lo que permite a los actores ocultar las manchas morales detrás del lenguaje gerencial.

COMPARACIÓN VENTAJOSA

- *Forma clásica*: “Sí, mentí, pero no robé”.
- *Edición académica digital*: “Solo estamos añadiendo honorarios de coautores; los verdaderos villanos son aquellos que inventan conjuntos de datos completos o recurren a imágenes falsas”.

Evalúa las acciones en función de una norma fija, no en comparación con ejemplos peores. Utiliza tablas de sanciones que se adaptan al impacto y la intención, de modo que se sigan abordando los daños menores. En clase, realiza ejercicios de “escalera de infracciones” en los que cada peldaño se juzga por sus propios méritos. Está atento a la parte moral después de pequeñas buenas acciones. Exige una solución prospectiva, por ejemplo, eliminar la autoría inmerecida y corregir los registros, en lugar de conformarse con comparaciones.

Al yuxtaponer las infracciones menores de las normas profesionales con casos de gran repercusión de fabricación de datos, los investigadores se protegen del peso de la crítica ética.

DESPLAZAMIENTO DE LA RESPONSABILIDAD

- *Forma clásica*: “Solo seguía órdenes”.
- *Variante académica digital*: “El sistema de titularidad, los comités de subvenciones y los ejercicios de clasificación hacen que se publique de esta manera; no tenemos otra opción”.

Identifica los roles con una sencilla tabla RACI (responsable, consultado, informado). Inserta puntos de control humanos donde los números son orientativos, no vinculantes. Exige la firma de la autoría y las certificaciones de los métodos por parte de las personas nombradas. Publica el historial de decisiones para los ascensos y los números especiales, de modo que se puedan inspeccionar los motivos. Reforma los incentivos, pero no deja que la estructura borre la agencia. Si una norma hizo probable el resultado, cambia la norma y sigue abordando la elección que se tomó.

La responsabilidad se traslada a estructuras anónimas: paneles algorítmicos, tarjetas de puntuación de los indicadores de rendimiento (KPI) y rastreadores de citas automatizados. Las personas entienden que simplemente están participando en un juego.

DISTORSIÓN O MINIMIZACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS

- *Forma clásica*: “Solo fue una pequeña broma”.
- *Variante académica digital*: “Añadir un nombre más a la firma no hace daño a nadie; solo es una línea de texto en un PDF”.

Cuantifica los efectos posteriores. Muestra cómo un solo crédito falso altera las curvas del Índice h, las puntuaciones de las subvenciones y las listas de los preseleccionados. Utiliza declaraciones de impacto en las notificaciones de retractación o corrección que rastrean quién ha perdido

oportunidades. Acompaña la minimización con reflexiones sobre el caso de los compañeros afectados. Exige medidas correctivas, por ejemplo, metadatos corregidos, cartas a los comités y redistribución de los premios cuando sea posible. Hace que el seguimiento de las consecuencias forme parte de los informes anuales, y no sea una disculpa puntual.

Los daños tangibles —créditos mal asignados, decisiones de contratación sesgadas, prestigio institucional inflado— se vuelven invisibles tras una pantalla de abstracción.

Tabla 1
Comparación entre las infracciones morales clásicas
y las digitales en el ámbito académico

Mecanismo	Forma clásica	Forma académica digital
Justificación moral	“Hice trampa por mi familia”	“Todo el mundo compra citas para seguir siendo competitivo”
Etiquetado eufemístico	“Daños colaterales”	“Optimización del impacto” en lugar de fraude de autoría
Comparación ventajosa	“Al menos no robé”	“No es tan malo como falsificar datos”
Desplazamiento	“Solo seguía órdenes”	“Los sistemas de clasificación no dejan otra opción”
Minimización	“Solo fue una pequeña broma”	“Un nombre más no hace daño a nadie”

Fuente: Elaboración propia.

Lo que hace que estos mecanismos sean especialmente potentes hoy en día, es que ya no se limitan a racionalizaciones privadas dentro de la mente del investigador. Están, en primer lugar, codificados en políticas institucionales (por ejemplo, modelos de reparto de ingresos que recompensan a las revistas únicamente por el volumen de artículos; en segundo lugar, están integrados en la arquitectura de las plataformas (por ejemplo, “citas sugeridas” que empujan a los autores hacia redes de reciprocidad); en tercer lugar, están reforzados por paneles de control métricos que se actualizan en tiempo real, convirtiendo los atajos morales en mejoras de rendimiento visibles al instante.

Este sería un ejemplo de lo que Zuboff (2019) ha denominado “poder instrumental”: el poder que no opera mediante órdenes y controles explícitos, sino que impulsa la configuración del comportamiento a través de infraestructuras tecnológicas respaldadas por bucles de retroalimen-

tación de datos. Los académicos modifican su conducta, a menudo de forma preconsciente, para adaptarse a lo que la plataforma recompensa, mientras que las propias plataformas permanecen en gran medida fuera del ámbito de la visibilidad ética. El resultado es un ecosistema que se refuerza a sí mismo, en el que la desconexión moral ya no es un truco psicológico individual, sino el sistema operativo ambiental de la investigación académica digital.

Enseñar en un mundo fantasma

En esta sección se analiza cómo las prácticas de investigación dudosas erosionan el papel del profesorado como modelo a seguir y producen un currículo oculto que valora más la manipulación de métricas que la integridad. Luego, se presenta una pedagogía que fusiona la imaginación narrativa con la alfabetización algorítmica a través de tres métodos de aula: análisis de casos, juegos de rol con múltiples perspectivas y arqueología digital. Se propone un conjunto de herramientas contemporáneas de ética de la virtud (prudencia digital, templanza algorítmica, cibervalentía, tecnojusticia) y se enumeran hábitos concretos para poner en práctica esas virtudes (aprendizaje de tipo de estudio, rotación de funciones de administración, sesiones informativas reflexivas estructuradas y salvaguardias institucionales). Todo con el fin de ayudar a estudiantes y maestros a ver cómo los sistemas moldean el comportamiento y a desarrollar prácticas duraderas que se centren en la investigación y la responsabilidad.



La crisis de los modelos a seguir

Cuando las prácticas de investigación dudosas se convierten en rutina, las universidades se enfrentan a una aguda paradoja pedagógica: ¿cómo pueden los profesores fomentar el juicio ético en los estudiantes y, al mismo tiempo, tolerar o beneficiarse silenciosamente de la misma conducta indebida que se supone que deben condenar? El profesor B. K. Panigrahy capturó este dilema con una franqueza pasmosa al referirse al docente de Pune que negocia puestos afiliados: “Es un profesor de economía honesto, que impulsa la economía de su universidad siguiendo las instrucciones de la alta dirección” (comunicación personal, 9 de julio de 2025). En otras palabras, el comportamiento deshonesto se convierte en lealtad institucional; la transgresión moral se aplaude como cumplimiento estratégico.

Tales contorsiones cognitivas dejan a los educadores en la incertidumbre normativa. Las conversaciones en las aulas sobre el plagio y la

virtud académica suenan vacías cuando los estudiantes pueden observar a sus mentores intercambiando puestos de autoría, manipulando citas o presentando resúmenes escritos por IA para cumplir los objetivos trimestrales de los KPI. El aula se convierte en un lugar de doble moral ética: el programa de estudios prescribe la integridad, mientras que la práctica del departamento recompensa el juego métrico.

Ortega y Gasset previó un peligro similar hace casi un siglo. En *La rebelión de las masas* (1930), deploraba la “barbarie de la especialización”, una condición en la que los profesionales alcanzan una competencia técnica muy precisa, pero siguen siendo ética y culturalmente vacíos. Los modelos académicos actuales suelen encajar en esta descripción: dominan la optimización del Índice h, las exenciones de tasas de acceso abierto y las estrategias de amplificación en las redes sociales, pero les cuesta encarnar la honestidad intelectual que la educación superior pretende cultivar.

El resultado es una generación de profesores que:

- Forman a los doctorandos para que dividan un único conjunto de datos en múltiples “unidades mínimas publicables”.
- Aceptan u ofrecen regularmente coautorías “honoríficas” para ganarse favores.
- Tratan las puntuaciones de similitud algorítmica como un sustituto de la ética de citación genuina.
- Respaldan públicamente las políticas de integridad en la investigación, mientras que en privado enseñan a los estudiantes a cómo eludirlas.

En un entorno así, el mensaje sutil que aprenden los estudiantes es el que proporciona el currículo oculto: el éxito no es el resultado de explorar rigurosamente una pregunta o un misterio, ni de informar objetivamente sobre lo que se encuentra, sino de escribir de manera que los vacíos sean fáciles de encontrar. La imaginación moral que las universidades pretenden desarrollar se reduce efectivamente, limitándose a un cálculo estratégico de qué reglas se pueden romper sin correr el riesgo de sufrir vergüenza en las redes sociales.

Desarrollar la imaginación moral crítica

Nussbaum (1997) sostiene que la ciudadanía democrática depende de la “imaginación narrativa”, el hábito cultivado de imaginar la vida desde puntos de vista distintos al propio y de empatizar con esperanzas, miedos y limitaciones que difieren de nuestras propias biografías. En un sistema



universitario cada vez más mediado por códigos, *rankings* y motores de recomendación, la lente narrativa tradicional ya no es suficiente. Los estudiantes y el profesorado también deben adquirir lo que podríamos llamar *una imaginación algorítmica*: la capacidad intelectual de visualizar cómo las infraestructuras tecnológicas asignan visibilidad, distribuyen recompensas y codifican sesgos, y la de comprender las consecuencias humanas que se derivan de esas decisiones de diseño ocultas. Mientras que la imaginación narrativa se pregunta “¿cómo se sentiría ser esa persona?”, nosotros podemos preguntarnos “¿qué bienes hace posibles o imposibles el sistema para esa persona?” y la imaginación algorítmica añadiría “¿qué realidades hace posibles o imposibles el sistema para esa persona?”.

Esta doble imaginación puede animarse a través de tres estrategias pedagógicas:

ANÁLISIS BASADO EN CASOS

- *Método*: los profesores presentan un caso con incidentes publicados, como el escándalo de comercio de afiliaciones en Pune o las retiradas masivas de redes de manipulación de imágenes, y piden a los alumnos que identifiquen a los participantes, las motivaciones y los puntos de decisión.
- *Resultado del aprendizaje*: al analizar casos de la vida real, los estudiantes llegan a ver cómo las ideas generales (honestidad, justicia y responsabilidad) chocan con las tablas de clasificación, las cuotas de publicación y las plataformas financiadas por el capital riesgo. El ejercicio arraiga la teoría moral en las ecologías institucionales específicas.

Utiliza una línea de tiempo con etiquetas de evidencia para que los estudiantes distingan entre acusaciones y pruebas. Solicita un memorándum de “bifurcación en el camino” que describe dos acciones plausibles en cada punto de decisión y los riesgos para las diferentes partes interesadas. Añade una hipótesis contraria: ¿qué pasaría si la regla de clasificación o la política de la revista fueran diferentes? Esto traza una línea entre la política y el comportamiento. Puntúa el análisis posterior sobre la claridad con la que se relaciona la causa con el efecto: cuadros claros, vínculos comprobables. Deduce puntos por teatralidad. Termina con un resumen de la política en el que se nombra una solución estructural y sus efectos no deseados.



JUEGO DE ROLES CON MÚLTIPLES PERSPECTIVAS

- *Método:* a los equipos se les asignan roles de partes interesadas (estudiante de posgrado, editor de revista, administrador universitario, ejecutivo de una empresa emergente de IA, denunciante) en seminarios. Se enfrentan a un dilema, como por ejemplo retirar un artículo basado en datos sintéticos.
- *Resultado del aprendizaje:* el juego de roles hace que los participantes asuman contrapuestos imperativos (supervivencia profesional, deber fiduciario, confianza pública), lo que agudizará tanto la imaginación narrativa como la algorítmica. Los estudiantes identifican cómo los resultados éticos dependen no solo de la buena voluntad, sino también de las limitaciones técnicas y las asimetrías de poder.

110



Entrega a cada participante un informe sellado: datos privados, restricciones y un mandato. A mitad del proceso, envía por correo electrónico una “nueva normativa” o un “ultimátum” disruptivo que reescribe las reglas del juego. Resultado final: un documento de decisión conjunta, un párrafo de disconformidad obligatorio que inmortaliza la voz minoritaria en el archivo oficial. Evalúa los resultados por la calidad de la justificación y la transparencia del proceso de toma de decisiones, y penaliza el comportamiento performativo que carece de una responsabilidad clara (participantes, plazos, compromisos medibles). Termina con una auditoría posterior al papel: los participantes salen de su personaje y califican la decisión de su equipo en cuanto a equidad y viabilidad.

ARQUEOLOGÍA DIGITAL

- *Método:* los estudiantes “excavan en las fuentes” de las herramientas sencillas del trabajo académico cotidiano: realizan ingeniería inversa de la ponderación de un detector de plagio, rastrean el linaje del capital riesgo de una empresa de índices de citas y trazan un mapa del sesgo geográfico de un algoritmo de búsqueda.
- *Resultado del aprendizaje:* esta investigación descubre las historias sedimentadas, los intereses económicos y las decisiones políticas escritas en un *software* aparentemente neutral. Ayuda a los estudiantes a aprender a cuestionar los ajustes predeterminados y a reconocer los bucles de retroalimentación ocultos para que puedan evitar construir temas que conduzcan a la explotación y la desigualdad.

Empareja cada hallazgo con una prueba reproducible. Por ejemplo, pasa textos multilingües por el detector e informa de las tasas de falsos positivos por el registro. Crea un “expediente de herramientas” que incluya la propiedad, las fuentes de datos, los problemas conocidos y los costes para el usuario. Exige una estrategia de salida: un cambio de configuración, un protocolo de mitigación o una alternativa viable con las ventajas y desventajas claramente expuestas. Evalúa la calidad y la practicidad de las pruebas, aunque el riesgo es el cinismo. Mide las mejoras tras aplicar la mitigación y reflexiona sobre lo que quedó sin resolver.

En conjunto, estas prácticas llevan la educación ética más allá de la memorización de reglas hacia una alfabetización incorporada en cómo las historias y los sistemas coproducen la vida académica. Al combinar la imaginación narrativa de Nussbaum con una sólida imaginación algorítmica, las universidades pueden preparar a académicos que no solo empatizan con las diferencias humanas, sino que también examinan y remodelan las arquitecturas tecnológicas que cada vez más gobiernan esas diferencias.



La ética de la virtud para la era algorítmica

En *After Virtue* (1981), MacIntyre lamenta el colapso de las narrativas morales compartidas y propone un retorno a la visión aristotélica en la que las comunidades estables cultivan hábitos que forman el carácter. Traducir ese programa a una universidad digitalizada significa nombrar las excelencias que necesita un académico y luego crear rutinas que permitan que esas excelencias echen raíces. Hay cuatro que destacan:

PRUDENCIA DIGITAL (PHRONESIS)

- *Definición:* la sabiduría práctica para percibir cómo los sistemas de gestión del aprendizaje, los paneles de citas o la IA generativa afectarán a la integridad del trabajo y las relaciones.
- *Ejemplo:* optar por ralentizar el ciclo de entrega de las tareas cuando una nueva actualización del modelo de lenguaje hace que los “ensayos automáticos” sean sencillos, o decidir publicar el código y los datos para que la automatización no afecte a la reproducibilidad.

La prudencia depende de la situación, así que debe enseñarse como puntos de control temporales: antes del diseño (para anticipar los efectos de las herramientas), a mitad del semestre (para auditar los atajos no deseados) y después (para registrar lo que hay que cambiar el próximo trimestre).

Acompaña cada adopción de tecnología con una “barrera de seguridad” (por ejemplo, defensas orales, cuadernos de código, declaraciones de procedencia). Evalúa la prudencia mediante pruebas de previsión (registros de riesgos, planes de contingencia), no sólo por los resultados. El modo de fallo es la reacción exagerada (prohibiciones generales). En su lugar: permite el uso asistido con límites declarados y los pasos de verificación.

MODERACIÓN ALGORÍTMICA

- *Definición:* una cautela disciplinada hacia las seducciones de los números (factores de impacto, donuts Altmetric, hitos del Índice h) que pueden secuestrar los motivos académicos.
- *Ejemplo:* establecer límites departamentales al número de artículos que se tienen en cuenta para las revisiones anuales o valorar deliberadamente la tutoría y la divulgación comunitaria junto con el recuento de citas.

112



La templanza necesita pasos estructurales, no charlas motivadoras. Convierte los valores en rúbricas: establece pesos máximos para cualquier métrica individual; exige una “narrativa de la contribución” y un crédito por “replicación/resultados negativos”. Realiza pruebas de sensibilidad con sus propios criterios de promoción para mostrar cómo los pequeños cambios en los pesos distorsionan el comportamiento. Lleva un “libro de contabilidad paralelo” del trabajo no contabilizado (tutoría, curación de conjuntos de datos) y los incluye en las evaluaciones anuales. El problema es la sustitución de métricas (nuevas insignias por antiguas). Mantiene cualquier indicador cuantitativo como explícitamente provisional.

CIBERVALENTÍA

- *Definición:* la fortaleza para denunciar prácticas cuestionables (fábricas de artículos, revisiones escritas por terceros, bots de autores falsos), incluso cuando dicha crítica amenaza las clasificaciones, las subvenciones o la buena voluntad colegiada.
- *Ejemplo:* los investigadores Jr. que firman una carta colectiva solicitando una investigación sobre las imágenes sospechosas de un colega senior, o un editor que rechaza las presentaciones por vía rápida que eluden la revisión por pares adecuada.

El valor es proporcional a la protección. Crea canales seguros (defensor del pueblo confidencial para la integridad de la investigación, política contra las represalias, sesiones informativas con asesores lega-

les). Normaliza las plantillas de notificación basadas en pruebas (comprobación de imágenes, datos PRISMA, cronología). Realiza “ejercicios de valentía”: ofrece a los jóvenes un conjunto de datos depurado con una trampa ética y cinco minutos para que den su opinión, mientras que los adultos responden: “Buena observación, ¿qué hacemos ahora?”. Advierte en las evaluaciones de rendimiento, pero las acompaña de vías claras de debido proceso para que nadie se convierta en policía de Twitter. Cuando la protección está codificada, la disidencia deja de parecer heroica y empieza a parecer normal.

TECNOLOGÍA Y JUSTICIA

- *Definición:* compromiso permanente de utilizar herramientas digitales de forma que amplíen, en lugar de reducir el acceso y el reconocimiento.
- *Ejemplo:* utilizar *software* de código abierto y servidores de preimpresión para nivelar las disparidades de recursos o auditar los algoritmos de detección de plagio en busca de sesgos contra los escritores no nativos de inglés.

Trata a las herramientas como decisiones políticas. Realiza evaluaciones de impacto en la equidad antes de su adopción (costes, ancho de banda, efectos lingüísticos, accesibilidad). Mantiene un “presupuesto de inclusión”: dedica fondos/tiempo a la traducción, el acceso con pocos recursos y la tecnología de asistencia. Exige a los proveedores que revelen toda la información (publicando el origen completo de la formación y las tasas de error de los subgrupos) o de lo contrario pierde su licencia para vender. Elimina cualquier modelo que no supera una auditoría de sesgos. Evalúa la justicia en función de quién se beneficia y quién queda marginado, mediante el seguimiento a través de paneles de distribución y vídeos de cuentas reales, y no por el número de clics que recoge el panel. El riesgo es la apertura performativa; vincula la apertura a la administración real: mantenedores, documentación y gobernanza de la comunidad.

MacIntyre insiste en que estas virtudes no se pueden memorizar como cláusulas de política; deben “habituarse” mediante acciones repetidas dentro de prácticas que tengan bienes internos y normas comunitarias claras. En términos concretos:

- *Pedagogía del estudio.* Incorporar a los estudiantes en colectivos de investigación donde la transparencia de los datos y la revisión del código sean rituales diarios, no eventos especiales.

- *Rotación de funciones de administración.* Asignar a los miembros del laboratorio la gestión del repositorio compartido, el registro de preinscripción o el canal de retroalimentación entre pares, de modo que la prudencia y la justicia se conviertan en memoria muscular.
- *Sesiones informativas reflexivas.* Después de cada ciclo de publicación, celebrar una reunión post publicación en la que se pregunte qué atajos digitales se rechazaron, cuáles se aceptaron y cómo se formó el carácter del grupo en el proceso.
- *Barreras institucionales.* Elaborar criterios de promoción que recompensen la publicación de resultados negativos o datos de replicación tanto como el número de citas llamativas, reforzando la moderación y la justicia tecnológica a nivel estructural.

114



Esto indica lo que MacIntyre (1981) denomina una concepción de la virtud “dependiente de la práctica”: los académicos aprenden a desear lo correcto repitiendo las acciones correctas dentro de las comunidades que honran esos esfuerzos. Solo entonces la prudencia digital, la templanza algorítmica, el cibercoraje y la tecnojusticia pueden consolidarse en la gramática moral compartida de la que tan a menudo carece la academia moderna.

Hacia una nueva pedagogía de la verdad

En esta sección se esboza un plan de estudios de alfabetización digital impregnado de ética que integra la competencia técnica con la reflexión moral. Se proponen tres líneas interrelacionadas —estudios críticos de código, talleres de ética de datos y pedagogía de plataformas— para que los estudiantes aprendan a leer el código como argumento, prevean los daños en las prácticas de datos y critiquen la lógica comercial de los sistemas de clasificación y recomendación. Arraigado en la pedagogía crítica freireana, el modelo convierte el diálogo y la praxis en cuestiones de aula que rediseñan las métricas de evaluación y desafían las configuraciones predeterminadas de las plataformas. Decantándose, finalmente, en una nueva *reflexividad algorítmica*.

Integración de la ética y la alfabetización digital

Los cursos convencionales de alfabetización digital rara vez van más allá de los tutoriales prácticos: cómo formatear una hoja de cálculo, verificar una URL o cambiar la configuración de privacidad. Ese enfoque centrado en las habilidades deja sin respuesta la pregunta más importan-

te: ¿qué tipo de relaciones humanas, dinámicas de poder y consecuencias morales se esconden en las herramientas que estamos aprendiendo a dominar? Por lo tanto, proponemos un modelo ampliado y saturado de ética de la alfabetización digital que trata la competencia técnica y la reflexión moral como inseparables. El marco se basa en tres aspectos que se refuerzan mutuamente:

ESTUDIOS CRÍTICOS DEL CÓDIGO

- *Objetivo*: enseñar a los estudiantes a leer el código de la misma manera que los humanistas leen las novelas, buscando suposiciones, exclusiones y juicios de valor.
- *Práctica*: anotar el código fuente de un detector de plagio (o, si es de propiedad exclusiva, su solicitud de patente y sus libros blancos) para revelar cómo se seleccionan los umbrales de similitud, qué registros lingüísticos se penalizan y qué alusiones culturales se favorecen.
- *Resultado*: los estudiantes llegan a comprender que un algoritmo no es una máquina neutral, sino un texto polémico que puede —y, en algunos casos, debe— ser debatido, revisado o rechazado.

Comience con un solo ladrillo Lego auditable, un *tokenizador* de diez líneas o un *stub* de similitud coseno, y luego encaje el resto del castillo a su alrededor; el primer clic demostrable asegura a todos que la máquina más grande también puede abrirse y contarse. Exija “diarios de diferencias”: los estudiantes registran cómo un cambio de una línea (lista de palabras vacías, tamaño de n-gramas) altera los resultados en muestras multilingües. Esto expone rápidamente los sesgos ocultos. Error común: tratar la documentación como algo neutral. Haga que los estudiantes comparen los documentos con el comportamiento real mediante pruebas unitarias con cambio de código y ESL. Califique el trabajo en función de lo que se puede ejecutar y medir (pruebas unitarias, diferencias de errores, trazas de rendimiento), no en función de adjetivos abstractos. Comprobación de equidad: alimente el modelo con texto que nunca se haya acercado a una editorial de la Ivy League (foros médicos en swahili, tuits en quichua, revistas en tamil) para que el punto de referencia no sea solo el inglés.

TALLERES DE ÉTICA DE DATOS

- *Objetivo*: afrontar las repercusiones morales de la adquisición, limpieza, modelización y compartición de datos.



- *Práctica*: realizar una revisión simulada de la junta de revisión institucional (IRB) de un proyecto que recopila resúmenes de conferencias para el análisis de tendencias, exigiendo a los participantes que identifiquen los posibles daños, los sesgos ocultos y la reutilización incontrolable posterior.
- *Resultado*: los estudiantes desarrollan hábitos de reflexión anticipatoria y aprenden a preguntarse “¿Quién se beneficia? ¿Quién está expuesto al riesgo? ¿De quién falta la voz?” antes de recopilar un solo byte.

Deje atrás las listas de verificación de la IRB. Organice un “ensayo de daños” de cinco minutos: cada miembro del equipo escribe una frase de rechazo desde el punto de vista de las personas más propensas a sufrir daños (“Estimados profesores, rechazamos... porque...”). Cambie las batas de laboratorio por la experiencia vivida y convierta la lista de verificación en una conversación sobre el consentimiento. Exija un “manifiesto de procedencia” con cada conjunto de datos: origen, transformaciones, incertidumbres y reglas de acceso. La laguna habitual es la responsabilidad posterior a la publicación; añada una revisión periódica en la que los equipos revisen el conjunto de datos después de cuatro semanas y registren cualquier uso no previsto. Califique la claridad de los planes de mitigación, no solo la identificación de los riesgos. Mantenga un presupuesto de sesgos: por cada paso de limpieza, los estudiantes deben indicar qué señales se pierden y por qué esa pérdida es aceptable.

116



PEDAGOGÍA DE LA PLATAFORMA

- *Objetivo*: ilustrar cómo los sistemas de gestión del aprendizaje, los gestores de referencias, los motores de recomendación y los canales de redes sociales moldean lo que se considera un conocimiento legítimo.
- *Práctica*: trazar el modelo de ingresos de una base de datos de citas, examinar cómo su algoritmo de clasificación pondera los distintos campos y simular cómo los pequeños cambios en las ponderaciones redistribuyen la visibilidad académica.
- *Resultado*: los usuarios son capaces de reubicarse, pasando de ser consumidores pasivos de los resultados de la plataforma a negociadores activos —o críticos— del terreno epistémico que construyen esas plataformas.

Se deben tratar a las plataformas como instituciones con incentivos. Pida a los alumnos que esbochen una función objetivo sencilla (“maximizar el tiempo en la plataforma \times ingresos por APC”) y prueben los ajustes de política en función de ella. Un ajuste del 1-2 % en la “colaboración internacional” o la “prima de acceso abierto” a menudo cambia las clasificaciones, lo que hace tangible la fragilidad. Añada un ejercicio de “salida y voz”: proponga un cambio de configuración (voz) o una ruta de migración a una herramienta alternativa (salida), incluyendo los costes para los usuarios con pocos recursos. Trampa: moralizar sin ofrecer alternativas. Exija un prototipo funcional o una guía de configuración (por ejemplo, desactivar los “artículos relacionados” que favorecen a los mismos editores). Evalúe la viabilidad y el impacto en los usuarios, no solo la crítica.

Filosofía pedagógica

Esta tríada extiende la pedagogía crítica de Freire (1970), basada en el diálogo, la reflexividad y la acción transformadora al espacio digital. El concepto de concientización (conciencia crítica) de Freire se traduce aquí en “pedagogía digital crítica”, donde, primero, el diálogo significa no solo hablar con los compañeros, sino también “escuchar” lo que el código y los datos revelan sobre los imperativos institucionales; segundo, la reflexión se combina con la praxis: después de analizar un algoritmo de clasificación, los estudiantes pueden proponer métricas alternativas o redactar una carta abierta al proveedor; tercero, el empoderamiento pasa simplemente de operar la tecnología a darle forma, cuestionarla y rediseñarla al servicio de la producción democrática y equitativa del conocimiento.

Al incorporar la investigación ética en cada punto de contacto técnico, el plan de estudios revisado forma a graduados que pueden depurar tanto el *software* como los sesgos sociales que incorpora, abordar los conjuntos de datos con la misma seriedad moral que aplicarían a los sujetos humanos y reconocer las plataformas como actores políticos en lugar de infraestructura invisible.

En resumen, la pedagogía digital crítica convierte la alfabetización digital de una lista de competencias en una práctica sostenida de compromiso ético, intelectual y cívico con las tecnologías que cada vez más gobiernan la vida académica.

La reflexividad algorítmica

El siglo XXI exige una nueva forma de autoconciencia: la reflexividad algorítmica. Mientras que el pensamiento crítico tradicional cuestiona

los argumentos y las pruebas, esta reflexividad pide a los estudiantes que interroguen las corrientes computacionales que dirigen lo que ven, leen y valoran. Es la disciplina de detenerse para preguntarse: “¿Por qué este artículo, esta métrica, este anuncio es el que aparece ante mí, y qué me está enseñando silenciosamente a desear o ignorar?”. Para cultivar ese hábito mental, los cursos pueden incorporar tres ejercicios iterativos en sus planes de estudios:

AUDITORÍAS ALGORÍTMICAS

- *Tarea:* cada estudiante lleva un registro de dos semanas sobre cómo el autocompletado de los motores de búsqueda, las recomendaciones de los gestores de citas o las fuentes de las redes sociales dan forma a las fuentes que consultan. A continuación, realizan ingeniería inversa de las señales (lenguaje, geografía, redes de citas conjuntas) que el sistema utilizó para llegar a esas sugerencias.
- *Objetivo:* hacer visibles las revisiones bibliográficas, la selección de temas e incluso la formulación de las preguntas de investigación.

Los registros suelen revelar una pauta: los estudiantes convergen en los mismos artículos “seguros”, a menudo de fuentes bien indexadas, mientras que los trabajos no anglófonos o de campos afines desaparecen. La auditoría también pone de manifiesto cómo la formulación de una consulta en diferentes registros cambia lo que aparece. Se debe pedir a los estudiantes que realicen la misma consulta desde una IP del campus, una red móvil y una VPN para ver los efectos de la localización. La evaluación debe premiar la claridad de la inferencia, no el volumen de capturas de pantalla. El escollo es el fatalismo. Hay que concluir con una propuesta de diseño: “¿Cuáles ajustes o revelaciones harían que este *feed* fuera más justo?”. Eso convierte la crítica en capacidad.

PROYECTOS DE DECONSTRUCCIÓN MÉTRICA

- *Tarea:* trabajar en pequeños grupos en algo que se pueda medir o clasificar en un contexto académico (factores de impacto de revistas, insignias Altmetric, tablas de clasificación departamentales) y rastrear las entradas de datos, los modelos de ponderación y el modelo de propiedad/patrocinio. Demostrar cómo los pequeños cambios en los parámetros redistribuyen el prestigio y los recursos entre campos, regiones o cohortes demográficas.



- *Objetivo:* desmitificar la cuantificación; mostrar que las métricas no son hechos naturales, sino artefactos discutibles, y animar a los estudiantes a imaginar sustitutos más justos.

Las pruebas de sensibilidad son el punto de inflexión. Un cambio de un punto en la ponderación de la “colaboración internacional” a menudo reordena toda la tabla, lo que enseña a los estudiantes lo frágil que puede ser la “excelencia”. Exija dos entregables: un breve resumen que indique lo que la métrica pretende medir y una contramétrica que se ajuste a un valor que la clase nombre de antemano, como la tutoría o la transparencia de los datos. Los modos de fallo más comunes son tratar la propiedad y los incentivos como cuestiones secundarias. Conviértalos en elementos centrales: quién se beneficia cuando esta métrica aumenta y quién paga. Termine con una anotación pública en la página web de la métrica para practicar la crítica responsable.

PORTAFOLIOS DE ÉTICA DIGITAL

- *Tarea:* los estudiantes mantienen un “documento vivo” durante todo el semestre para documentar los dilemas éticos que encuentran en sus flujos de trabajo digitales: *scraping* (publicar datos sin un paso de ofuscación), utilizar IA generativa para contenido o copias, y citar recomendaciones de algoritmos. Añadir a cada declaración las normas pertinentes que siguieron al elegir sus soluciones, inspiradas en las directrices éticas existentes, junto con su propio veredicto y una evaluación posterior de las consecuencias.
- *Objetivo:* establecer una práctica longitudinal de reflexión que extraiga los conocimientos fragmentados para crear un código de trabajo personalizado para una conducta académica digital responsable.

Los portafolios funcionan cuando son específicos. Anime a los estudiantes a usar indicaciones, hash y notas de versión, no resúmenes. La entrada de seguimiento es crucial: “¿Qué cambió después de elegir X?”. Esa capa temporal convierte el seguimiento de las normas en juicio. Incluya al menos un ejercicio de “reversión” en el que el estudiante revise una decisión después de aprender una nueva norma y escriba lo que haría ahora de manera diferente. La calificación debe privilegiar la franqueza y el razonamiento relacionado con el curso por encima del comportamiento impecable. El riesgo es la confesión performativa. Contrarreste el escepticismo adjuntando recibos breves: bloquee su plan de búsqueda en

un registro público, enumere todas las indicaciones de IA en un apéndice o pegue el correo electrónico de consentimiento para ese conjunto de datos recopilados, pequeños actos verificables que convierten la transparencia de un eslogan en una nota al pie.

Conclusión

El revuelo por el plan de Pune-LinkedIn no es un rumor aislado, sino una señal que pone de manifiesto un cambio más profundo en el andamiaje moral de la academia, donde los avatares digitales, los coautores fantasma y algoritmos de KPI ahora coescriben los guiones por los que se rigen las universidades, los departamentos y los académicos individuales, y donde la prioridad no puede ser un juego perpetuo de atrapar a los tramposos, sino una reimaginación integral de la vida ética en una universidad saturada de datos. Si leemos todo el espectro, desde la advertencia de Arendt (1963) sobre la conformidad irreflexiva, pasando por el relato de MacIntyre sobre la virtud fragmentada, hasta el análisis de Zuboff (2019) sobre el control instrumental, se repite una lección: una reforma duradera debe abordar tanto la maquinaria que da forma al comportamiento como el carácter de quienes la manejan. El camino a seguir requiere valor institucional para romper la adicción a los marcadores y volver a basar la evaluación en la calidad, la apertura, la replicación y el valor público; innovación pedagógica que incorpore la ética en los estudios de diseño, las simulaciones de casos y las auditorías algorítmicas; sabiduría tecnológica que afronte la IA y la analítica con crítica disciplinada, exigencias de transparencia y alternativas abiertas; e imaginación moral que anime a los administradores, profesores, estudiantes y financiadores a imaginar universidades en las que la integridad supere a la eficiencia. El comentario: “¿Por qué no me sorprende que esto sea de la India?”, malinterpreta una patología global: la adoración de las métricas, el tráfico de las autorías y los atajos de la IA son síntomas de una condición digital universal. El llamamiento de Lévinas (1961) a la ética como primera filosofía nos recuerda que la responsabilidad hacia el otro debe preceder a los cálculos de beneficio o velocidad. Volver a centrarnos en ese principio es la forma de disipar los fantasmas digitales de hoy en día y elegir una academia en la que la tecnología sirva a nuestra vida moral compartida en lugar de suplantarla.



Notas

- 1 El Marco Nacional de Clasificación Institucional (NIRF) es una metodología adoptada por el Gobierno de la India para clasificar las instituciones de educación superior del país en función de diversos parámetros, entre los que se incluyen la enseñanza, el aprendizaje y los recursos; la investigación y las prácticas profesionales; la divulgación y la inclusividad; y la percepción.
- 2 Empresa global conocida por proporcionar información y análisis fiables para acelerar el ritmo de la innovación y por ofrecer diversos servicios a organizaciones como Web of Science, Journal Citation Reports o InCites.
- 3 Cargo por procesamiento de artículos (APC) es una tarifa que los autores suelen pagar a los editores por los servicios de procesamiento, edición y publicación que prestan a sus artículos académicos, especialmente en revistas de acceso abierto.
- 4 Se trata de editoriales que se especializan en la producción de revistas académicas, libros y otros contenidos dentro de los campos de la ciencia, la tecnología y la medicina.
- 5 Los valores separados por comas (CSV) son un formato de archivo sencillo que se utiliza para almacenar datos tabulares (hojas de cálculo o bases de datos). En un archivo CSV, cada línea representa un registro de datos y cada campo dentro de ese registro está separado por una coma.

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah
 1963 *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Viking Press.
- BANDURA, Albert
 2016 *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.
- BAUDRILLARD, Jean
 1994 *Simulacra and simulation*. University of Michigan Press.
- BAUMAN, Zygmunt
 2000 *Liquid modernity*. Polity Press.
- BRAIDOTTI, Rosi
 2013 *The posthuman*. Polity Press.
- ELSE, Holly & VAN NOORDEN, Richard
 2021 The fight against fake-paper factories that churn out sham science. *Nature*, 591(7851), 516-519. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00733-5>
- FLORIDI, Luciano, COWLS, Josh, BELTRAMETTI, Monica, CHATILA, Raja, CHAZERAND, Patrice, DIGNUM, Virginia, LUETGE, Christoph, MADELIN, Robert, PAGALLO, Ugo, ROSSI, Francesca, SCHÄFER, Burkhard, VALCKE, Peggy & VAYENA, Effy
 2018 AI4People-An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, 28(4), 689-707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- FONG, Eric & WILHITE, Allen
 2017 Authorship and citation manipulation in academic research. *PLoS One*, 12(12), e0187394. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187394>
- FOUCAULT, Michel
 1977 *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.

- FRASER, Nancy
2008 *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- FREIRE, Paulo
1970 *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- HAN, Byung-Chul
2015 *The transparency society*. Stanford University Press.
- HAYLES, Katherine
1999 *How we Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. University of Chicago Press.
- HOSSEINI, Mohammad, HILHORST, Mirjam, DE BEAUFORT, Ineke & FANELLI, Daniele
2018 Doing the right thing: A qualitative investigation of retractions due to unintentional error. *Science and Engineering Ethics*, 24, 189-206. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9894-2>
- LATOUR, Bruno
2005 *Reassembling the social*. Oxford University Press.
- LÉVINAS, Emmanuel
1961 *Totality and infinity*. Duquesne University Press.
- LUND, Brady, WANG, Ting, MANNURU, N. R., NIE, Bin, SHIMRAY, S. & WANG, Zhe
2023 ChatGPT and a new academic reality: Artificial Intelligence-written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 74(5), 570-581. <https://doi.org/10.1002/asi.24750>
- MACINTYRE, Alasdair
1981 *After virtue*. University of Notre Dame Press.
- MERTON, Robert
1973 *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations* (N. W. Storer, ed.). University of Chicago Press.
- MITTELSTADT, Brent Daniel, ALLO, Patrick, TADDEO, Mariarosaria, WACHTER, Sandra & FLORIDI, Luciano
2016 The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- MULLER, Jerry
2018 *The tyranny of metrics*. Princeton University Press.
- NUSSBAUM, Martha
1997 *Cultivating humanity*. Harvard University Press.
- ORANSKY, Ivan
2023 “Truly devastating”: Four journals won’t get new Impact Factors this year because of citation shenanigans. *Retraction Watch*. <https://bit.ly/4iEutAD>
- ORTEGA Y GASSET, José
1930 *The revolt of the masses*. W. W. Norton.
- PASQUALE, Frank
2015 *The black box society*. Harvard University Press.
- RECIO SASTRE, Alejandro
2025 The Question about Ethics Teaching as Boundary of Artificial Intelligence. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (39), 53-81. <https://doi.org/10.17163/soph.n39.2025.01>



RETRACTION WATCH

- 2023 *Hindawi retracts more than 300 papers.* <https://bit.ly/4p6LjdL>
- SCHNEIDER, Leonid
2021 The full-service paper mill and its Chinese customers. *For Better Science.* <https://bit.ly/4otcU86>
- TAYLOR, Charles
1991 *The ethics of authenticity.* Harvard University Press.
- VAN NOORDEN, Richard
2013 Brazilian citation scheme outed. *Nature*, 500(7464), 510-511. <https://doi.org/10.1038/500510a>
- ZUBOFF, Shoshana
2019 *The age of surveillance capitalism.* Public Affairs.

Declaración de disponibilidad de datos

Los comentarios en redes sociales a los que se hace referencia en este artículo se recopilieron de un hilo público de LinkedIn publicado el 9 de julio de 2025. La publicación original ha sido eliminada, pero el autor ha conservado capturas de pantalla del debate, que están disponibles previa solicitud con fines de verificación.

123


Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Amitabh Vikram Dwivedi	Conceptualización, tratamiento de datos, etc.

Declaración de uso de inteligencia artificial
El autor Amitabh Vikram Dwivedi del artículo titulado: “Fantasmas digitales, algoritmos morales y el desafío de enseñar ética en la era poshumana”, DECLARA que la elaboración del documento se apoyó con Inteligencia Artificial (IA) en un porcentaje de 1 %.

Fecha de recepción: 13 de julio de 2025
 Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2025
 Fecha de aprobación: 10 de noviembre de 2025
 Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ÉTICA USANDO EL RECURSO METODOLÓGICO VIDEO

Towards a Didactics of the Concept of Ethics Using the Methodological Resource Video

*HERNÁN ANDRÉS MORALES PAREDES**

hmorales@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9683-0927>

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

<https://ror.org/03y6k2j68>

*LUIS RODRIGO CAMACHO VERDUGO***

lcamacho@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4480-6543>

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

<https://ror.org/03y6k2j68>

Forma sugerida de citar: Morales Paredes, Hernán Andrés & Camacho Verdugo, Luis Rodrigo. (2026). Hacia una didáctica de la ética usando el recurso metodológico video. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 125-151.

* Doctor profesor de matemática y física, máster en Educación mención Evaluación y PhD Sciences de L'éducation mención Didactique por la Université de Montréal. Académico de pregrado y de programas de maestría, jefe de la Carrera de Pedagogía en Educación Media en Matemática, de la Facultad de Educación. Sus líneas de trabajo académico son: formación de profesores, teorías y modelos didácticos de aula. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=cfYpl-AAAAAJ&hl=es>

Índice h: 4

** Máster en Gestión en Educación Superior por la Universidad San Sebastián, máster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria y licenciado en Filosofía, estos dos últimos en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Cuenta con más de quince años de experiencia en el ejercicio de la docencia en distintas instituciones de educación superior. Su área de investigación es la filosofía de la educación, que desempeña en las áreas de currículum y didáctica filosófica. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=gc8wKrKAAAAJ>

Índice h: 1.

Resumen

El presente artículo busca proponer y analizar una didáctica del concepto de ética en la formación inicial docente, utilizando el video educativo como recurso metodológico. La investigación se plantea ante la necesidad de superar enfoques tradicionales de enseñanza de la filosofía, que se caracterizan por una transmisión expositiva unidireccional profesor-estudiante y con poca vinculación con la práctica pedagógica. Se plantea la situación de cómo promover un aprendizaje significativo de la ética, integrando la reflexión sobre el mismo concepto y con la acción educativa, a través del video. El objetivo central es desarrollar y analizar una propuesta de didáctica de la ética basada en la “teoría de las situaciones didácticas” de Guy Brousseau, en que incorpora el video como recurso metodológico para generar experiencias formativas de reflexión y diálogo. El estudio adopta un enfoque cualitativo, tipo estudio de caso, con estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, dentro de la asignatura Filosofía de la Educación. A partir del análisis de respuestas y luego de visualizar varias películas, se construyen dos categorías principales: *acción ética* y *acción pedagógica*. Los resultados evidencian que el uso del video favorece significativamente la comprensión del vínculo entre ética y pedagogía. Se concluye que la didáctica de la ética propuesta constituye una innovación para humanizar la enseñanza universitaria.

126



Palabras clave

Didáctica, enseñanza, ética, aprendizaje, pedagogía, video.

Abstract

This article attempts to propose and analyze a teaching method for the concept of ethics in initial teacher training, using educational videos as a methodological resource. The research arises from the need to move beyond traditional approaches to teaching philosophy, which are characterized by a one-way transmission of knowledge teacher-student, with little connection to pedagogical practice. It addresses the question of how to promote meaningful learning of ethics, integrating reflection on the concept itself and educational action through video. The main objective is to develop and analyze a proposal for teaching ethics based on Guy Brousseau's Theory of Didactic Situations, incorporating video as a methodological resource to generate formative experiences of reflection and dialogue. The study adopts a qualitative, case study approach with Education students at the Catholic University of the Holy Conception in the subject of Philosophy of Education. Based on the analysis of responses and after viewing films on video, two main categories are constructed: Ethical Action and Pedagogical Action. The results show that the use of video significantly promotes understanding of the link between ethics and pedagogy. It is concluded that the proposed teaching of ethics constitutes an innovation for humanizing university education.

Keywords

Didactics, Teaching, Ethics, Learning, Pedagogy, Video.

Introducción

La asignatura de Filosofía de la Educación está incorporada actualmente a las carreras de formación de profesores y uno de sus contenidos es la ética educativa, el cual está orientado a que sus saberes teóricos generen en el estudiantado una mirada reflexiva y crítica desde la ética hacia la educación, además sirve de fundamento para la comprensión del acto educativo como acción humana final y, por tanto, la compromete en su

moralidad. El presente trabajo aborda el problema de cómo favorecer un aprendizaje significativo del concepto “ética educativa” en estudiantes de pedagogía, y su objetivo general es desarrollar y analizar una propuesta de didáctica específica basada en la “teoría de las situaciones didácticas” de Guy Brousseau, que incorpora el video como recurso metodológico para generar experiencias formativas de reflexión y diálogo. Se propone la existencia de una didáctica de la ética sustentada en la interacción del estudiante con situaciones problemáticas que promueven la argumentación, la reflexión y la construcción personal del juicio moral. La importancia del tema se sostiene en que la ética constituye el eje valórico de la profesión docente y el uso del video educativo se concibe como un recurso para mediar entre la teoría filosófica y la realidad del aula. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo de estudio de caso con una muestra de diez estudiantes de pedagogía, se aplicaron un cuestionario y una pauta de análisis para recopilar los datos y respuestas surgidas durante la visualización de las películas *Los coristas* y *La historia de Ron Clark*. Los datos se analizaron mediante codificación e identificación de categorías relacionadas a la acción pedagógica y a la acción ética.

Problemática y fundamentos para una didáctica de la ética en la formación docente

La didáctica de la filosofía es una categoría de la didáctica específica e incorpora diferentes métodos que surgen y se utilizan de acuerdo a las necesidades educacionales (Aguilar 2019; Camacho 2017; Castro *et al.*, 2020). Además, lleva consigo el problema enseñar a filosofar y de enseñar filosofía; por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel importante (Aguilar 2019). En la antigüedad se encuentran algunos indicios generales de ella, por ejemplo, la mayéutica socrática, o la enseñanza realizada en la escuela aristotélica (Vargas & Quintero, 2023). En la época medieval la escolástica, con la *lectio* o lectura comentada de los textos y la *disputatio* (debate de cuestiones abiertas) es otro ejemplo de lo señalado (Villa, 2017). Por lo tanto, hay escasos antecedentes bibliográficos sobre la ética educativa. El desarrollo sistemático de la didáctica filosófica empieza a acontecer a partir del siglo XVIII en virtud de la necesidad de las áreas humanistas de evidenciar su carácter o dimensión científica (Camacho 2017; Vázquez 2012). Sin embargo, son escasos los antecedentes bibliográficos sobre la enseñanza y aprendizaje adecuado de los objetivos relacionados con la ética educativa en una asignatura de

filosofía de la educación en estudiantes pertenecientes a carreras de pedagogía, entonces se evidencia una ausencia de elementos que enriquezcan un análisis y den solución a la problemática planteada. Uno de estos factores refiere a la desvalorización de la enseñanza de la ética por parte de la sociedad en general, que se considera como innecesaria la incorporación de esta en virtud de la gran dificultad de traspasar las realidades estudiadas a una concreción empírica (Fratini, 2025; Gandolfo, 2018; Ordine, 2018). Otro factor es la existencia de la mentalidad de priorizar lo inmediato por sobre la reflexión de la enseñanza de la ética educativa, lo que implica -en la medida que se puede- hacer todo en el menor tiempo posible, eliminando todo aquello que se considere como secundario (Lagos *et al.*, 2021). Esto se manifiesta porque en la proyección a corto y mediano plazo el beneficio económico que producen las áreas humanistas no marca una diferencia en el ingreso de dinero de las personas (Bauman, 2003; Cerletti, 2008; Lee, 2022). A partir de lo señalado, en este estudio proponemos un marco didáctico para la enseñanza del concepto de ética y pedagogía a través del uso del recurso metodológico del video, para el logro de resultados de aprendizaje significativos en un proceso de formación de profesores.

Otro aspecto que deriva en el problema central, es que en los docentes universitarios todavía existe una cierta preferencia por los recursos de enseñanza tradicionales, unidireccionales profesores-estudiantes, con un cierto anacronismo con respecto al compromiso universitario de educar en la perspectiva de un aprendizaje significativo (Cerletti, 2016; Córlica, 2020). Es evidente que la presencia de esta causa refleja la dificultad de asumir, por parte de los docentes, que hay metodologías de la enseñanza de la ética obsoletas (Elías, 2023; González & González, 2007). Una razón de esta situación es la creencia de que la formación teórica es la mejor formación posible (Nieto *et al.*, 2023; Villalobos & Melo, 2008). Además, hay que tener en cuenta que los docentes universitarios tienen un dominio del campo investigativo que les corresponde, sin embargo, en el modo de enseñar el contenido que les compete dista mucho de un proceso de enseñanza particular que se debe poseer para el desarrollo de la asignatura filosófica (Cerletti, 2016); que se caracteriza por la presentación de ideas abstractas para el dominio conceptual del estudiante, impidiendo o restando la posibilidad de argumentar o dialogar, o de desarrollar un pensamiento crítico; hay una ausencia de una didáctica de la filosofía, que se caracteriza por la presencia de contenido distante de la realidad del estudiante, deja de ser una experiencia concreta de reflexión compartida.



Efectos del enfoque tradicional en la enseñanza de la ética educativa

En el siglo XXI la educación ha evolucionado en todo el mundo para adaptarse a los cambios en la sociedad y en ella, la educación tradicional ha sido una parte importante del sistema educativo durante mucho tiempo ya que ha demostrado ser efectiva en el pasado por responder a las necesidades de entonces, incluso sigue siendo una parte importante del sistema educativo en muchos países (Ortega *et al.*, 2022), sin embargo, “su relevancia en el mundo moderno es objeto de debate” (Cusme, 2023, p.53). Si bien en la educación tradicional hay cosas valiosas como transmitir el conocimiento en forma directa, tener una estructura jerárquica entre el profesor y alumno, y el uso de evaluaciones estandarizados para medir el rendimiento, entre otros (Cusme 2023; Acosta 2021). Se objeta a que la educación tradicional no favorece una evolución adecuada para un mundo que cambia segundo a segundo, se ha caracterizado por lo memorístico y rutinariamente intelectual, lo cual se refleja en que los estudiantes tengan una educación repetitiva, incentivando un conocimiento a ciegas. Además, tiene un currículum inflexible y centrado en el aula (Acosta Ballester, 2021; Galván-Cardoso & Siado-Ramos 2021). En este contexto, consideramos que los desafíos actuales como en lo cultural, por ejemplo, la pandemia COVID-19, en lo tecnológico con los descubrimientos en la informática, realidad virtual, biotecnología entre otros, y en el conocimiento masificado de una manera nunca vista antes, ejemplo de ello son las redes sociales, presentan desafíos importantes en el proceso de aprendizaje, en los cuales si se sigue enseñando como se ha hecho durante los últimos decenios se estará en una deuda mayor, ya que se necesita preparar personas hacia lo que el mundo será y alinearse a los cambios que la globalización ha impulsado tanto en la educación universitaria como en el mundo. (Cusme, 2023; Acosta Ballester, 2021).

Por lo tanto, un proceso de enseñanza de la ética educativa bajo un enfoque tradicional que se caracteriza por una concepción unidireccional del proceso educativo, en que el profesor es el centro del conocimiento y el estudiante cumple un rol pasivo, puede provocar un aprendizaje descendido que tiene efectos en habilidades del estudiantado (Galván-Cardoso & Siado-Ramos 2021; Camacho & Morales, 2020; Nieto *et al.*, 2023); es decir, no logra desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de la educación en cuanto actividad perfectible; no enfrenta los desafíos del área de la educación y pedagogía desde la perspectiva integradora, y no comprende los fundamentos de la educación desde la perspectiva de la antropología filosófica. Entonces, el estudiantado no logra visualizar o



percibir la relación que deben tener la presencia de esta asignatura de ética educativa como contribución al perfil de egreso de una carrera de pedagogía (UCSC, 2009, 2016).

Por otra parte, también provoca un efecto de desvinculamiento laboral desvinculado con el perfil de egreso institucional (UCSC, 2016), pues si en el proceso de formación de profesores ya hay una disyuntiva, es decir, formar profesores que solo reproducen conocimientos teóricos con poca conexión entre la práctica y la teoría, la ética y la pedagogía; entonces es evidente que esta se irradiará en su futuro desempeño laboral. Dicho de otro modo, en virtud de no desarrollar las habilidades esperadas, al estudiantado le será más difícil emanar laboralmente el perfil de egreso, es decir, no serán docentes reflexivos capaces de integrar la ética en la acción educativa, no sabrán aprovechar adecuadamente el contexto en que se deben desenvolver para transformar su entorno con el perfil valórico que corresponde según las expectativas que se tiene por su profesión en esta institución universitaria (Álvarez, 2012a, 2012b; Lee, 2022).

Otro efecto es una desmotivación del estudiantado para desenvolverse en los deberes académicos que les corresponden. Disminuye el interés y la participación activa pues el aprendizaje se percibe lejano, abstracto, difícil y poco relevante. Esto conlleva a que los futuros educadores se conformen con lo mínimo. Por ejemplo, no buscan información de modo autónomo, se limitan solo a lo que el profesor enseña en clases y la constancia en la asistencia que se les solicita está al límite de lo establecido, incluso bajo lo esperado, aunque eso les signifique reprobar la asignatura (Carrillo *et al.*, 2009; Londoño & Rojas, 2020; Valenzuela *et al.*, 2015).

Hacia una didáctica de la ética en la formación docente

Las asignaturas de filosofía de la educación que se dictan en la formación docente tienen el propósito de desarrollar en el estudiante una mirada reflexiva y crítica de la educación, en cuanto actividad perfectible, tanto como lo es el ser inherente (UCSC, 2009 y 2016). Se ocupa especialmente del análisis del ser, del hecho y proceso educativo, y de la finalidad de la educación, tanto en sus aspectos ontológicos como éticos y antropológicos, los que han de servir de fundamento a la pedagogía como ciencia, y a la comprensión del hecho educativo como acción humana final y, por lo tanto, que le compromete en su moralidad. Esta asignatura permite al estudiante enfrentar la educación y la pedagogía no solo como una reflexión teórica, sino que desde una perspectiva integradora, en atención a que es un fenómeno eminentemente humano y por lo mismo, que le



corresponden categorías exclusivas, entre las cuales se destacan la cualidad y la relación.

Por su parte, didáctica de la filosofía se entiende como la “enseñabilidad” y difusión contextual de los saberes filosófico, lo que supone la contextualización del pensamiento filosófico en prácticas pedagógicas que favorezcan la comprensión de conceptos y problemas. La postura que se propone está asociada a la relación entre la didáctica de la filosofía y la enseñanza de la filosofía como conocimiento conceptual (Boavida, 2006; Shulman, 1987). Es decir, se propone que una didáctica de la filosofía no puede ser reducida a una mera repetición de contenido, sino que a distintos elementos que nos permitan realmente suscitar el aprendizaje, la reflexión, el ejercicio del pensamiento (Azar, 2015; Cerletti, 2008; Gómez, 2003; Perelló, 2008), pues la filosofía juega un rol en el proyecto de educación integral de la persona humana. Además, en este contexto, destaca que el aprendizaje filosófico es un medio importante para que los estudiantes universitarios no tan solo sean buenos profesionales (Alonso Sainz & Gil Cantero, 2019), sino también sean mejores personas, tal como lo afirma Kohan (2010), “la filosofía como ciencia, propone un instrumento teórico para poder ser crítico y propositivo, intenta superar las apariencias de la realidad –inclusive la de los datos verificables, ¿qué pretende enseñarnos la filosofía?, ante todo que somos humanos” (p. 30). Por tanto, la didáctica de la filosofía es todo un desafío universitario pues supone un esfuerzo del docente para que, en su proceso de enseñanza, se creen las condiciones que propicien el cuestionamiento, la argumentación, y de esa manera el estudiante pueda aprender algo más que lo otros, desarrollando así su propio pensamiento y pueda adoptar una cierta actitud frente a la vida (Azar, 2015).

La importancia del aprendizaje y enseñanza de la filosofía en la educación superior no es una motivación o interés de un grupo pequeño, pues tiene un gran reconocimiento internacional (UNESCO, 2007). Sin embargo, Carvajal y García (2011) señalan que hay factores que pueden influir en que el aprendizaje se vea perjudicado, “profesores mal preparados, materiales didácticos inadecuados” (p. 9). Desde esta perspectiva, cabe agregar que esto se ha proyectado hacia la filosofía en general, que se ha influenciado por docentes y libros que más que acompañar y aportar al proceso y conocimiento, se transforman en obstáculo (Picardo, 2002). Por su parte, Cerletti (2008) es mucho más tajante afirmando: “La filosofía siempre ha estado marcada por el estigma del saber inútil” (p. 51). Sin embargo, esto no significa que los estudiantes, a pesar de esas dificultades de enseñanza, dentro de sus posibilidades hagan un esfuerzo para



aprender filosofía pues tienen cierta noción de que el aspecto práctico que posee esta disciplina les ayuda de gran manera en su ámbito personal (Camacho & Morales, 2020).

A partir de este vínculo entre la filosofía de la educación y la didáctica de la filosofía, se avanza hacia la formulación de una didáctica de la ética, entendida como *la enseñabilidad y difusión contextual del saber ético en los procesos formativos en educación superior*. La didáctica de la ética no se centra en la transmisión de éticas normativas o doctrinas morales, sino en el desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante para el análisis de las implicancias éticas de su quehacer pedagógico, a través de situaciones de enseñanza que se relacionen con la experiencia del sujeto, que reconozcan los fundamentos filosóficos de sus decisiones y que desarrollen la habilidad de reflexionar sobre su actuar y sobre el quehacer pedagógico. En este sentido, la didáctica de la ética se aborda desde referentes teóricos de la didáctica de la matemática, específicamente la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau (1986, 2007, 2013), la cual considera el aprendizaje como adaptación al medio. Se propone desde este marco teórico didáctico, de este cuerpo de conocimiento pues junto a la filosofía, ambas disciplinas tienen elementos comunes, tal como explicar la realidad utilizando modelos abstractos (Cabero & Muñoz, 2019) o como señala Saneen (1999), las matemáticas y la filosofía han coincidido en la explicación del mundo y en su transformación, entonces, se plantea una didáctica integradora; entre la didáctica de la matemática y la didáctica de la ética. Uno de los aspectos fundamentales en la didáctica de cualquier disciplina, es que no es comprensible una didáctica sin el dominio pleno del contenido conceptual (Loewenberg Ball *et al.*, 2008; Shulman, 1987). De este modo, la didáctica de la ética se plantea como una didáctica específica, una extensión, orientada a la formación valórica del profesorado desde la asignatura de filosofía de la educación.

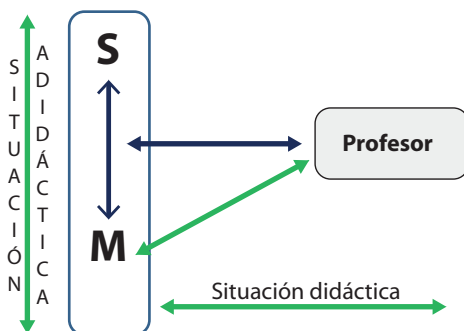
La didáctica de la ética y su gestión en la formación docente

Se señaló que la didáctica de la ética se ocupa de la enseñabilidad y difusión contextual del saber ético para el logro de un aprendizaje significativo en el ámbito de la formación docente. La enseñabilidad implica que el profesor deba caracterizar y ejercitar la ética en el desarrollo de la clase a partir de experiencias y conflictos morales concretos, de modo de acercarse a una definición formal del objeto ético que se enseña, suponiendo que el que aprende, el estudiantado, carece de la concepción formal del concepto; es decir no posee el conocimiento institucionalizado. Este proceso didáctico es distinto a explicar las respuestas de un filósofo en una plataforma his-



tórica y cultural determinada (Cerletti, 2020, 2008, 2016), sino que es un proceso que permita al estudiante apropiarse del conocimiento; es un proceso de noesis (Duval, 1999). Anteriormente ya se señaló que los procesos didácticos de la matemática y la filosofía pueden ser similares. Desde ese planteamiento, el marco teórico didáctico que se propone implica tres acciones consecutivas. La primera es comprender, como lo señala Brousseau (1986, 2007), que el aprendizaje se produce por adaptación al medio (M), es decir, el académico propone una actividad de enseñanza que provoca una modificación en el medio (M) del sujeto (S) o estudiante, generando contradicciones, dificultades, desequilibrios; el estudiante (S) interactúa con ese medio provocando nuevas respuestas que son pruebas del aprendizaje. La interacción del académico se hace a través de un problema, preguntas, cuestionamientos sobre algún objeto de conocimiento. Vinculado al medio (M) del estudiantes o sujeto (S). Aquella actividad de enseñanza propuesta por el académico se denomina “situación didáctica” y la actividad de respuesta del estudiante se denomina “situación adidáctica” (Brousseau, 1986). La figura 1 presenta la interacción.

Figura 1
Relación situación didáctica y situación adidáctica



Fuente: Elaboración propia.

La segunda acción es que el académico debe proveer de una situación didáctica que provoque un conflicto ético que exige reflexión. Una situación real, cotidiana, que genere confusión o conflicto en la concepción ética del estudiante y en ningún caso una definición ya estructurada. Luego de planteada la situación didáctica, se inicia la situación adidáctica en que el estudiante asume esa pregunta o problema y él lo resuelve con sus propios recursos, con su medio, provocando reflexiones, respuestas

nuevas y comunicándolas al profesor, finalizando de esta manera la situación adidáctica. La tercera acción es que el profesor explicita las relaciones entre el conocimiento construido y comunicado por el estudiante, y el conocimiento institucionalizado, de este modo reconociendo la validez, pertinencia y utilidad de este nuevo conocimiento propuesto por el estudiante (Brousseau, 1986, 2007).

Los procesos de adaptación, situación didáctica e institucionalización, se realizan en una gestión de aula; es decir una planificación estructura y ordenada que permite prever y anticipar las acciones de enseñanza, y que permiten guiar en la práctica y la acción el desarrollo del acto educativo. La gestión de aula implica tres momentos:

Tabla 1
Etapas de la gestión de aula en el marco de la didáctica de la ética

Etapa	Descripción
Preparación	Implica, una situación didáctica, un problema o tarea específica que conlleva un diálogo profesor estudiantes, y verbalización de ideas y propuestas, usando el recurso metodológico del video.
Realización	Implica la validación e institucionalización de las respuestas y reflexiones de los estudiantes frente a su grupo curso, gestionada por el profesor.
Integración	Implica el uso y aplicación del concepto u objeto ético que se estudia a la realidad y difusión contextual del estudiante.

Fuente: Morales (2018 y 2019).

La estructuración de la gestión de aula a través de estas etapas permite comprender que el proceso formativo requiere de un conocimiento profundo del contenido ético que se enseña, de la capacidad del docente para transformar el saber ético en un saber enseñable situado en un contexto concreto de formación en educación superior.

El conocimiento del contenido ético y su transposición didáctica para su enseñabilidad

El proceso didáctico de la ética se inicia con la transposición didáctica (Chevallard, 1991 y 1999), es decir, el saber sabio de la ética es transformado a un saber enseñable por el mismo académico que luego prepara y desarrolla el proceso didáctico. Para este caso se considera que el conocimiento del contenido del objeto de la ética se plantea de la siguiente



manera. Al preguntarse qué es la ética, surge inevitablemente la preocupación por el ser humano, pues el hombre y la mujer son seres éticos por naturaleza (Cortina & Martínez, 2008). Ciertamente, existe una relación entre ética y educación, enraizada en los aspectos de la decisión, la reflexión y la posterior aplicación de criterios en las disposiciones humanas del día a día (Herreño, 2019). Preguntarse cómo debe actuar el hombre será siempre una gran interrogante, sin embargo, se comprende que no es posible dejar al azar la respuesta. La diferencia esencial entre el hombre y los demás animales no consiste en un órgano diferente, en algo equivalente a las alas o las pezuñas, la novedad descansa sobre una cualidad tan real como inmaterial: la libertad inteligente. Tan real que nos hace pertenecer a la especie *homo sapiens* (Ayllon, 2010).

Cuando se comienza a reflexionar sobre el sentido de la ética resulta evidente el surgimiento de algunas dudas al respecto, tales como: ¿cuál debería ser el sentido de la ética? ¿Quién o qué determina el valor de las acciones? ¿Por qué es necesaria una ética? ¿La ética afecta o compromete la libertad humana? Todas estas interrogantes tienen algo en común, a saber, el hecho de que debemos actuar en tal o cual momento haciendo uso de nuestro razonamiento, desarrollándonos como lo que somos: seres racionales. Sin lugar a dudas, se debe considerar la relación que existe entre ética y moral, sobre todo para atender al hecho de que estamos insertos en una cultura. Esto significa que ninguno de nosotros está al margen de lo que sucede cotidianamente a nuestro alrededor. Desde esta perspectiva la ética será siempre una oportunidad para observar y valorar el entorno, en tanto permite ampliar el horizonte, haciéndonos responsables de nuestras acciones. La moral siempre será considerada en un sentido más acotado, ya sea cultural o religioso. Al parecer en la cultura de los estudiantes hay una aceptación tardía de la responsabilidad. La responsabilidad no es un *a priori*, la conciencia falla y los sujetos cumplen ciegamente las normas, sin reflexión (Bauman, 2003; Guerrero & Gómez, 2013).

Por tanto, se vuelve imperativo dar un nuevo sentido a la ética, lo cual supone revalorizar su concepción haciendo que deje de ser vista como una cuestión meramente prohibitiva y moralista, pasando a ser una cuestión humana y práctica que permitirá orientar a las personas. Lo señalado permite establecer un proceso didáctico de la ética, los límites del concepto al ser enfrentado al estudiantado; así como la profundidad del mismo. De este modo, el proceso didáctico de la ética es orientado y sugerido por la transposición didáctica; no es lo mismo enseñar ética a los estudiantes de educación secundaria que a los universitarios, pues la didáctica implica una difusión contextual (Camacho & Morales, 2020; Morales, 2019).

El proceso didáctico implica una relación y conocimiento del contenido que se desea enseñar con la concepción formal y científica del concepto; ya se señaló que se denomina transposición didáctica (Loewenberg Ball *et al.*, 2008; Chevallard, 1991; Shulman, 1987). En el caso de la ética, la transposición didáctica permite establecer que la ética capacita a las personas para hablar de las cuestiones morales de una forma más consciente y también más abierta. También puede ayudar a las personas a emitir juicios morales más precisos e invita a los estudiantes a defender en público su conducta, además de la capacidad que tiene de trascender lo teórico a partir de las ideas expuestas que se desarrollan (Andreau de Bennato, 2009). Así, resulta más fácil que influya en la conducta un programa centrado en las virtudes, por ejemplo, que un conocimiento teórico sobre los dilemas morales. Por tanto, al enseñar la ética y su contenido solo se puede concebir como una invitación a una toma de conciencia con el objetivo primordial de poner en alerta al sujeto acerca de lo que lo distingue de los demás seres de la naturaleza y a que con este conocimiento trate de determinar qué es lo que más conviene (Guerrero & Gómez, 2013). Esta toma de conciencia de la ética es gradual y profunda, que habrá de tener repercusiones sobre la voluntad del sujeto para que actúe buscando la felicidad y respetando la dignidad de los otros (Sánchez, 2020).

136



El video como recurso metodológico para la enseñabilidad de la ética en el marco didáctico propuesto

El uso del video educativo como recurso metodológico posee un potencial para presentar situaciones didácticas significativas, que provoquen contradicciones, desequilibrios, cercanos a experiencias que posee el estudiante. Al realizar la etapa de preparación señalada en la tabla 1, a través del video se representan situaciones humanas reales, permitiendo mostrar sugerencias respecto a cómo acercarse al concepto de ética. La alta accesibilidad que puede tener un docente a relatos o historias a través del video, fundamentó su uso en esta investigación. Según Bravo (2000), el video se entiende como un “sistema de captación y reproducción instantánea de la imagen y del sonido por procedimientos electrónicos” (p. 3). En el contexto educativo se puede especificar que sirve para lograr un objetivo de aprendizaje o el dominio de un contenido curricular, pues es motivador, capta la atención del espectador, es modelador y es una forma de llevar la vida real a la sala de clases (Blasco *et al.*, 2016; Riccio Anastacio *et al.*, 2017). Sin embargo, un video no enseña por el simple hecho de ser visto por los estudiantes, por ello es necesario que el docente haya diseñado un

proceso didáctico de la ética que garantice un aprendizaje significativo (Blasco *et al.*, 2016) y la institucionalización del conocimiento.

El video educativo se adecúa al ritmo de cada estudiante, por lo que logra crear un sujeto activo que potencia su propio aprendizaje, mejora la comprensión y posibilita la repetición; lo que sirve para afianzar y reforzar lo aprendido. Es un recurso metodológico que favorece la inclusión de estudiantes muy diversos, ya que lo dota de todas las condiciones y características de accesibilidad, puesto que el video es equitativo para todos los usuarios, flexible, favorece a todo el colectivo educativo, incluso a aquellos que presentan alguna capacidad diferente (Rodríguez García *et al.*, 2019).

La gestión de la clase de acuerdo al marco de la didáctica de la ética que se propone, en que se integra el video, tiene en cuenta las siguientes etapas:

Tabla 2
Etapas de la gestión de aula en el marco de la didáctica de la ética mediante el uso del video.

Etapa	Descripción	Actividad con el video
Preparación	Etapa en la cual se presenta la situación didáctica, que actúa sobre el medio del estudiante para iniciar el aprendizaje significativo. Debe ser una situación motivadora y que no sea conocida por el estudiante, pero que al actuar con el medio le permita adaptarse y generar un aprendizaje.	El profesor presenta un video que contenga un dilema ético o una situación cotidiana. Luego formula preguntas orientadoras reflexivas para incentivar la discusión, y conectan la historia del video con el objeto ético en estudio.
Realización	Etapa en la que se desarrolla la situación didáctica, en la cual los estudiantes responden a la pregunta a partir de sus propios conocimientos (su medio). El diálogo que se produce es direccionado por el profesor para que avance hacia la institucionalización del concepto de ética.	El profesor escucha y guía las respuestas haciendo participar a los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal, y produciendo un proceso de validación entre los mismos participantes, opinando y argumentando, como un coloquio. Cuando las respuestas ya están cerca de un acuerdo grupal, el profesor otorga o presenta el concepto ético institucionalizado.

Integración	Etapa en que los estudiantes utilizan el conocimiento aprendido y lo transfieren a integrar a otras situaciones, consolidando la comprensión del concepto ético y su aplicación en diversos contextos.	El profesor presenta otros videos con otros casos, y nuevamente abre la discusión tipo coloquio. Los estudiantes ya tienen el aprendizaje significativo de ética y lo integran o comparan a las nuevas situaciones didácticas, que emanan de los videos.
-------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, el video como recurso metodológico actúa como mediador entre el concepto ético que se aborde y la práctica educativa, ya que estimula aspectos cognitivos como la reflexión, el pensamiento crítico, transformando al video en una decisión propia de la didáctica de la ética, capaz de generar experiencias de aprendizaje.

138



Marco metodológico

El presente estudio busca analizar los efectos del uso del video educativo como recurso metodológico dentro de un marco de didáctica de la ética, en el contexto de la asignatura de Filosofía de la Educación en la formación inicial docente. Se articula un diseño cualitativo de estudio de caso para observar los aprendizajes de los estudiantes frente a la propuesta didáctica implementada.

El estudio adopta un paradigma cualitativo, ya que se centra en la comprensión profunda de los significados que los participantes atribuyen a la experiencia formativa (Lamoureux, 2006; Paillé & Mucchielli, 2013) y observa cómo el uso del video en el marco de didáctica de la ética, incide en el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de un estudio de caso exploratorio descriptivo (Hernández Sampieri *et al.*, 1996; Rodríguez *et al.*, 1999) con el propósito de examinar un fenómeno específico en su contexto natural.

Diseño de la investigación

El diseño cualitativo inicia con la intervención del académico, quien presenta las actividades de enseñanza con el apoyo del video. Se inicia con la historia real del profesor norteamericano Ron Clark (Haines, 2006), quien ayuda a sus estudiantes a superar las dificultades que impiden el aprendizaje. Luego se aborda *Los coristas* (Barratier, 2004), que muestra la transformación de un grupo de estudiantes a través de la guía del profesor y la música. Los estudiantes visualizan ambas películas y en el proceso de

enseñanza en el aula se aplica el protocolo de las etapas, planteando una pregunta, o situación didáctica.

Tabla 3
Etapas y situación didáctica

Etapa	Actividad
Preparación	Se les muestran escenas seleccionadas del video, y se les plantea una pregunta orientadora para iniciar el proceso de enseñanza: "Selecciona y describe al menos cinco escenas de la película que creas que están relacionadas acciones filosóficas o pedagógicas y explica por qué consideraste esas escenas".
Realización	Los estudiantes discuten las escenas elegidas y sintetizan sus reflexiones y respuestas de manera grupal y a partir de ellas, el profesor institucionaliza el conocimiento de ética. Para ello, el profesor plantea la siguiente pregunta orientadora para la reflexión: "Explica si lo expresado en las películas contribuye a demostrar el aporte de la filosofía para mejorar la calidad de la educación"
Integración	Los estudiantes aplican la conceptualización de ética a otras situaciones pedagógicas, se plantea la siguiente pregunta: "A partir de las escenas, ¿cuáles crees que son las relaciones que se pueden establecer entre filosofía, ética y pedagogía."

Fuente: Elaboración propia.

Unidades de análisis y procesamiento de datos

El tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia, conformado por 10 estudiantes, organizados en dos grupos de cinco integrantes, únicamente con el propósito de facilitar el trabajo colaborativo durante las sesiones de aula, y que pertenecen al primer año de la Carrera de Pedagogía en educación diferencial, y que cursan la asignatura de Filosofía de la Educación, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

El procesamiento y análisis de la información es descriptivo, con técnica de análisis cualitativa, con un proceso de codificación de unidades de significado y la construcción de categorías interpretativas (Lamoureux, 2006; Paillé & Mucchielli, 2013; Rodríguez *et al.*, 1999). El proceso contempló las fases de codificación inicial, identificando las ideas recurrentes vinculadas a la comprensión de ética y su relación con la práctica pedagógica. Luego, la construcción de categorías, agrupando unidades de ideas similares que se relacionan con el aprendizaje ético. Finalmente, la

interpretación y análisis de las categorías con el marco teórico para establecer conclusiones asociadas al objetivo de la investigación.

Resultados

En la etapa de preparación de la clase, luego de visualizar el video, se les pide a los estudiantes: “Selecciona y describe al menos cinco escenas de la película que creas que están relacionadas acciones filosóficas o pedagógicas y explica por qué consideraste esas escenas”. Las respuestas más representativas fueron las siguientes:

- *Primera escena:* Clark acepta el desafío de enseñar en un curso con bajo rendimiento a pesar de todas las referencias y advertencias de que no lograría revertir esta situación por situaciones contextuales. La acción pedagógica es que él tiene confianza en su conocimiento profesional y compromiso para educar a sus alumnos. La acción ética es que evidencia una actitud basada en la confianza de sus capacidades como docente y las de sus alumnos, a modo de desafío personal, comprendiendo la enseñanza como un desafío moral y humano.
- *Segunda escena:* Clark para saber más acerca del entorno de sus nuevos alumnos visita el hogar de cada uno de ellos, y solicitar el máximo apoyo familiar. La acción pedagógica es que él desea saber más sobre el contexto y la realidad en que vive cada alumno, para poder tener más clara la idea sobre sus metodologías y adaptar su enseñanza. La acción ética es que refleja una preocupación por la justicia educativa al investigar el contexto de sus alumnos y poder entender por qué la poca motivación, involucrándose y reconocimiento del otro como sujeto.
- *Tercera escena:* Clark va la casa de su alumna Shamika para ver cómo va con sus tareas y ella se encontraba muy ocupada cuidando a sus hermanos lo que le impedía avanzar. Él decidió preocuparse de los hermanos y cocinar para que así ella pudiera terminar tranquila sus tareas escolares. La acción pedagógica, Clark reconoce las condiciones personales de los alumnos, con qué tipo de alumno se encuentra, para así apoyar y adaptarse de la manera más adecuada. La acción ética es la empatía y entendimiento de por qué Shamika no cumplía con sus deberes escolares.
- *Cuarta escena:* Clark compone una canción con relación a los presidentes de EE. UU., con la intención de llamar su atención



y para que sus alumnos aprendan de manera fácil. La acción pedagógica, Clark adapta el currículo de manera didáctica de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos, con la finalidad de motivarlos en sus estudios. La acción ética, el aprendizaje es concebido como una acción humana con sentido y valor moral.

- *Quinta escena:* gracias al esfuerzo y perseverancia de Clark, logra que sus alumnos obtengan buenos resultados en su examen final. La acción pedagógica es que la evaluación que busca medir los aprendizajes de acuerdo a las capacidades y conocimientos individuales. La acción ética, valora la superación y responsabilidad de los alumnos, capaces de lograr sus objetivos.

En la etapa de realización, el profesor plantea la actividad: “Explica si lo expresado en las películas contribuye a demostrar el aporte de la filosofía para mejorar la calidad de la educación”.

Las respuestas de los estudiantes, inicialmente, eran menos reflexivas. Respecto del video de Ron Clark, un estudiante del grupo 1 señala “el profesor Clark se propone ir a un lugar de necesidad en el ámbito educativo a pesar de tener un buen empleo en el lugar donde estaba”, lo que muestra una respuesta descriptiva, sin relacionar las dimensiones pedagógicas y filosóficas. Luego un estudiante del mismo grupo agrega “a pesar del comportamiento de los estudiantes, Clark decide no rendirse y sacar adelante el grupo curso”, también una respuesta descriptiva. Un estudiante del grupo 2 señala “Cuando el sr. Clark decide ir al colegio, observa el curso más desordenado y ese es el que quiso y propuso para él” lo que también implica una respuesta descriptiva.

Luego se realiza una actividad de retroalimentación reflexiva de conceptos y algunas de las respuestas más interesantes entregadas por los grupos 1 y 2 son:

El profesor Clark va a la casa de su estudiante Shamika para ver cómo va con sus tareas y ella se encontraba muy ocupada cuidando a sus hermanos lo que le impedía avanzar. Él decidió preocuparse de cuidar a los hermanos y cocinar para que así ella pudiera terminar tranquila sus tareas escolares.

Luego de esa descripción, los estudiantes hacen el análisis de la acción ética: “Hay reflexión y entendimiento del por qué no cumplía Shamika con sus deberes escolares”. Luego, hacen el análisis de la acción pedagógica: “Clark debe reconocer con qué tipo de alumno se encuentra para así apoyar y adaptarlo a la manera más adecuada”. Se evidencia que



hay un impacto positivo del video educativo con respecto al aprendizaje esperado, que una respuesta que va de lo empírico a lo teórico, y capaz de adentrarse en el ámbito ético.

En el caso de *Los coristas*, el grupo 1 señala:

Los métodos utilizados por el director, Rachin, que domestica a sus alumnos en base a mano dura: ¡acción y reacción!, es su consigna pedagógica. Lo que no se imaginaba, era que solo se ganaba el odio y el resentimiento de todas las personas que estaban a su cuidado, generando aún más rebeldía y violencia por parte de los alumnos.

Entonces, al analizar esta respuesta se evidencia que se alcanza una cierta profundización sobre la reflexión educacional, lo que significa que el video educativo está ayudando a producir un impacto favorable en el proceso de aprendizaje.

Después, el grupo 1 hace una descripción del protagonista:

El personaje del prefecto Clement, hombre de buenos sentimientos con otra manera de educar, con nuevas filosofías e ideologías, que viene a revolucionar la educación y la forma de enseñanza que se impartía en ese colegio, insertando una mejor conducta y sentimientos de los niños en base a incentivos, premios y dialogo con los mismos, ganándose su confianza y respeto de una forma pacífica y amorosa.

Aquí se aprecia cómo aparecen los conceptos de ética y que la educación cambia para bien a las personas. En síntesis, en este estudiante hay un aprendizaje con el método de análisis de un video educativo, además de una relación con la materia vista en el semestre.

Para la misma película, el grupo 2 señala: “El coro y las clases de música son un medio para enseñarles que existe otra educación que regula los impulsos y no que los castiga agresivamente”, lo que se interpreta como la aplicación de la metodología de análisis de video educativo, es decir, la relación de un aspecto empírico con una temática vista en clases, en este caso los métodos de enseñanza del profesor.

El grupo 2 también señala:

La cultura de vida permite vivir de una buena manera con nosotros mismos y encaminar a los demás en el buen camino y al momento de hacer esto se va creando un buen ambiente alrededor de uno y esto causa una buena sensación por lo tanto uno puede vivir feliz y en armonía con el resto de las personas que lo rodean a uno.



En este punto hay un avance relevante, ya que existe una profundización sobre un concepto ético al mencionar “cultura de la vida”, que si bien tiene un sustento empírico, hace hincapié en la reflexión propiamente dicha. Aquí se hace presente en su totalidad la aplicación de la metodología de análisis de video educativo, además de hacer una relación con la materia vista en clases: que la educación desea la virtud del ser humano.

En la etapa de integración la pregunta orientadora es: “A partir de las escenas, ¿cuáles crees que son las relaciones que se pueden establecer entre ética y pedagogía. Fundamenta tu reflexión”. Una de las respuestas relevantes de ambos grupos de estudiantes es:

El profesor Clark va a la casa de su alumna Shamika y se preocupa de cuidar a los hermanos y cocinar para que ella pudiera terminar tranquila sus tareas escolares, hay reflexión y comprensión de por qué Shamika no cumplía con sus deberes escolares; y Clark debe reconocer las características de tipo de alumno para así apoyarlo de la manera más adecuada.

Otra reflexión relevante por parte del grupo de estudiantes es que: “Lo expresado en la película, sí contribuye a demostrar la presencia de la filosofía para mejorar la calidad de la educación, ya que está involucrado directamente lo pedagógico con la ética”. De este conjunto de respuestas emergen dos categorías fundamentales, la acción ética y la acción pedagógica, y que a continuación se analizan.

Análisis de resultados

Los resultados permiten reconocer un impacto positivo del video educativo en los estudiantes evidenciado en su capacidad para identificar escenas significativas en el contexto educativo. Asimismo, se observa un logro en la articulación entre las dimensiones filosófica y pedagógica. Los estudiantes son capaces de poder profundizar en su proceso de aprendizaje, ya que pueden argumentar respecto del vínculo estrecho que existe entre la filosofía y pedagogía. Ciertamente, que lo expresado pone de manifiesto un proceso formativo en desarrollo, en que se evidencia la reflexión ética con la acción pedagógica.

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes, se proponen las siguientes categorías esquematizadas en la tabla 4.

Tabla 4
Categoría y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías	Análisis respuesta grupo 1	Análisis respuestas grupo 2
Acción ética	Virtud	A pesar del comportamiento de los estudiantes, Clark decide no rendirse y perseverar para sacar adelante el grupo curso.	El profesor se propone ir a un lugar de necesidad en el ámbito educativo a pesar de tener un buen empleo en el lugar donde estaba
	Esfuerzo	Con mucho esfuerzo, dedicación y paciencia, Clark logra sacar adelante al grupo curso, no solo académicamente, sino también como personas.	El profesor ofrece clases los sábados para apoyar a cada alumno en su aprendizaje.
	Empatía	Para ayudar a los estudiantes Clark decide interiorizarse en sus vidas, conocerlos a cada uno.	El profesor, quiere visitar los hogares de sus alumnos y sus familias.
Acción pedagógica	Integración escolar	El profesor se propone ir a un contexto de necesidad en el ámbito educativo a pesar de tener un buen empleo en el lugar donde estaba	El profesor ofrece clases los sábados a cada uno de sus alumnos para ayudarlo.
	Enseñanza	Clark adopta distintas formas de enseñar, para que les sean de agrado y fácil de entender para los alumnos.	Clark le propone a la alumna que, si él aprende a saltar la cuerda, los alumnos deben aprender toda la materia de 7° básico
	Diálogo	Clark establece relaciones de confianza y respeto para potenciar el aprendizaje integral del grupo	A través del diálogo y el acuerdo como herramientas pedagógicas, Clark compromete a sus alumnos

Fuente: Elaboración propia.

El análisis evidencia que en los estudiantes hubo un aprendizaje significativo y el logro de objetivos en torno a la comprensión entre ética y pedagogía. Las actividades propuestas permitieron o promovieron procesos de reflexión respecto del compromiso pedagógico del profesor y de visualizar que la acción ética y la acción pedagógica están orientadas al desarrollo integral de las personas.

Aunque el impacto se hace más evidenciable cuando las actividades son evaluaciones sumativas, también se aprecia que sí hay actividades formativas que contribuyen a visualizar el progreso del aprendizaje. Se

evidencia que el uso de los videos educativos contribuye al fortalecimiento de proceso formativo, transformándose en un mediador que permite generar situaciones didácticas para que el estudiante pueda generar respuestas propias asociadas a la situación adidáctica, frente a dilemas éticos y pedagógicos; además que impulsan la institucionalización guiada por el docente favoreciendo la construcción de acciones éticas y pedagógicas, coherentes con su práctica docente.

Conclusiones

Planificar un proceso de enseñanza de la ética en un contexto de formación inicial docente, requiere de una didáctica específica sustentada en un marco teórico sólido, que oriente la práctica educativa para el desarrollo de la reflexión ética y pedagógica. La propuesta de una didáctica específica de la ética, construida desde la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986, 2007), demuestra que la enseñanza de la ética puede estructurarse como un proceso de adaptación al medio, donde el estudiante se enfrenta a una situación problemática activada o evidenciada a través del recurso del video, que lo lleva a reflexionar, construir o resignificar su propio conocimiento ético.

La implementación del video educativo como recurso metodológico se revela como una forma relevante de generar situaciones didácticas significativas, capaces de provocar reflexión, diálogo, argumentación y comprensión del sentido moral de la práctica docente. El video no actúa como un medio pasivo de exposición, sino como un dispositivo o recurso que activa procesos cognitivos o emocionales, los cuales permiten impulsar la construcción de significados o conceptos éticos.

Los resultados evidencian que el uso del video como recurso para la didáctica de la ética, articula la comprensión de las relaciones entre la ética y la pedagogía, y potencia el desarrollo de características humanas asociadas a ellas. La virtud, el esfuerzo y la empatía son fundamentales para el desempeño profesional docente y alcanzar una formación integral que fortalezca la identidad y el compromiso moral del futuro docente.

Desde la evidencia obtenida, el marco didáctico propuesto le permite al profesor institucionalizar el conocimiento ético dentro de la práctica pedagógica, al transformarlo desde una experiencia situada y significativa para el estudiante. En ese sentido, su implementación puede ayudar a superar la preferencia de docentes por métodos de enseñanza tradicionales y unidireccionales, aún presentes en la educación superior.



Esta propuesta de didáctica de la ética a través del video conlleva a una contribución concreta al perfil de egreso del profesorado, alineado con los principios humanistas y valóricos del proyecto educativo universitario, que concibe al ser humano como centro y fin de la acción educativa.

Bibliografía

- ACOSTA BALLESTERO, Ignacio
2021 El impacto de la globalización en la educación superior del siglo XXI. Cambios en el imaginario social de las comunidades educativas. *Revista Ensayos Pedagógicos*, p. 139-157. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.6>
- AGUILAR GORDÓN, Floralba
2019 Didáctica de la filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>
- ALONSO SAINZ, Tania & GIL CANTERO, Fernando
2019 El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 27-42. <https://bit.ly/43JaSjm>
- ÁLVAREZ, Carmen
2012a La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://bit.ly/4ouHKgF>
2012b ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11. <https://bit.ly/49zk9Yg>
- ANDREAU DE BENNATO, Mirtha
2009 La enseñanza de la ética y la educación en valores. *Nuevo Itinerario*, 1-5. <https://doi.org/10.30972/nvt.043200>
- AYLLON, José
2010 *Ética razonada*. Barcelona: Palabra.
- AZAR, Roberto
2015 ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender filosofía? *Eikasia*, (61), 189-198. <https://bit.ly/4oVU7TX>
- BALL, Deborah & THAMES, Mark & PHELPS, Geoffrey
2008 Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- BARRATIER, Christophe. (Writer)
2004 *Los coristas* [Película]. A. Cohn, J. Perrin & G. Jugnot (Productores). Francia.
- BAUMAN, Zygmunt
2003 *Modernidad líquida*. México: FCE.
- BLASCO, Ana, LORENZO, JUAN & SARSA, Javier
2016 La clase invertida y el uso de videos de software educativo en la formación inicial del profesorado. *@tic*, (17). <https://bit.ly/4rh3WNC>
- BOAVIDA, Joao
2006 De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 205-226. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2372>
- BRAVO, Juan
2000 *El video educativo*. <https://bit.ly/4idUnLf>



- BROUSSEAU, Guy
 1986 Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
 2007 *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
 2013 *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Retrieved from http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- CABERO, Ismael & MUÑOZ, Mari
 2019 Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 163-172. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3464057>
- CAMACHO, Luis
 2017 Síntesis de la sistematización epistemológica de la Filosofía educativa. *Revista de Filosofía*, 16(1), 45-60. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/revistafilosofia/index>
- CAMACHO, Luis & MORALES, Hernán
 2020 Filosofía de la educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado: estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1), 44-61. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>
- CARRILLO, Mariana, PADILLA, Jaime, ROSERO, Tatiana & VILLAGÓMEZ, María Sol
 2009 La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03>
- CARVAJAL, Álvaro & GARCÍA, Jacqueline
 2011 ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense? *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i1.9046>
- CERLETTI, Alejandro
 2008 *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
 2016 *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.
 2020 *Ensayos para una didáctica filosófica*. Ediciones NEFI.
- CHEVALLARD, Yves
 1991 *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
 1999 El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266. <https://bit.ly/4pmSxTR>
- CÓRICA, José
 2020 Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- CORTINA, Adela & MARTÍNEZ, Emilio
 2008 *Ética*. Madrid: Akal.
- CUSME-VÉLEZ, Lorena
 2023 Análisis de la Educación tradicional en el siglo XXI. *Revista Tecnopedagogía E Innovación*, 2(1), 57-67. <https://doi.org/10.62465/rti.v2n1.2023.33>

- DUVAL, Raymond
1999 *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle; Instituto de Educación y Pedagogía; GEM.
- ELÍAS, Tomás
2023 Una enseñanza de la filosofía diferente: una alternativa entre emociones y racionalidad, saberes prácticas. *Revista de Filosofía Educación*, 8(2), 1-14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.109>
- FRATINI, Gustavo
2025 La ética en la era actual: desafíos y oportunidades. *Revista Jurídica de San Isidro*, VI, 31-34. <https://www.casi.com.ar/sites/default/files/2025-05/612.pdf>
- GALVÁN-CARDOSO, Ana & SIADO-RAMOS, Elizabeth
2021 Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12), p. 962-975. <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/issue/view/16>
- GANDOLFO, Pedro
2018 El lugar de las humanidades en la formación. *UCMaule Revista Académica*, (55), 33-43. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.33>
- GARCÍA, Emilio
2023 La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos. *Discusiones Filosóficas*, 24(43), 115-135. <https://doi.org/10.17151/di-fil.2023.24.43.6>
- GARCÍA, Ángel & García, Joaquín
1988 Técnicas y métodos de motivar el aprendizaje en la enseñanza de la filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 46(180). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1896>
- GÓMEZ, Miguel
2003 *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Bogotá: Papiro.
- GONZÁLEZ, Rosa & GONZÁLEZ, Viviana
2007 Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>
- GUERRERO, María & GÓMEZ, Diomedes
2013 Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1). <https://bit.ly/49B1Amy>
- HAINES, Randa (Director)
2006 *La historia de Ron Clark, unidos para triunfar* [Película]. J. Brockway, H. Burkons, T. Cox, B. Friend, A. Gilad, P. Jackson, C. McNeil, M. Ord & J. Randall (Productores).
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar
1996 *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- HERREÑO, Arturo
2019 ¿Para qué sirve realmente la ética? *Revista Lumen Gentium*, 2(1), 110-114. <https://doi.org/10.52525/lg.v2n1a9>
- KOHAN, Walter
2010 *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- LAGOS, Rodrigo, KEUPUCHUR, Claudia & RAMÍREZ, Marcelo
 2021 Formación ética como objetivo transversal de la escuela. *Revista CS*, (34), 189-210. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4225>
- LAMOUREUX, Andrée
 2006 *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Quebec: Beauchemin.
- LANGÓN, Mauricio
 2006 Comentario sobre el documento “Filosofía en la educación escolar chilena”. *Revista de Filosofía de la UMCE*, (1), 89-103.
- LEE, Felipe de Jesús
 2022 Enseñanza de la filosofía en la sociedad de la información: tensiones y alternativas. *Ixtli, Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 9(18), 241-260. <https://bit.ly/48tSk2m>
- LOEWENBERG BALL, Deborah, HOOVER THAMES, Mark, & PHELPS, Geoffrey
 2008 Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- LONDOÑO, Carlos & ROJAS, Jorge
 2020 Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>
- MINEDUC
 2011 Filosofía en la educación escolar chilena. *Revista La Cañada*, (2), 274-308. <https://bit.ly/4icUy9I>
- MORALES, Hernán
 2018 La teoría de las situaciones didácticas como sustento teórico en la formación de profesores de matemáticas. En J. Osorio & M. Gloël (eds.), *La didáctica como fundamento de la práctica profesional docente* (pp. 67-88). Concepción, Chile: Ediciones UCSC.
 2019 *Estudio de la influencia del proceso de formación docente sobre el sistema de creencias hacia el trabajo matemático del concepto de área, en estudiantes de pedagogía en matemáticas* (Tesis doctoral). Université de Montréal, Canadá.
- MORENO, Ángelo
 2015 Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía general en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Ciencia y Tecnología*, (12), 27-42. <http://dx.doi.org/10.5377/rct.v0i12.1701>
- NIETO, Isaac, RIBON, Luis, ORTIZ, Martha, CÁRDENAS, Luis, VILLASMIL, Milagros & CAMARGO, Lorena
 2023 Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación*, 47(2), 538-565. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>
- ORDINE, Nuccio
 2018 *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acontilado.
- ORTEGA, Daniel, ROSALES, María José, MENDOZA, Valeria, & GUAÑA, Javier
 2022 La educación tradicional vs La educación virtual. *RECIMUNDO*, 6(4), 689-698.
- PAILLÉ, Pierre & MUCCHIELLI, Alex
 2013 *Lanalyse qualitative en sciences humaines et sociales*. París: Armand Colin.
- PERELLÓ, Julio
 2008 Didáctica de la filosofía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (4), 155-210. <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.07>

- PICARDO, Oscar
2002 *Educación y realidad: introducción a la filosofía del aprendizaje*. San José: CECC.
- RICCIO Anastacio, Francisco, Molestina MALTA, Carlos & VELIZ OZAETA, Mayra
2017 Impacto del uso de videos educativos complementando las clases presenciales en educación superior. *Polo del Conocimiento*, 2(7). <https://bit.ly/48erfyU>
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Antonio, HINOJO LUCENA, María & ÁGREGA MONTORO, Miriam
2019 Análisis del uso de vídeos-tutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones*, 47, 13-35. <https://bit.ly/48vfmpC>
- RODRÍGUEZ, Gregorio, GIL, Javier & GARCÍA, Eduardo
1999 *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ, Alberto
2020 La enseñanza de la ética en tiempos de relativismo. *Revista Jurídica Austral*, 1(2), 907-928. <https://doi.org/10.26422/RJA.2020.0102.sanc>
- SANEEN, Fernando
1999 Una visión filosófica acerca de la enseñanza de las matemáticas. *Política y Cultura*, (11), 219-228. <https://bit.ly/4ifKyfT>
- SHULMAN, Lee
1987 Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://bit.ly/4oZOPqV>
- TOLEDO, Juan
1981 La didáctica de la filosofía en Platón y Aristóteles. *Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 4(2), 429-439.
- UCSC
2009 *Procedimiento de renovación curricular en la UCSC. Guía 1: definición del perfil de egreso*. Concepción, Chile: Dirección de Docencia.
2016 *Proyecto Educativo Institucional*. <https://bit.ly/3MhLynH>
- UNESCO
2007 *La filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México DF: Milán.
- VALENZUELA, Jorge, MUÑOZ, Carla, SILVA PEÑA, Ilich, GÓMEZ, Viviana & PRECHT, Andrea
2015 Motivación escolar: claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- VARGAS GONZÁLEZ, Carlos Alberto & QUINTERO CARVAJAL, Dora Patricia
2023 Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 35, pp. 73-96. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.02>
- VÁZQUEZ, Stella
2012 *Filosofía de la Educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC ediciones.
- VILLALOBOS, Alejandro & MELO, Yenia
2008 La formación del profesor universitario: aportes para su discusión. *Universidades*, (39), 3-20. <https://bit.ly/4izWXM5>



VILLA PRIETO, Josué

2017 La enseñanza en la universidad medieval. Centro, métodos, lecturas. *Revista tiempo y sociedad*, 26, p.59-131. file:///Users/rodrigoHD/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaEnLaUniversidadMedievalCentrosMetodosLe-6345942.pdf

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Hernán Andrés Morales Paredes	Conceptualización, análisis formal, investigación, visualización, escrito, borrador original.
Luis Rodrigo Camacho Verdugo	Investigación, metodología, análisis formal, escrito, revisión y edición.w

Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Hernán Andrés Morales Paredes y Luis Rodrigo Camacho Verdugo del artículo titulado: “Hacia una didáctica de la ética usando el recurso metodológico video”, DECLARAN que la elaboración del documento no contó con el apoyo de Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 24 de abril del 2023
 Fecha de revisión: 20 de junio de 2023
 Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2024
 Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, GALTUNG Y LA VIOLENCIA EN REDES SOCIALES DIGITALES

Challenges to the Education for Peace, Galtung and Violence in Digital Social Networks

KAREN GONZÁLEZ FERNÁNDEZ*

kgonzale@up.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0773-7614>
Universidad Panamericana, México
<https://ror.org/01n1q0h77>

TATIANA LOZANO ORTEGA**

t.lozano.ortega@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-1456-2840>
Universidad de Birmingham, Birmingham, Reino Unido
<https://ror.org/03angcq70>

OMAR SOLIS RAMOS***

osolis@unpa.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9484-9520>
Universidad del Papaloapan, Oaxaca, México
<https://ror.org/012wxwj57>

Forma sugerida de citar: González Fernández, Karen, Lozano Ortega, Tatiana & Solis Ramos, Omar. (2026). Retos de la educación para la paz: Galtung y la violencia en redes sociales digitales. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (40), pp. 153-184.

* Doctora y máster en Filosofía de la Ciencia por la UNAM (México), licenciada en Filosofía por la Universidad Panamericana (México). Es profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía de la Universidad Panamericana, secretaria editorial de *Tópicos*, *Revista de Filosofía*, coordinadora del Seminario LEEIA: Lógica, Epistemología y Ética de la Inteligencia Artificial. Su investigación se da en la filosofía y enseñanza de la lógica, lógica y heurística en filosofía, psicología cognitiva y computación, y ética de la inteligencia artificial.

Índice h: 3.

** Máster en Ética y Justicia Global por la Universidad de Birmingham (Inglaterra) y licenciada en Filosofía por la Universidad Panamericana (México). Se dedica a la investigación, divulgación y docencia sobre ética de la tecnología. Entre sus líneas de investigación se encuentran la ética y la filosofía política de la inteligencia artificial, así como de los entornos digitales. Es coordinadora académica de *White Box Project Institute*.

Índice h: 1.

*** Máster en Ciencias en Metodología de la Ciencia por el Instituto Politécnico Nacional y licenciado en Filosofía por la UNAM (México). Es profesor-investigador en la Universidad del Papaloapan, campus Tuxtpec. Entre sus líneas de investigación se encuentran la epistemología y ética en torno a desórdenes informativos como la posverdad, *fake news* e infodemia. Es coordinador académico en Delfos Sociedad Latinoamericana de Filosofía Aplicada AC.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal ofrecer una categorización de la violencia en redes sociales y su relación con la educación para la paz, tomando como base la teoría de Johan Galtung, específicamente, su propuesta sobre el “triángulo de la violencia” y las propuestas de la UNESCO. En primer lugar, se presentan las recomendaciones de la UNESCO, así como sus directrices de la educación para la paz. Posteriormente, se exploran de manera general los tres tipos de violencia propuestos por Galtung —directa, estructural y cultural— así como su manifestación en el entorno de las redes sociales. Se considera que el marco teórico propuesto sirve como base para identificar cómo estas formas de violencia se interrelacionan y se amplifican en y debido a, las redes sociales. Finalmente, se discuten las recomendaciones realizadas por Galtung y la UNESCO ante el problema de la violencia en redes sociales, subrayando la importancia de incluir este fenómeno en dichas propuestas educativas. Como resultado, se propone el esbozo de un marco conceptual que conecta la teoría de la violencia con las dinámicas digitales en el contexto de las redes sociales, en sus tres vertientes: directa, estructural y cultural, esto se presenta como un paso en el desarrollo de soluciones educativas concretas para atender el problema de la violencia en entornos digitales.

Palabras clave

Cultura de paz, tecnologías digitales, educación, violencia, ciudadanía mediática, sociedad red.

Abstract

The main objective of this article is to provide a categorization of violence on social networks in relation to the Education for Peace project. This categorization is based on Johan Galtung's theory of the triangle of violence and UNESCO's recommendations. First, the UNESCO Guidelines and recommendations regarding Education for Peace are introduced. This is followed by an exploration of the three types of violence proposed by Galtung —direct, structural, and cultural— in a general manner and in the context of how they operate in social network settings. The proposed theoretical framework is considered as a basis for identifying how these forms of violence are interrelated and reinforced in, and because of, social networks. Finally, both Galtung's and UNESCO's recommendations are discussed in the face of violence in these digital environments, highlighting the importance of including this phenomenon in such Education for Peace proposals. As a result, the outline of a conceptual framework that connects the theory of violence with digital dynamics in the context of social networks is proposed as a step in the development of targeted educational solutions for addressing all direct, structural, and cultural violence in digital environments.

Keywords

Peace culture, Digital Technologies, Education, Violence, Citizenship Media, Network Society.

Introducción

El objetivo principal de este artículo es incorporar a la teoría de la violencia y al estudio de sus soluciones, el análisis concreto de la violencia en las redes sociales digitales (RR. SS.). Dado el lugar preeminente que han adquirido estos entornos digitales en nuestras comunidades como espacios de difusión de la información, expresión, interacción y otros fenómenos comunicativos, se vuelve necesario analizar las maneras en que se expresa la violencia dentro de estos sitios. De esta manera podremos identificar sus causas y formas de manera que se puedan evitar sus consecuencias.

En este sentido, el presente trabajo plantea un análisis teórico-conceptual del problema que busca abonar a la discusión necesaria para la construcción de la paz en el mundo contemporáneo.

Las RR. SS. son espacios digitales en donde los usuarios de internet pueden compartir experiencias, ideas y comunicarse con otras personas. A pesar de que las relaciones en las RR. SS. son diferentes a las no digitales, existen elementos de las interacciones físicas que se replican o se extienden en estas redes, entre ellos: los procesos comunicativos, intercambios de información, procesos argumentativos, discusiones y debates, algunos de los cuales tienen un alcance político relevante. En consecuencia, los usuarios de las RR. SS., al generar, compartir contenido y reaccionar al de los demás, tienen en mayor o menor medida algún grado de responsabilidad para crear entornos informativos de civilidad y respeto mutuo con los demás (López Farjeat & González Fernández, 2021).

La relevancia de la propuesta realizada en este trabajo se enmarca en un contexto de popularización de las RR. SS., que, en los últimos años, las ha convertido en los foros públicos más concurridos. No solo se trata de plataformas a las que se acceda como usuarios, sino que se convierten en espacios que se habitan (Alegría Morán, 2025). Espacios donde la ciudadanía se informa sobre cuestiones políticamente relevantes y participa en deliberaciones centrales a toda democracia. Dado el lugar preeminente que han adquirido estos entornos digitales en las sociedades, el correcto diagnóstico de los elementos que dificultan el diálogo y la construcción de paz se vuelve apremiante.

Desde esta perspectiva, es importante que los usuarios de las RR. SS. tomen conciencia sobre cómo operan estos entornos, así como sobre el impacto de sus acciones en estos medios, de manera que se responsabilicen de sus actos ya que estos, en mayor o menor medida, contribuyen a generar entornos pacíficos o violentos en estos espacios. Por este motivo, es importante desarrollar teorías específicas de educación para la paz que consideren los espacios de las RR. SS. El presente artículo plantea un diagnóstico conceptual sobre estos temas con el objetivo final de abonar a la construcción de la paz.

Relacionado directamente con lo anterior, uno de los problemas más acuciantes en los últimos años es el de la multiplicación de la violencia en las RR. SS. (Rojas Díaz & Yepes Londoño, 2023; Morales, 2023 y 2024). Dada la complejidad del ecosistema digital, la violencia se manifiesta de diversas maneras y en diferentes niveles, lo que dificulta enfrentar este problema. Entre otros elementos, se debe tener en cuenta el papel que juegan los desarrolladores de las redes, los algoritmos que emplean



y los usuarios finales. Bajo esta comprensión de la situación, el objetivo principal de este trabajo es comprender el fenómeno de la violencia en las RR. SS. desde la propuesta del “triángulo de la violencia” de Johan Galtung que implica tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. La propuesta principal de este artículo es que esta caracterización ofrece un marco teórico sugerente para abonar al objetivo internacional de educar para la paz como elemento crucial de los sistemas políticos democráticos.

Para lograr este objetivo, el trabajo se organiza de la siguiente manera: la primera sección presenta la metodología que se utilizó. La segunda sección aborda los elementos principales de las propuestas sobre la “educación para la paz” de la UNESCO. En la tercera sección se desarrolla la propuesta del triángulo de la violencia de Galtung. En la cuarta sección se presenta un panorama general sobre las RR. SS. y lo que implica analizarlas desde la teoría de la violencia de Galtung, esto permite desarrollar posteriormente un análisis de cómo puede aplicarse al fenómeno de las interacciones en RR. SS. a partir de los tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. Una vez expuesto lo anterior, se introduce una quinta sección de discusión donde se señalan los límites de las propuestas y se argumenta cómo pueden integrarse estas consideraciones a las recomendaciones de la UNESCO sobre educación para la paz. Finalmente se presentan las conclusiones del análisis.

156



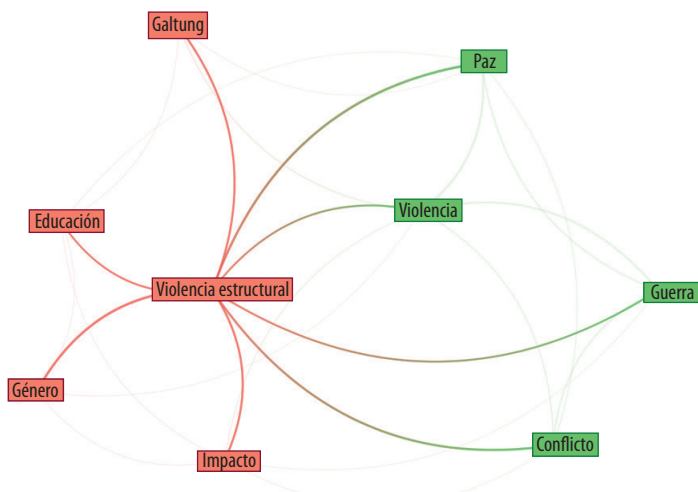
Metodología

Esta investigación es de corte teórico-conceptual, partiendo del supuesto base de que el análisis conceptual sobre los tipos de violencia propuesto por Galtung, aplicado a las RR. SS., permite mostrar los retos y oportunidades que presentan estos entornos para el proyecto de una educación para la paz. Para sustentar el argumento, se ha realizado un análisis comprehensivo a partir de la literatura relacionada con los temas principales de este estudio, esto mediante una revisión documental en bases de datos indexadas como Web of Science y Scopus.

Una búsqueda preliminar mediante las palabras clave “Galtung” y “Violence”, filtrada por coincidencia en el resumen, permitió obtener un total de 144 documentos. Asimismo, se incorporaron las recomendaciones de la UNESCO en materia de educación para la paz. Para la selección de la literatura especializada se realizó un análisis de concurrencia de palabras clave mediante el *software* VosViewer (versión 1.6.20) de los 144 documentos obtenidos. Con esto, se identificó que la literatura sobre estos

dos rubros se vincula con los conceptos de paz y educación mediante el descriptor de violencia estructural (figura 1).

Figura 1
Concurrencia de palabras clave en la literatura
sobre Galtung y violencia



Posteriormente, se planteó la estrategia de búsqueda documental considerando los conceptos clave de “redes sociales”, “violencia estructural”, “violencia cultural”, “violencia directa”, “Galtung”, “algoritmos”, “UNESCO”, “comunicaciones digitales”, “libertad de expresión en las redes sociales”, “esfera pública digital”, “democracia y redes sociales”. La búsqueda fue filtrada mediante operadores booleanos (And, Or, Not), aunada a criterios de relevancia. Finalmente, para la selección de documentos se privilegiaron fuentes primarias como las recomendaciones de la UNESCO, estudios descriptivos sobre las RR. SS. y su funcionamiento, así como la literatura especializada en Galtung.

La revisión documental se realizó mediante el método analítico-sintético, cuyas características permiten establecer las partes constitutivas de un problema, analizar su información y descomponerla para establecer nuevas conceptualizaciones (Rodríguez & Pérez, 2017). En este caso, se analizaron las propuestas de educación para la paz de la UNESCO y Galtung, se caracterizó la propuesta del triángulo de la violencia y se estableció cómo comprender los tres tipos de violencia de la propuesta de Galtung en las RR. SS. Finalmente, se presentan algunas reflexiones de

cómo se podrían incluir estos elementos conceptuales en propuestas de educación para la paz en RR. SS.

La UNESCO y la educación para la paz

Después de los conflictos armados de la primera mitad del siglo XX, la UNESCO buscó encaminar esfuerzos para una cultura de prevención de la violencia, anteponiendo a esta una educación para la paz. En principio, la propuesta constituyó un esfuerzo por encaminar los programas educativos de los países hacia la prevención de conflictos internacionales, esto mediante el fortalecimiento de una cultura de paz y cooperación entre las naciones. En este sentido, un análisis de Lerch y Buckner (2018) de las publicaciones de la UNESCO mostró que, por lo menos, hasta 1990 se mantuvo esta tendencia.

Sin embargo, a partir de 1990 se observó un cambio en el modo de presentar el concepto de paz (Lerch & Buckner, 2018). Mientras que en los documentos previos se le asocia con la prevención de conflictos internacionales, en los documentos posteriores se le relaciona con cuestiones asociadas al conflicto, generalmente bajo un marco local como actos de terrorismo o situaciones específicas de violencia (Pineda *et al.*, 2019). Así, se muestra un cambio de paradigma: de cuestiones de orden internacional, a cuestiones más específicas como los derechos humanos, o las condiciones sociales específicas en distintas latitudes.

En este contexto, la UNESCO presentó una serie de documentos enfocados en la educación para la paz, así como en los retos generados por las tecnologías digitales, mismos que abordan los problemas concretos de la libertad, la globalización, la gobernabilidad y la cooperación internacional, así como cuestiones relacionadas con la educación sobre inteligencia artificial (IA) y ética de la IA (Labrador, 2013; UNESCO, 2022, 2023 y 2024). De este modo, la educación para la paz se puede comprender como un esfuerzo internacional para armonizar y consolidar diferentes formas de ver, entender y vivir el mundo desde una perspectiva integral y globalizada (Labrador, 2013).

En resumen, el enfoque contemporáneo de la educación para la paz se encamina hacia la atención de problemas locales desde la perspectiva del conflicto con el objetivo de fomentar la cooperación internacional en un contexto globalizado. Dentro de este contexto, las RR. SS. aparecen como un elemento de cohesión social importante que, cada vez más, determina también la manera en que las personas comprenden el



mundo, lo habitan e incluso toman decisiones políticas; por este motivo, en esta propuesta se considera ineludible a la necesidad de incluir las problemáticas sobre violencia y paz en RR. SS. como parte integrante de las propuestas de educación para la paz.

Cabe señalar que, como uno de los vehículos para generar esta cohesión entre los diversos actores internacionales, la UNESCO ha emitido diversas recomendaciones en las que se integran los principios rectores de la educación para la paz. De la recomendación de 2024 destacan los siguientes aspectos:

- Una nueva comprensión de la paz, que la define como “un proceso positivo, participativo y dinámico que alimenta nuestra capacidad para valorar la dignidad humana y cuidar de nosotros mismos, de los demás y del planeta que compartimos” (UNESCO, 2024). En este punto se destaca la importancia del autocuidado y de acuerdo a la propuesta aquí presentada, en este rubro puede incluirse el cuidado colectivo en las RR. SS.
- La educación para el desarrollo sostenible, donde se alinea la educación para la paz con la comprensión y conocimiento de las problemáticas medioambientales actuales, y los planes de acción para su prevención y mitigación (UNESCO, 2024).
- Una educación para la ciudadanía global, que contempla la integración de diversidad de opiniones tomando como base la enseñanza de los hechos actuales y pasados sobre la repercusión de los conflictos, así como la exploración de los vínculos económicos, sociales y políticos en el marco de la empatía y el respeto a la diversidad cultural (UNESCO, 2024). En este punto, hay que enfatizar la importancia de considerar a las RR. SS. como espacios donde se da la “ciudadanía global”; de modo que la empatía y el respeto en RR. SS. se vuelve un elemento fundamental en esta nueva propuesta de educación para la paz.
- Igualdad de género y educación, donde se concibe la necesidad de promover la igualdad de género como parte del derecho de acceso a la educación, considerando las dificultades de las mujeres en el acceso a este derecho (UNESCO, 2024). Al igual que en el punto anterior, hace falta enfatizar la importancia de incluir estas consideraciones en las interacciones en RR. SS.
- La educación en la era digital, donde se subrayan los desafíos de la desinformación y la incitación al odio en los medios digitales. Este rubro contempla la necesidad de adquirir competencias



tanto para los educandos como para los educadores, enfatizando el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión de la privacidad, la ética y la seguridad digital (UNESCO, 2024). Este punto declara explícitamente la importancia de la educación para la paz en medios digitales, pero como se mostrará a continuación, hace falta un análisis profundo de lo que significa esta educación.

De este modo, para los fines del presente estudio, el enfoque se limita a los aspectos asociados con la educación en la era digital, rubro para el cual la UNESCO emitió una serie de directrices para la gobernanza de las plataformas digitales. Estas directrices contemplan diversos aspectos de estas plataformas, entre ellos se distingue la responsabilidad de los actores relacionados con dichas plataformas, como los proveedores de servicios o las regulaciones estatales. Además, se incluyen principios rectores como la transparencia, la responsabilidad y diversidad cultural (UNESCO, 2024). En particular, el tema de la violencia que se abordará adelante se vincula directamente con los riesgos considerados por la UNESCO, específicamente los asociados con la desinformación, el discurso de odio, las teorías conspirativas, así como la protección de activistas, periodistas o grupos marginados en el entorno social (UNESCO, 2024).

Por su parte, en su recomendación sobre la ética de la IA, la UNESCO (2022) abordó algunas cuestiones vinculantes a nuestro objeto de estudio, entre ellas, se contempla la relación entre la IA y su impacto en la desinformación y la proliferación de discursos de odio. En esta misma línea, la recomendación aborda la posibilidad del aumento de la polarización y estigmatización de grupos vulnerables en RR. SS. Considerando lo anterior, la UNESCO enfatizó la necesidad de gestionar el desarrollo de la IA desde la perspectiva de un marco regulatorio en materia de derechos humanos, protección de datos, transparencia y responsabilidad de los actores involucrados en su desarrollo.

Por otro lado, el International Panel on the Information Environment (IPIE) ha realizado diversos estudios en los últimos años que muestran que las interacciones en las RR. SS. y el uso de la IA presentan oportunidades interesantes para favorecer la paz, pero también múltiples retos que dificultan esta labor (IPIE, 2023 y 2025). En particular, señalan que la educación en estos temas debe incluir tanto un conocimiento básico de cómo funcionan las redes y las herramientas de IA, pero también educación en términos éticos, políticos y sociales. En este sentido, la propuesta de este artículo propone un marco teórico que puede ayudar a favorecer la mención y discusión de todas estas problemáticas en contextos educativos.



Dada la estrecha relación entre el abordaje del conflicto como parte de la promoción de la educación para la paz, aunada a los posibles impactos del desarrollo de las tecnologías digitales en esta materia, se considera pertinente integrar una caracterización de la violencia, sus tipos y su modo de vincularse con las RR. SS. y, en consecuencia, con la educación para la paz. A continuación, se aborda el marco de la violencia.

La propuesta del triángulo de la violencia de Johan Galtung

Johan Galtung dedicó la mayor parte de su trabajo académico a realizar una propuesta de educación para la paz. Actualmente es considerado como uno de los diferentes enfoques del movimiento de la educación para la paz (García Raga *et al.*, 2019; Labrador, 2013) y uno de sus aportes principales es una teorización para caracterizar a la violencia, y para educar para la paz de manera anticipada, pero también de manera retributiva, es decir, tratando de mitigar el daño cuando ya se ha hecho (Galtung, 1998). Su propuesta establece la existencia de un triángulo de la violencia, expresión que hace referencia a tres tipos distintos de violencia que ponen en riesgo la posibilidad de construir y mantener sociedades pacíficas (Galtung, 1998).

El autor define a la violencia como “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible. Las amenazas de violencia son también violencia” (Galtung, 2003, p. 9). Dado que la violencia se refiere a *afrentas evitables*, es posible educar para evitarlas, por lo que, en oposición a lo que se puede llamar *cultura de violencia*, habría que favorecer una *cultura para la paz* por medio de la educación.

La violencia aparece cuando no es posible cumplir alguna de las cuatro necesidades básicas humanas. Según Galtung (2016), estas son: “Las necesidades de supervivencia (negación: la muerte, la mortalidad); necesidades de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); de reconocimiento, necesidades identitarias (negación: alienación); y necesidad de libertad (negación: la represión)” (p. 150). Posteriormente, Galtung agrega a estas una más relacionada con el equilibrio ecológico, entendido como el “mantenimiento del sistema ambiental” (p. 151). Solo cuando se tienen cubiertos estos cinco factores en un nivel mínimo satisfactorio se puede alcanzar la paz.



En relación con la violencia, la propuesta consta de tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. En las siguientes secciones se presenta un análisis de los tres tipos de violencia:

- *La violencia directa (Vd)*: “Tiene la capacidad de ser física, verbal o psicológica, accionada por uno o varios individuos para dañar o herir a otra u otras personas, posesiones materiales o a la naturaleza. Por su manifestación esta forma de violencia es más visible y fácil de identificar” (Salinas Arias, 2023, párr. 3). Este tipo de violencia es el que suele identificarse más fácilmente y el que suele considerarse para ser “castigado” con mayor claridad en los diversos sistemas de justicia. Sin embargo, a pesar de ser el más sencillo de reconocer, es importante comprender también su relación con los otros tipos de violencia, pues son las interrelaciones entre los tres tipos, los que dan lugar a los problemas de violencia complejos que enfrentan en nuestras sociedades.
- *La violencia estructural (Ve)*: “Está incrustada en las diferentes estructuras de los sistemas sociales, políticos y económicos, por lo que puede hacer presencia en instituciones como la escuela, el sistema de salud, las organizaciones empresariales, etcétera. Esta violencia tiene la explotación como principal daño, debido a que genera un intercambio desigual en la interacción con la estructura o institución” (Salinas Arias, 2023, párr. 4). Este tipo de violencia puede ser más difícil de reconocer, porque al depender de las instituciones, puede no quedar claro quién es el perpetrador de la violencia; y quienes son víctimas de ella. Se pueden tener dificultades tanto para reconocerla, como para combatirla.
- *La violencia cultural (Vc)*: consiste en “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 7). Este tipo de violencia también puede ser difícilmente reconocible, pues se necesita un desarrollo de pensamiento crítico adecuado para poder detectar cómo las ideas pueden vincularse con actos violentos directos y con la justificación que las personas pueden ofrecer para explicar sus acciones. En este rubro, la educación juega un papel fundamental para poder enfrentar este tipo de violencia.



Como señala Salinas Arias (2023), mientras la Vd es un acontecimiento y la Ve un proceso, la Vc se presenta como una constante que permite realizar transformaciones en la cultura. La Vc puede tener diversas manifestaciones que se presentan en los medios de comunicación, el arte, la religión, las ciencias y todas las demás formas de cultura en las que, en ocasiones, se culpa a las víctimas de la violencia que padecen. Como se ha mencionado, la violencia aparece cuando no se cumple con los requerimientos mínimos para cubrir las necesidades básicas. Las dos primeras divisiones generales de la violencia, relacionadas con las necesidades básicas, producen los ocho subtipos de violencia (tabla 1).

Tabla 1
Una tipología de la violencia

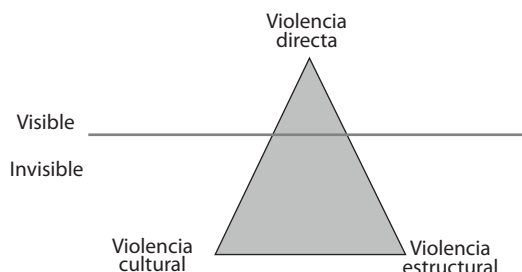
	Necesidades de supervivencia	Necesidades de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidad de libertad
Violencia directa	Muerte	Mutilaciones Acoso Sanciones Miseria	Des-socialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión, Detención expulsión
Violencia estructural	Explotación A	Explotación B	Adoctrinamiento Ostracismo	Alienación Desintegración

Fuente: tomado de Galtung, 2016, p. 150.

Sin embargo, para efectos de este trabajo es importante mencionar que en los casos de violencia estructural, la explotación A y B se refieren, sobre todo, a casos en los que las estructuras sociales provocan que quienes estén en desventaja no tengan acceso a servicios o atenciones que pueden llevarlos al extremo de perder la vida en condiciones muy precarias (explotación A) o a vivir en estados permanentes de miseria, que pueden incluir desnutrición o enfermedades graves (explotación B). Como se verá más adelante, al analizar el caso de las RR. SS. digitales, prácticamente todos los tipos de violencia enlistados aquí pueden llegar a aparecer en mayor o menor medida.

Galtung (1998) propone que la relación entre los tres tipos de violencia se puede entender con la imagen de un triángulo, en el cual la punta superior representa a la Vd, y los dos extremos de la base representarán cada uno a los otros tipos de violencia: Ve y Vc. Además, aproximadamente a la mitad del triángulo, Galtung propone una división entre *lo visible* que es la parte superior del triángulo y *lo invisible* que queda debajo (figura 2).

Figura 2
Triángulo de la violencia



Fuente: adaptado de Galtung, 1998, p. 15.

164



Con esta imagen, Galtung propone que la violencia que se percibe más claramente es la directa; sin embargo, la violencia cultural y la estructural también juegan un papel importante en sí mismas al ser un soporte o justificación para la violencia directa.

La violencia puede darse en tres periodos temporales, por lo que se puede hablar de momentos o ciclos vitales de un conflicto: antes, durante y después. Cuando no es posible evitar la violencia en los dos primeros periodos de tiempo, se puede seguir el camino de las 3 R para cerrar el conflicto y construir la paz. Las 3 R se refieren a:

- Reconstrucción de la cultura y la estructura de la sociedad.
- Reconciliación de las víctimas y los victimarios, y eventualmente de toda la sociedad.
- Resolución pacífica de los conflictos que quedaron pendientes, esta última etapa debe tratar de hacerse de manera no violenta, con creatividad y empatía (Galtung, 1998).

Las múltiples caras de la violencia en las RR. SS.

En esta sección se presenta un análisis de los tipos de violencia, aterrizado en el contexto de las RR. SS. Dicho análisis dará pie a la discusión conceptual que le seguirá en el apartado posterior.

¿Qué son las RR. SS.?

Son los espacios que se pueden encontrar en internet en donde las personas pueden interactuar con otras personas e instituciones. Se trata de

plataformas digitales de la Web 2.0 que permiten la participación de los usuarios en la creación del contenido. Esto es, que las personas no solo reciben información de manera pasiva, sino que también la crean y difunden. Entre las interacciones posibles se encuentran compartir contenido como fotografías, imágenes y palabras; ver el contenido que otras personas presentan de manera pública; expresar “reacciones emocionales” de distintos tipos frente a las publicaciones de los demás y dialogar de manera síncrona o asíncrona con las otras personas dentro de la red (Tutt, 2014).

Algunas particularidades de las interacciones realizadas en las RR. SS. tienen que ver con el entorno de la convivencia, la interfaz, los formatos y las maneras en que el algoritmo media las interacciones (Oremus *et al.*, 2021). Las interacciones en las RR. SS., a diferencia de las que suceden en entornos análogos, no requieren de compartir una presencia física simultánea para que se dé la interacción. Esto lleva a la posibilidad de interactuar con personas y comunidades de distintos estados, países y regiones. Mientras que en los entornos análogos el cuerpo es nuestra interfaz (aunque no sea una simple interfaz, sino algo constitutivo de nuestro ser), en los entornos digitales no se tienen las restricciones del cuerpo ni las posibilidades afectivas y cognitivas que este abre (Vallor, 2015). En los entornos digitales existe la posibilidad de mostrar partes o representaciones del cuerpo, pero no es el medio en el que se introduce al entorno y no siempre es constituyente de la identidad formada en tales entornos.

Estas diferencias en las formas y condiciones para interactuar en uno u otro espacio abren distintas posibilidades para facilitar interacciones violentas u otras que permitan la construcción de la paz. Mientras que en un entorno análogo la interacción violenta implica el uso del cuerpo, ya sea por el uso de la violencia física o por la presencia, en un entorno digital se puede ejercer violencia sin ser reconocido y sin atenerse a la posibilidad de una respuesta física. De manera similar, las interacciones violentas en RR. SS. se pueden expandir más allá del círculo de personas conocidas e incluso más allá de las fronteras físicas.

Al mismo tiempo, las RR. SS. no dejan de estar insertas en contextos sociales específicos y en muchas ocasiones, las personas con las que se interactúa en la esfera digital también son frecuentadas en entornos físicos. Igualmente, una buena parte de la discusión que se sostiene en RR. SS. corresponde a una realidad social particular y compartida más allá de lo digital (tal es el caso de las discusiones políticas). Por estos motivos se considera a las RR. SS. digitales como una “extensión” de las RR. SS. no digitales (Vallor, 2015). En este artículo el objeto de interés está en las particularidades de las RR. SS. digitales.

Entre las RR. SS. más extendidas actualmente se encuentran Facebook, WhatsApp, X (Twitter), Instagram o TikTok (Castro Higuera *et al.*, 2024). A pesar de que las RR. SS. llevan relativamente poco tiempo existiendo en nuestros entornos sociales (Boyd & Ellison, 2007), existen algunos estudios que han realizado avances importantes en la comprensión de este fenómeno, la manera en que están diseñadas estas redes y la manera en que las personas interactúan en ellas (Castro Higuera *et al.*, 2024).

Las RR. SS. han jugado ya un papel importante en ciertos acontecimientos políticos relevantes como la Primavera Árabe (Wolfsfeld *et al.*, 2013), las elecciones presidenciales estadounidenses de 2016 y el Brexit en Reino Unido, estos dos últimos relacionados con el caso de Cambridge Analytica (Rehman, 2019). Ambos eventos han tenido repercusiones globales importantes y son solo una muestra de cómo las RR. SS. de hecho contribuyen a modificar nuestro entorno en tanto que pueden generar *culturas de violencia* o *culturas de paz*. Esto se observa a gran escala, como en los casos recién mencionados, pero también en escalas menores, como en las interacciones de grupos de personas más pequeños dentro de estas redes. Dadas estas consideraciones, la propuesta principal de este artículo es que es posible presentar a las RR. SS. desde los marcos de violencia propuestos por Galtung. La siguiente sección estará dedicada a mostrar esta relación.

166



Las RR. SS. desde los marcos de violencia de Galtung

Como se señaló en el primer apartado, la violencia emerge cuando no se cumplen las condiciones mínimas para cubrir las necesidades básicas. En principio, podría parecer que las RR. SS. no están vinculadas con las necesidades básicas, pero cuando se presentan ellas mismas como lugares en donde las personas pueden trabajar, por un lado, y en donde pueden relacionarse, por el otro; se dan las condiciones para que se generen entornos de violencia a partir de estos espacios digitales. Por ejemplo, de acuerdo al reporte del IPIE (2025), realizado a partir de una encuesta a investigadores de 76 países, se encontró que:

- Un 34 % de los participantes admite haberse autocensurado en RR. SS. debido a preocupaciones vinculadas con su desarrollo profesional. Además, en el caso de los países en desarrollo, las probabilidades de autocensura se incrementan al 40 %.
- Un 23 % de los participantes teme perder el financiamiento de su investigación, reportando situaciones de acoso como la filtración de información personal debido a su trabajo.

- Un 73 % informa situaciones inhibitorias tales como la auto-censura, el acoso, la intervención política o el temor a la pérdida del financiamiento (IPIE, 2025).

Como se puede apreciar, la violencia y la amenaza de violencia directa en los entornos digitales se traduce, en este caso, en miedo a perder fondos para realizar investigación y en miedo a perder fuentes de trabajo. Por otro lado, en este reporte se hace referencia también al caso de los periodistas, quienes en general corren riesgos muy altos por ejercer su profesión.

De acuerdo con el análisis aquí expuesto, en las RR. SS. se pueden identificar dinámicas de violencia directa, pero también una estructura para la violencia y factores que contribuyen a la violencia cultural, de manera más general, dentro y fuera de estos espacios.

La violencia directa en RR. SS.

La violencia directa se refiere a las acciones que se realizan, específicamente, con la pretensión de dañar o herir a otras personas. Si bien este tipo de violencia tiene un componente físico muy claro (aunque no es el único componente, pues en este tipo de violencia también se incluyen daños verbales y psicológicos), es posible encontrar un equivalente dentro del contexto de las RR. SS.

Aquí se propone entender a la violencia directa en RR. SS. como las acciones allí realizadas que impliquen:

- Compartir expresiones verbales que busquen ofender o insultar a otras personas.
- Compartir información de otras personas sin su consentimiento.
- Generar y difundir datos falsos, como fotografías, videos o audios, a partir de la información de otras personas.
- Levantar falsos testimonios sobre otras personas en diferentes plataformas, aquí se incluirían acciones como denunciar a otras páginas de manera incorrecta.
- Acciones en entornos *offline* que estén relacionados con acciones *online* y que atenten contra la libertad o los derechos básicos de las personas.

En algunas de estas acciones, el componente violento aparece de manera muy clara y es similar a como suele entenderse este tipo de violencia en contextos no virtuales, como serían en el primero y el último de los casos enlistados, por ejemplo. Sin embargo, hay algunos casos de

este tipo de violencia que podrían no ser evidentes, por ejemplo, con la información compartida —por la definición dada hasta el momento— se estarían incluyendo asuntos inocuos como compartir una fotografía con familiares o amigos sin pedirles previamente su autorización.

En un inicio, posiblemente esto no parezca ser un caso de violencia, pero considerando que los datos subidos en las redes adquieren un alcance público difícil de controlar por quienes los generaron, además de que estas difuminan los límites entre lo privado y lo público, es posible que los datos puedan ser usados en actividades perniciosas por terceras personas.

Considerando lo anterior, es importante reflexionar sobre la definición misma de violencia directa, específicamente, qué acciones concretas podrían considerarse o no como parte de ella. Más aún, en el contexto de la educación para la paz abordada en este artículo, se debe reflexionar sobre cómo contribuir a generar conciencia sobre la importancia de las acciones de cada persona en RR. SS. y propiciar la reflexión sobre estas acciones, considerando sus posibles consecuencias.

Por otro lado, bajo la etiqueta de violencia directa se pueden incluir algunos otros aspectos de las distintas manifestaciones de violencia en RR. SS. que han sido analizados por otros investigadores. Por ejemplo, Mary Jackman (2002), define a la violencia de una manera muy similar a Galtung, y aunque no habla específicamente de RR. SS., enfatiza la importancia de los diferentes elementos que conforman el entorno social que genera la violencia, y no solo el papel de quien la ejerce o quien la recibe.

Con respecto a investigaciones que consideran la violencia *online*, también existen algunas investigaciones en torno a la violencia en entornos digitales que podrían incluirse en esta categoría. Por ejemplo, Polyzoidou (2024) discute si es necesario hacer una categoría específica de violencia digital contra las mujeres, y como marco de la discusión presenta un interesante análisis entre las diferencias de la violencia *offline* versus la violencia *online* que, en ambos casos, puede ser considerada como violencia directa.

Como señala Polyzoidou (2024), este tipo de violencia está determinado por las características específicas de la tecnología computacional y el internet, que permiten, por ejemplo, tener un acceso ilimitado a un caudal prácticamente infinito de información de cualquier parte del mundo y con cierto anonimato por parte de los perpetradores de la violencia, quienes además pueden generar contenido para ser compartido en redes. Este tipo de violencia es, también, el que se está tratando de detener con normas más claras dentro de las propias plataformas y en términos



legales y judiciales, como lo ejemplifican las Directrices para la Gobernanza de las Plataformas Virtuales (UNESCO, 2023).

Otras aproximaciones interesantes a fenómenos relacionados con la violencia directa en RR. SS. pueden encontrarse en Teo (2024), quien presenta un análisis sobre cómo los entornos digitales crean lo que ella llama una “violencia lenta” contra los derechos humanos, y Schultz *et al.* (2025) quienes proponen hablar de “deshumanización por algoritmos” para referirse a diferentes procesos relacionados con la digitalización general que se está dando en la sociedad y que provoca daños en diferentes escalas, algunas tan básicas como, nuevamente, los derechos humanos.

Si bien varios de los elementos presentados por estos autores pueden ser considerados también en el tipo de violencia estructural que se discutirá en el siguiente apartado, muchos de los hechos concretos discutidos por estos autores se encuentran en la categoría de violencia directa.

Violencia estructural en las RR. SS.

La violencia estructural tiene que ver con las condiciones que permiten el desarrollo de actos agresivos (Galtung, 1964). A diferencia de otros entornos, las RR. SS. tienen estructuras muy evidentes que determinan y moldean lo que se puede expresar y las formas de expresión. Esta estructura es el algoritmo. Más allá de las estructuras propias de los distintos contextos sociales —que son menos evidentes— el algoritmo impone una estructura bastante delimitada sobre lo que se puede compartir o no y sobre las formas de las interacciones entre las personas (Tutt, 2014). En este sentido, para identificar los elementos que permiten el desarrollo de la violencia en las RR. SS., hay que ir a los algoritmos.

Por algoritmo, Floridi (2023) entiende la implementación de estructuras organizadas matemáticamente capaces de ordenar datos para lograr una tarea o resultado determinado. En el caso de las RR. SS., los algoritmos estructuran la presentación de la información, las normas de conducta, las métricas para promover y ocultar contenidos, los controles de la desinformación y todas las características específicas que convierten a las RR. SS. en espacios para compartir información y expresar ideas o emociones (Oremus *et al.*, 2021).

Si bien se podría hacer un análisis técnico sobre las estructuras matemáticas sobre las que operan los algoritmos de las RR. SS., en este artículo el análisis se centra en los resultados que presentan tales estructuras. Esto es, en las maneras en que el algoritmo moldea las interacciones y el contenido de las RR. SS. Así, para el presente análisis del desarrollo

de la violencia en estos espacios, se concibe la estructura en dos sentidos: como las condiciones que lo propician y como el medio en que se da.

Concebir al algoritmo como medio, siguiendo a Morales (2024), permite situar la discusión actual en las coordenadas de los estudios de los medios (*media studies*) desde donde se exploran las formas en que las tecnologías de la comunicación, en este caso las RR. SS., moldean las relaciones humanas. En primer lugar, los estudios de los medios sugieren que las interacciones nunca son completamente directas, en tanto que siempre hay un medio, ya sea el lenguaje o la tecnología sobre la que se emplea el lenguaje (Morales, 2024). De ahí que analizar el medio sea tan importante, especialmente cuando se trate de un medio, como lo es el algoritmo, que no solo sirve como formato, sino que condiciona las formas de expresión e interacción posibles.

Las maneras en que las RR. SS. se convierten en un nuevo medio para la expresión y el desarrollo de distintos actos violentos son más evidentes en contextos de violencia armada (Morales, 2024). Esto permite visualizar cómo las RR. SS. se convierten en una plataforma más para la violencia. Sin embargo, para el estudio de la violencia estructural en las RR. SS. lo que interesa analizar no es la violencia que sale de las RR. SS., sino cómo es que el algoritmo, al moldear las interacciones y determinar el contenido, da lugar a expresiones violentas al interior de estos espacios digitales.

El algoritmo como medio no es un simple vehículo, sino que limita y determina el alcance y las formas de expresión. En este sentido, pone todas las condiciones para la expresión, pero también las reglas que determinan cómo se va a difundir o no tal expresión. Para ilustrar el alcance del algoritmo como espacio de posibilidades hay que considerar los efectos de los algoritmos en las RR. SS. más populares. El caso de Facebook, de acuerdo con Lima-Strong (2021), es especialmente ilustrativo y significativo por la cantidad de personas usuarias y por la opacidad con que buscaban manejar su algoritmo hasta hace unos años.

En 2021 se filtraron los Facebook Papers, un conjunto de documentos internos de la empresa que sirvieron para exhibir que tanto la estructura del algoritmo como algunas decisiones específicas de Mark Zuckerberg (propietario de Facebook, Instagram y WhatsApp) han servido para que la plataforma juegue parte en una serie de conflictos políticos a nivel global (Lima-Strong, 2021). Los *papers* revelaron que, desde 2018, el algoritmo de la plataforma presenta dos aspectos cruciales a las personas usuarias: contenido muy personalizado y publicaciones que estratégicamente incentivan la interacción (Oremus *et al.*, 2021). Algunas de las estrategias para motivar la interacción son: mostrar publicaciones



de contactos cercanos, memes virales y contenido divisivo. Esto es, expresiones sobre las cuales los usuarios tomarían una postura contundente y rechazarían la contraria.

En este sentido, autores como Lima-Strong (2021), Oremus *et al.* (2021) y Tutt (2014) argumentan que el algoritmo busca potenciar las posturas radicales, las expresiones polarizantes y las discusiones sobre cuestiones sensibles. Lo que se busca es promover el contenido que pretende causar emociones fuertes y, así, captar la atención de los usuarios. Se comparte más la información que nos da sentimientos positivos que la que ocasiona emociones ligeramente negativas. Sin embargo, la información que es demasiado negativa —la más preocupante— es la que más se comparte. Especialmente, se comparten notas, videos, memes o comentarios que generan sorpresa, diversión o ansiedad.

En este primer nivel, el algoritmo de RR. SS. como Facebook propicia las expresiones violentas en la medida en que, para captar la atención de los usuarios —un elemento clave de su modelo de negocios— en ocasiones buscará suscitar preocupaciones y rechazo (Tutt, 2014). Estas emociones, sumadas a otros elementos del algoritmo que permiten formar grupos de afinidad hasta el punto de crear cámaras de eco, van configurando bandos con afectos y, en ocasiones, con enemigos (Habermas, 2023). Luego, el encuentro entre bandos puede llegar a causar expresiones de violencia directa.

Regresando a la tipología de Galtung (2016), se podría decir que la simple captura de la atención de esa manera constituye ya las bases para actos violentos en la medida en que puede intervenir con la satisfacción de nuestras necesidades. El simple hecho de que los algoritmos sirvan, de acuerdo con Véliz (2021) y Coeckelbergh (2024), como dispositivos para acaparar la atención de las personas y la posibilidad de decidir hacia dónde dirigirla puede constituir formas de manipulación que, siguiendo el presente análisis de los tipos de violencia estructural, a su vez llevan al adoctrinamiento, el ostracismo, la alienación y la desintegración (tabla 1; Galtung, 2016).

Pero el impacto del algoritmo como facilitador de la violencia es más amplio. La moderación de contenidos, que va desde la selección de publicaciones que causarían más interacciones hasta la censura de otras publicaciones, puede dar lugar tanto a la difusión de expresiones violentas en ciertos espacios como a ocultar contenidos relevantes y así silenciar voces o consignas subrepresentadas (Vallor, 2015; Morales, 2024). Estas expresiones ocultadas por el algoritmo pueden ser de muchos tipos, incluidos los reclamos de paz por parte de grupos atacados.



Como ejemplo, los usuarios han notado que el algoritmo de Facebook suele catalogar ciertas expresiones artísticas como pornografía o algunos tipos de discurso político como acoso o intimidación (Tutt, 2014). Además, un reporte de la organización Human Rights Watch demostró que los algoritmos de Meta (en Facebook e Instagram) censuran a las cuentas y publicaciones que apoyan a la causa Palestina o que denuncian las acciones del gobierno de Israel (Human Rights Watch, 2023).

La moderación parcial de contenidos violentos, esto es, la posibilidad de sobreexponer ciertas expresiones de violencia y ocultar otras que se presentan en forma de denuncia, puede tener un impacto importante en cómo las personas conciben la violencia, la sensibilidad para condenarla o la invitación a replicarla (Morales, 2024). En este sentido, el algoritmo se convierte en un brazo más de la violencia estructural afuera de las RR. SS. y constituye, a su vez, la estructura interna para la violencia dentro de estos espacios.

Por último, las formas en que el algoritmo logra todo esto son mediante la captura de datos privados sensibles que, si bien los usuarios conceden, no lo hacen con pleno conocimiento de los fines y consecuencias que puede traer, por lo que podría constituir violaciones a la privacidad (Véliz, 2021). El modelo de negocios de estas plataformas es vender los datos de sus usuarios, lo que se podría considerar como un tipo de explotación que nuevamente remite a la tipología de la violencia estructural de Galtung (tabla 1; Véliz, 2021). A su vez, en la medida en que los datos privados se emplean para manipular a los usuarios, constituyen violaciones a las libertades individuales y políticas (Véliz, 2021; Coeckelbergh, 2024).

La violencia cultural y las RR. SS.

Como se señaló anteriormente, la Vc se relaciona con los aspectos culturales que forman parte del ámbito de lo simbólico. En relación con las RR. SS., este ejercicio de violencia puede tener distintas manifestaciones, sin embargo, un fenómeno reciente ha tenido un creciente impacto en los recursos simbólicos que permiten legitimar otros tipos de violencia y que, además, encuentran su principal manifestación en las RR. SS., a saber, las *fake news*.

Las *fake news* como objeto de estudio y su relación con las RR. SS. se han abordado en múltiples estudios (McIntyre, 2018; Del Fresno García, 2019; Wu *et al.*, 2019; García Marín, 2020), donde se les define como información manipulada voluntariamente y presentada bajo el formato de noticia (Sanz Blasco y Carro de Francisco, 2019; Guallar *et al.*, 2020),



con la finalidad de obtener algún beneficio económico o ideológico; y, generalmente, las temáticas se relacionan con cuestiones controversiales como el cambio climático, el género, la economía y las contiendas electorales (Guallar *et al.*, 2020).

Asimismo, las *fake news* se relacionan profundamente con un fenómeno denominado como posverdad, en el cual se ha gestado una representación distorsionada de los criterios de verdad en los hechos y que, en el peor de los casos, facilita un escenario de escepticismo radical respecto de instituciones como las científicas (McIntyre, 2018; Aparici & García Marín, 2019; Solis, 2024).

La posverdad es un fenómeno en el que la evidencia es un criterio menos valioso que las opiniones a la hora de instituir creencias; lo cual favorece la proliferación de entidades dogmáticas, fuertemente ideologizadas y que pueden generar impactos negativos en la vida pública, entre ellas destacan las comunidades antivacunas y los negacionistas del cambio climático (McIntyre, 2018).

En relación con lo anterior, las RR. SS., como una tecnología de la era digital, han acrecentado el problema porque permiten crear canales donde la información se disemina rápidamente (González, 2019). Además, por su estructura propician la creación de cámaras de eco que, en última instancia, refuerzan las creencias de las personas en situaciones de posverdad, mostrando contenido acorde a sus creencias aun cuando este contenido sea falso.

Para ejemplificar, durante los comicios de 2016 en EE. UU. se evidenció la utilidad de las *fake news* para moldear creencias en los posibles votantes ya que estas eran mostradas al público específico, de acuerdo con sus preferencias y otras segmentaciones poblacionales que implementan algoritmos de *big data*, este caso fue conocido como el escándalo de Cambridge Analytica.

Ahora bien, la relación que estos fenómenos guardan, desde la perspectiva de la violencia cultural es la siguiente. En primer lugar, se tiene la capacidad de moldear la opinión pública mediante el análisis de metadatos, así como de aprovechar las susceptibilidades de las personas o grupos en circunstancias de posverdad y/o de manipular la información con *fake news*. Todas estas son muestras del uso de tecnologías con fines de beneficio privado, en perjuicio y mediante coerción, del público usuario de estas tecnologías.

En segundo lugar, la manifestación de estos fenómenos propicia un golpe fuerte a los ciudadanos de Estados democráticos, pues una de las consecuencias de la posverdad es que el ejercicio de la democracia se

ve comprometido debido a la manipulación de la información con fines políticos e ideológicos (McIntyre, 2018; Rubio, 2018).

En tercer lugar, la manipulación de información en RR. SS. afecta también en la conformación de identidades, juicios y opiniones sobre temas generalmente en disputa; y en la medida en que la información, en sus diferentes dimensiones discursivas es distribuida en RR. SS., se propician distintas justificaciones a toda clase de discursos, incluidos discursos de odio, o bien, discursos con potenciales daños para la salud pública.

No obstante, es importante señalar que, al mismo tiempo, las RR. SS. pueden ser un instrumento para minimizar los efectos de la desinformación cuando estas se encaminan hacia un uso ético dentro de los límites del pensamiento crítico. Algunas alternativas frente al poder coercitivo de las RR. SS. radican en prácticas periodísticas basadas en fuentes, como el *fact checking*, que prometen ser una alternativa para mitigar el papel que las malas informaciones tienen a la hora de justificar discursos carentes de veracidad (Shin, 2023).

Finalmente, la gravedad del problema exige la generación de estrategias desde múltiples frentes (tecnológicos, científicos, sociales, educativos, etc.) que favorezcan el uso responsable de las RR. SS., tanto para mitigar su uso pernicioso (por ejemplo, en la modelación de creencias con fines dolosos), como para incentivar su uso encaminado hacia la construcción de sociedades mejor comunicadas y desarrolladas dentro de una adecuada cultura de la paz.

Discusión

En este apartado se presentarán algunos límites que se identifican al aplicar el marco teórico de Galtung para el análisis de la violencia en las RR. SS. A partir de la discusión enfocada en cada uno de los tipos de violencia, se propone una serie de propuestas generales para la construcción de una educación para la paz en entornos sociales digitales. Esto con el objetivo de problematizar la propuesta, delimitar sus alcances y atisbar sus horizontes. Sin embargo, este análisis no pretende formalizar una estrategia de educación para la paz, sino solo presentar una serie de pautas que dirijan en ese camino.

La caracterización de la violencia de Galtung permite señalar las formas en que los algoritmos de las RR. SS. potencian violencias más allá de estas plataformas, pero también al interior. En primer lugar, se considera muy valiosa la posibilidad de precisar las razones por las cuales una



serie de características, aparentemente inocuas, de sus algoritmos y dinámicas, pueden llegar a ser dañinas para individuos y sociedades enteras. En este sentido se vuelve necesario poder señalar las formas en que las RR. SS. abonan en el desarrollo de la violencia, su visibilización e invisibilización —en ocasiones desproporcionadas— y su ejecución.

Dado el estado de la violencia en RR. SS. expuesto en el apartado anterior, las medidas de educación para la paz tendrían que pensarse desde un marco de construcción de la paz posterior a la violencia. (Galtung, 1998; UNESCO, 2023). Bajo ese supuesto se discuten las dos propuestas de educación para la paz presentadas en este artículo. Cabe señalar que el propósito de la presente investigación no es comparar ambas propuestas, sino emplearlas en la discusión sobre cómo enfrentar el problema de la violencia en las RR. SS.

El esquema de Galtung (1998) se resume en las 3 R mencionadas: reconstrucción de la cultura y estructura social; reconciliación entre víctimas y victimarios; y resolución pacífica de los conflictos pendientes. Por otro lado, las recomendaciones de la UNESCO (2023) ilustran una serie de aspectos necesarios en el camino de la educación para la paz. Estos son: comprender la construcción de paz como un proceso participativo; pensar desde las coordenadas del desarrollo sostenible, el cosmopolitismo y la educación de género; propiciar la alfabetización digital basada en la ética y el pensamiento crítico.

En este sentido, el conjunto de las propuestas se puede integrar de forma satisfactoria. Siguiendo el presente análisis, la construcción de la paz en RR. SS. tendría que atender a la 1ª R de Galtung (1998): la reconstrucción de las estructuras sociales y culturales bajo el entendido de que se ha de lograr mediante un proceso participativo, incluyente y consciente de sus dimensiones globales (en alineación con la UNESCO, 2023). Como se pudo observar, los algoritmos segmentan a la población favoreciendo la alienación, polarización y división (factores que abonan a la violencia). De ahí que se vuelva necesario fomentar un uso de estos espacios digitales consciente de estas dinámicas para que los usuarios eviten caer en las estrategias de ruptura con los demás.

Es importante mencionar que el marco de Galtung no fue planteado originalmente para analizar los entornos digitales, de modo que cuenta con algunas limitaciones, entre ellas, la dificultad de identificar nuevas formas de violencia directa o nuevas dinámicas para la violencia. En este sentido, se requiere un enfoque específico para adaptarlo al análisis de las RR. SS. digitales. La propuesta presente se encamina a ese objetivo.

Para atender las causas estructurales de la violencia, los proveedores de RR. SS. tendrían que modificar sus algoritmos para propiciar el diálogo pacífico y así encaminarnos a la resolución pacífica del conflicto. Además de atender el problema de la resolución, los entornos digitales tendrían que crearse para evitar el conflicto posible. Si el contenido divisivo favorece a las empresas de las RR. SS. porque logra capturar la atención de las personas de mejor manera, entonces se tiene que reconsiderar el modelo de negocios de manera más general. Los usuarios, por su parte, han de perseguir el diálogo constructivo y evitar caer en discusiones divisorias agresivas.

Las medidas para evitar las interacciones violentas que se dan en RR. SS. (aquellas que constituyen actos de violencia directa) son similares a las que habría que tomar en entornos no digitales. Sin embargo, el hecho de que los entornos digitales ofrezcan nuevas maneras para ejercer violencia sobre los demás ha de precisar un mayor énfasis en la autoconciencia sobre cómo nuestras expresiones o el contenido compartido podría dañar a otras personas. Por ejemplo, Wyer y Black (2023) muestran cómo se puede presentar violencia de género en los modelos de tipo *chatbot* de tercera generación y además ofrecen un análisis de diversas implicaciones causadas por este tipo de violencia. Como este, se pueden mostrar múltiples casos de violencia digital, casi generalizada. En consecuencia, se vuelve imprescindible fomentar una alfabetización digital centrada en la empatía y el pensamiento crítico, como sugiere la UNESCO, precisando que se parte de una estructura y un contexto que favorece la violencia.

Con respecto a la violencia directa, es importante que todos los usuarios de RR. SS. reflexionen sobre las implicaciones que tienen sus acciones en entornos digitales, por pequeñas o sencillas que parezcan (por ejemplo, reaccionar emocionalmente ante una publicación o compartir algún contenido sin verificar las fuentes). Además, sería importante discutir y reflexionar en comunidad sobre cada uno de los incisos presentados al inicio de este documento, pues como se señaló anteriormente, existen acciones que, sin una reflexión al respecto, parecería que no están relacionadas con la violencia directa, aunque puedan estarlo.

Sobre este tipo de violencia, el marco teórico de Galtung está limitado para algunas consideraciones, debido a que él no estaba contemplando los entornos digitales como posibles generadores de la violencia. En consecuencia, sería importante hacer un análisis más detallado sobre la manera en que debe entenderse a la violencia directa en las RR. SS., considerando sus particularidades vinculadas con el entorno digital.



En cuanto a la violencia estructural, la propuesta de Galtung permite señalar al menos dos factores que conviene destacar. Primero, la posibilidad de señalar como violenta la forma de funcionar de los algoritmos con su objetivo de captar la atención para manipular a sus usuarios. Es importante indicar que, en la medida en que perdemos el control sobre lo que deseamos conocer, consumir y compartir, no solo somos sujetos pasivos de una manipulación, sino que sufrimos una forma de violencia que puede llevar al adoctrinamiento, la alienación y la desintegración social.

Asimismo, la violencia cultural en la que se responsabiliza a la víctima como un instrumento que legitima al victimario, juega un rol importante en el adoctrinamiento y se convierte en un vehículo de la alineación y desintegración de la cohesión social. Tomando como base el impacto de los algoritmos, estos no solo se manifiestan desde la perspectiva estructural, sino que el uso de *bots* para generar disputas artificiales sobre temas polarizados es un ejemplo en que se integran las violencias tanto estructural como cultural. Esto es, el algoritmo permite la segmentación de las comunidades mediante diferencias ideológicas en temas fuertemente polarizados. Así, estos tipos de violencia atentan contra las necesidades identitarias y de libertad, respectivamente.

En esta misma línea, el modelo de negocios de las RR. SS. que lucra con los datos privados de sus usuarios atenta contra las necesidades de supervivencia y bienestar de acuerdo con el marco teórico de Galtung. Esto porque el robo de datos constituye una forma de explotación en donde los usuarios se ven obligados a brindar sus datos privados en beneficio (económico, pero también de poder) de los propietarios de las RR. SS. a costa de su propia libertad y seguridad (Véliz, 2021). Con estos datos, los usuarios pueden ser incriminados, extorsionados y manipulados de maneras que pueden atentar no solo contra su bienestar mental, sino también físico y material (Coeckelbergh, 2024).

Lo anterior permite comprender por qué la UNESCO tiene una recomendación específica sobre la protección de datos sensibles y su uso responsable en la creación y desarrollo tanto de las plataformas digitales como de IA. En términos específicos, la manipulación de los datos extraídos de las RR. SS. ha permitido generar un entorno en que confluyen los tres tipos de violencia previamente descritos.

Otro ejemplo que permite ilustrar las manifestaciones de la violencia que atraviesan sus distintas dimensiones es el caso de las *fake news*, que pueden ser usadas para dañar la imagen pública de una persona (violencia directa), para manipular información sobre temas altamente polarizados (violencia cultural), todo esto aprovechando las ventajas que los

algoritmos de las RR. SS. otorgan a los contenidos con un alto tráfico de datos (violencia estructural).

De esta manera, la propuesta de Galtung permite señalar con mayor precisión las formas en que la estructura misma de las RR. SS. ejerce y permite el ejercicio de actos violentos contra sus usuarios. A partir de este diagnóstico se insta a la comunidad científica a pensar en estrategias para construir una educación para la paz en RR. SS. y a partir de ellas. Para este propósito se pueden considerar dos niveles de responsabilidad diferentes: la que tendrían quienes poseen, crean y sostienen las RR. SS. y las que corresponden a los usuarios.

El primer grupo de actores responsables tendría que seguir no solo las recomendaciones de la UNESCO, sino también las que se derivan del análisis de las formas de la violencia en RR. SS. Siguiendo esta línea argumental, su modelo de negocios actual resulta ilegítimo por ser violento, en particular sus formas de capturar la atención de los usuarios y de lucrarse con sus datos personales. Esto implica que los cambios propuestos crearían entornos de discusión digital completamente distintos a los que hasta ahora se han popularizado.

Mientras el primer grupo de responsables siga haciendo negocio con el uso de la violencia, los usuarios adquieren la responsabilidad de proteger los datos de los demás en la medida de lo posible. Además, se tendría que hacer la labor pedagógica de informar a los demás usuarios sobre las maneras en que los algoritmos de las RR. SS. propician estas formas de violencia. Un ejemplo de cómo esto podría disminuir las interacciones violentas sería el de identificar cómo el algoritmo pretende generar hostilidades entre grupos e individuos, informar a todos los involucrados y propiciar la creación de entornos digitales donde se busquen la reconciliación y la resolución pacífica del conflicto, como lo propone Galtung.

Conclusiones

En este artículo se ha realizado un recorrido que partió de la necesidad de considerar las acciones en RR. SS., como acciones con implicaciones éticas y políticas relevantes. Del mismo modo que en los entornos no digitales, la violencia o la paz emergen en las redes de acuerdo a un complejo entramado de factores que favorecerán la aparición de una o la otra.

La importancia que las RR. SS. han adquirido en los últimos años como tribuna pública vuelve imprescindible la investigación sobre las dinámicas que se dan en ellas para poder plantear políticas, en este caso



educativas, que contribuyan a que las redes puedan volverse espacios en los que se evite la violencia y se entienda a la paz como un objetivo a alcanzar en las interacciones en estos medios. Sin embargo, las RR. SS. presentan características particulares, relacionadas con su modo de ser digital, que invita a generar marcos teóricos que capturen de manera adecuada las diferentes relaciones e interrelaciones que se dan entre los diseñadores de las mismas, los usuarios y la infraestructura necesaria para sostenerlas. En este artículo se ha defendido que la propuesta de educación para la paz de Galtung, que comienza por proponer tres tipos de violencia, directa, estructural y cultural, para después construir la paz como superación de esta, es una propuesta que puede contribuir a comprender mejor la manera en que se presenta la violencia en las RR. SS., y por tanto, puede ayudar también a dar directrices para proponer una educación para la paz como resolución a los tipos de violencia analizados.

El análisis profundo de lo que sucede en las RR. SS. es necesario actualmente, ya que es en estos espacios donde ocurre de manera predominante la discusión pública en nuestros días. Nuestro trabajo muestra cómo la violencia puede presentarse de manera triple, como propone Galtung: en algunas interacciones que ocurren en las RR. SS., además conforma la estructura misma de estas plataformas y de esa manera contribuye también a la formación de una cultura violenta. Con este análisis, es posible mostrar que la violencia se ha convertido en una condición estructurante de la discusión pública actual mediante las RR. SS.

Desde esta perspectiva, el valor del presente trabajo se encuentra en el diagnóstico y la problematización de la teoría de la violencia (bajo el marco teórico de Galtung) como una herramienta para identificar adecuadamente los obstáculos que enfrentamos en el camino de la educación para la paz. Como parte del esfuerzo por encaminar hacia ese objetivo, se sugiere retomar las recomendaciones de la UNESCO sobre la educación para la paz, en su rubro de educación digital. El planteamiento de estas nuevas formas de violencia se presenta como un reto y una oportunidad para la generación de programas de alfabetización digital que incluyan el reconocimiento de estas formas de violencia, así como estrategias para su prevención y su erradicación.

Finalmente, si bien este artículo muestra una aproximación al problema de la violencia en las RR. SS., se requieren también otras investigaciones que abonen en la expansión del marco teórico de Galtung para abarcar otras particularidades de los entornos digitales. Asimismo, se recomienda considerar las categorías aquí descritas para futuros análisis del fenómeno desde perspectivas tanto empíricas como teóricas.



El mayor valor de un análisis y discusión como el presente está en que contraviene la manera popular de concebir y experimentar las formas de relacionarse en entornos digitales. Esto es, se ha insistido en que el análisis de la violencia en RR. SS. no debe limitarse a considerar los ataques violentos directos entre sus usuarios, sino que se deben considerar también los tipos de violencia que emergen por las estructuras algorítmicas de las mismas, y por la cultura que se genera en ellas. Considerar adecuadamente estos tres tipos de violencia es importante para proponer una educación para la paz que evite los enfrentamientos entre usuarios, que comprenda cómo funciona la estructura algorítmica de las redes, para poder contenerla y limitarla con el objetivo específico de evitar violencias; y que contribuya a crear una cultura mejor integrada, mejor informada, más incluyente y comprensiva de la diferencia. En la medida en que estas condiciones son necesarias para construir la paz, el presente artículo ofrece nuevas formas de concebir, señalar y mostrar las violencias que interfieren con este objetivo.

180



Bibliografía

- ALEGRÍA MORÁN, José Rolando
 2025 La relación entre jóvenes y redes sociales en el habitar espacios virtuales. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (39), 257-280. <https://doi.org/10.17163/soph.n39.2025.08>
- APARICI, Roberto & GARCÍA MARÍN, David
 2019 La posverdad: el software de nuestra era. En Autores (comps.), *La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política* (pp. 25-43). Barcelona: Gedisa.
- BOYD, Danah & ELLISON, Nicole
 2007 Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- CASTRO HIGUERAS, Antonio; PÉREZ RUFÍ, José Patricio; RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, Ana Isabel & LÓPEZ GARCÍA, Xosé
 2024 Medios nativos digitales y sus comunidades virtuales: estrategias de interacción y participación en redes sociales. *Profesional de la información*, 33(1), e330015. <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0015>
- COECKELBERGH, Mark
 2024 *Why AI undermines democracy and what to do about it*. Cambridge: Polity.
- DEL FRESNO GARCÍA, Miguel
 2019 Desórdenes informativos: Sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El Profesional de la Información*, 28(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>

- FLORIDI, Luciano
 2023 *The ethics of artificial intelligence: Principles, challenges, and opportunities*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- GALTUNG, Johan
 1964 A Structural Theory of Aggression. *Journal of Peace Research*, 1(2), 95-119. <http://www.jstor.org/stable/423250>
 1998 *Tras la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz; Gernika Gogoratuz.
 2003 *Violencia cultural*. Biskaia: Gernika Gogoratuz.
 2016 La violencia cultural, estructural y directa. En Ministerio de Defensa & Instituto Español de Estudios Estratégicos (eds.), *Cuadernos de estrategia 183: política y violencia, comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147-168). España: Ministerio de Defensa.
- GARCÍA MARÍN, David
 2020 Infodemia global: desórdenes informativos, narrativas *fake* y *fact-checking* en la crisis de la COVID-19. *El Profesional de la Información*, 24(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.11>
- GARCÍA RAGA, Laura, BOQUÉ TORREMORELL, María Carme & ALGUACIL DE NICOLÁS, Montserrat
 2019 La educación para la paz en las políticas educativas: un balance histórico y desafíos del futuro. *HSE: Social and Education History*, 8(3), 298-323. <https://doi.org/10.17583/hse.2019.4164>
- GONZÁLEZ, Felipe
 2019 Big data, algoritmos y política: las ciencias sociales en la era de las redes digitales. *Cinta Moebio*, 65, 267-280. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200267>
- GUALLAR, Javier, CODINA, Lluís, PERE, Freixa & PÉREZ MONTORO, Mario
 2020 Desinformación, bulos, curación y verificación: revisión de estudios en Iberoamérica 2017-2020. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(3), 595-613. <https://doi.org/10.36390/telos223.09>
- HABERMAS, Jürgen
 2023 *A New Structural Transformation of the Public Sphere and Deliberative Politics*. Cambridge: Polity.
- HUMAN RIGHTS WATCH
 2023 *Meta's broken promises: Systemic censorship of Palestine content on Instagram and Facebook*. <https://bit.ly/4a9qvOa>
- IPIE
 2023 *AI for Peacebuilding: Promises and Pitfalls*. Zurich, Switzerland: IPIE.
 2025 *Expert Survey on the Global Information Environment 2025: Safeguarding Epistemic Security*. Zurich, Switzerland: IPIE.
- JACKMAN, Mary
 2002 Violence in social life. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 387-415. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140936>
- LABRADOR, Carmen
 2013 Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, (3), 45-68. <https://doi.org/10.18172/con.463>

LERCH, Julia & BUCKNER, Elizabeth

- 2018 From education for peace to education in conflict: Changes in UNESCO discourse, 1945-2015. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 27-48. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1387769>

LIMA-STRONG, Cristiano

- 2021 A whistleblower's power: Key takeaways from the Facebook Papers. *The Washington Post*. <https://bit.ly/4igaBUd>

LÓPEZ FARJEAT, Luis Xavier & GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Karen

- 2021 El espacio digital como espacio público: claves de la ciudadanía digital. En A. Estany & M. Gensollen (coords.), *Diseño institucional e innovaciones democráticas* (pp. 143-159). México DF: Universidad Autónoma de Aguascalientes; Universitat Autònoma de Barcelona.

MCINTYRE, Lee

- 2018 *Posverdad*. Madrid: Cátedra.

MORALES, Esteban

- 2023 Ecologies of Violence on Social Media: An Exploration of Practices, Contexts, and Grammars of Online Harm. *Social Media + Society*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/20563051231196882>

- 2024 Social media and the mediation of everyday violence: A study of Colombian young adults' experiences. *New Media & Society*, 27(7), 4308-4325. <https://doi.org/10.1177/14614448241236756>

OREMUS, Will, MERRILL, Jeremy, ALCÁNTARA, Chris & GALOCHA, Arthur

- 2021 How Facebook's algorithm works. *The Washington Post*. <https://bit.ly/48ddJvE>

PINEDA, Pedro, CELIS, Jorge & RANGEL, Lina

- 2019 The worldwide spread of peace education: Discursive patterns in publications and international organisations. *Globalisation, Societies and Education*, 17(5), 638-657. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1665988>

POLYZOIDOU, Vagia

- 2024 Digital violence against women: Is there a real need for special criminalization? *International Journal for the Semiotics of Law*, 37, 1777-1797. <https://doi.org/10.1007/s11196-024-10179-3>

REHMAN, Ikhlaq ur

- 2019 Facebook-Cambridge Analytica data harvesting: What you need to know. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 2497. <https://bit.ly/4rgYSZJ>

RODRÍGUEZ, Andrés & PÉREZ, Alipio Omar

- 2017 Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Ean*, (82), 175-195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

ROJAS DÍAZ, Jhoen Sneyder & YEPES LONDOÑO, John Jairo

- 2022 Panorama de riesgos por el uso de la tecnología en América Latina. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26). <https://doi.org/10.22430/21457778.2020>

RUBIO NÚÑEZ, Rafael

- 2018 Los efectos de la posverdad en la democracia. *UNED, Revista de Derecho Político*, 103, 191-228. <https://doi.org/10.5944/rdp.103.2018.23201>

SALINAS ARIAS, Boris Alfonso

- 2023 Educación para la paz desde Johan Galtung. *Análisis, Revista Colombiana de Humanidades*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>



- SANZ BLASCO, Rubén & CARRO DE FRANCISCO, Cristina
 2019 Susceptibilidad cognitiva a las falsas informaciones. *Historia y Comunicación Social*, 24(2), 521-531. <https://doi.org/10.5209/hics.66296>
- SCHULTZ, Mario, CLEGG, Melanie, HOFSTETTER, Reto & SEELE, Peter
 2025 Algorithms and dehumanization: A definition and avoidance model. *AI & Society*, 40(4), 2191-2211. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-02123-7>
- SHIN, Hwayong
 2023 *Building credibility in polarized environments: Evidence from fact checking* [Tesis doctoral, University of Michigan].
- SOLIS, Omar
 2024 *Factchecking: una revisión de sus alcances metodológicos* [Tesis de posgrado, Instituto Politécnico Nacional de México].
- TEO, Sue Anne
 2024 Artificial Intelligence and its 'slow violence' to human rights. *AI Ethics*, 5, 2265-2280. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00547-x>
- TUTT, Andrew
 2014 The new speech. *Hastings Constitutional Law Quarterly*, 41, 235-297. <https://bit.ly/4prK9te>
- UNESCO
 2022 *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. <https://bit.ly/3LUPGtQ>
 2023 *Directrices para la gobernanza de las plataformas digitales: Salvaguardar la libertad de expresión y el acceso a la información con un enfoque de múltiples partes interesadas*. <https://bit.ly/4idtvei>
 2024 *Lo que debe saber sobre la Recomendación de la UNESCO sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. <https://bit.ly/4p8tafy>
- VALLOR, Shannon
 2015 *Social networking and ethics*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://bit.ly/480LvW8>
- VÉLIZ, Carissa
 2021 *Privacy is power: Why and how you should take back control of your data*. Londres: Bantam Press.
- WYER, Sarah & BLACK, Sue
 2025 Algorithmic bias: sexualized violence against women in GPT-3 models. *AI and Ethics*, 5, 3293-3310. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00641-0>
- WOLFSFELD, Gadi, SEGEV, Elad & SHEAFER, Tamir
 2013 Social media and the Arab Spring: Politics comes first. *The International Journal of Press/Politics*, 18(2), 115-137. <https://doi.org/10.1177/1940161212471716>
- WU, Liang, MORSTATTER, Fred, CARLEY, Kathleen & LIU, Huan
 2019 Misinformation in social media. *ACM SIGKDD Explorations Newsletter*, 21(2), 80-90. <https://doi.org/10.1145/3373464.3373475>

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Karen González Fernández	Conceptualización, investigación, supervisión, administración de proyecto, redacción, borrador original, redacción, revisión y edición.
Tatiana Lozano Ortega	Conceptualización, investigación, redacción, borrador, original, redacción, revisión y edición.
Omar Solis Ramos	Conceptualización, investigación, supervisión, administración de proyecto, redacción, borrador original, redacción, revisión y edición.

184



Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Karen González Fernández, Tatiana Lozano Ortega y Omar Solis Ramos del artículo titulado "Retos de la educación para la paz: Galtung y la violencia en redes sociales digitales", DECLARAN que la elaboración del documento no se apoyó con Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2024

Fecha de revisión: 20 de febrero de 2025

Fecha de aprobación: 20 de junio de 2025

Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA
ACERCA DE LA AMISTAD SINCERA EN INTERNET

Secondary School Students' Perceptions
of Sincere Friendship on the Internet

JESÚS PLAZA DE LA HOZ*

jesus.plaza@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-6966-4214>

Universidad Internacional de La Rioja, España

<https://ror.org/029gnnp81>

ZAIDA ESPINOSA ZÁRATE**

zespinos@uloyola.es

<https://orcid.org/0000-0002-5217-2731>

Universidad Loyola Andalucía, España

<https://ror.org/0075gfd51>

Forma sugerida de citar: Plaza de la Hoz, Jesús & Espinosa Zárate, Zaida. (2026). Percepciones del alumnado de secundaria acerca de la amistad sincera en internet. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 185-211.

* PhD en Filosofía por la Universidad de Navarra y licenciado en Sociología por la UNED, profesor contratado de la Universidad Internacional de La Rioja (España), con más de treinta años de experiencia en asociacionismo juvenil. Es miembro del grupo de investigación El Quehacer Educativo como Acción y colabora con el grupo de investigación Digitalización y Poblaciones del Sur. Investiga temas relacionados con la sociología de la educación, educación del carácter, nuevas tecnologías y su apropiación.

** Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y licenciada en Filosofía y en Periodismo por la Universidad de Navarra. Es profesora titular en el Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad Loyola Andalucía y en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ha sido profesora visitante en la Facultad de Teología y Religión de la Universidad de Oxford y tiene reconocidos dos sexenios de investigación y dos quinquenios docentes. Sus líneas de investigación se sitúan en el campo de la ética, la educación del carácter, la teoría del conocimiento y la filosofía intercultural. Es autora del libro *Percepción, pensamiento y lenguaje. El realismo radical de Reinhardt Grossmann y el realismo moderado de Fernando Inciarte* (EUNSA, 2015).

Resumen

Este trabajo explora las percepciones de un grupo de estudiantes de cuarto curso de educación secundaria acerca de la influencia de las tecnologías digitales (TIC) en el desarrollo de la virtud social y cívica de la amistad sincera. Para ello se aplicó un cuestionario a 131 jóvenes españoles con preguntas abiertas y cerradas, cuyos resultados se han analizado mediante AtlasTi. 8.4 y SPSS 25. La reflexión acerca de la virtud objeto de estudio como marco teórico se complementa con el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre esta virtud en la red, así como sobre la capacidad de las TIC de contribuir tanto a la mejora personal como al desarrollo de virtudes. Como resultados, se observa que los estudiantes tienden a percibirse a sí mismos como sinceros, pero consideran que, en general, esto no ocurre en internet; además, para una amplia mayoría, las redes sociales refuerzan la amistad. No obstante, al preguntar por la cualidad de las relaciones que las TIC facilitan, la percepción no es tan positiva. Se concluye que un enfoque explícito en virtudes al enfrentarse a las TIC no solo fortalece la práctica *online* de estas, sino que genera una percepción positiva del medio digital, cuando en este se detectan y exploran comportamientos virtuosos. Se sugiere, por tanto, adoptar explícitamente este enfoque educativo (*virtue-based*) en los programas de educación digital.

Palabras clave

Tecnologías de la comunicación, relaciones interpersonales, educación moral, educación secundaria, filosofía de la educación, sociología de la educación.

Abstract

This article explores the perceptions of fourth-year secondary school students regarding the influence of Digital Technologies (ICT) on the development of the social and civic virtue of sincere friendship. For this purpose, a questionnaire including both open and close-ended questions was administered to 131 Spanish secondary students, whose responses were analyzed using AtlasTi 8.4 and SPSS 25. Along with a theoretical framework for understanding the meaning of the virtue under study, an analysis of the students' perceptions of this virtue on the web was conducted, as well as of their views on the contribution of ICT to personal growth and the development of virtues. Among the results, the students tend to perceive themselves as sincere but think this is not generally the case on the web. In addition, for most of them, social media strengthen friendships. However, when asked about the kind or quality of the relationships facilitated by these technologies, their perceptions are not so positive. In conclusion, an explicit focus on virtues when engaging with ICT not only fosters better practice in online environments but also generates a positive perception of the digital context when virtuous behaviors are identified and explored within it. Therefore, we strongly recommend adopting an explicitly virtue-based approach to digital education programs.

Keywords

Communication Technology, Interpersonal Relationships, Moral Education, Secondary Education, Philosophy of Education, Sociology of Education.

Introducción

La sociedad contemporánea ha sido descrita de muchos modos, considerando alguno de sus rasgos —el conocimiento sin fronteras, la comunicación abierta, la interacción sin límites, la interdependencia— como eje fundamental para comprender su complejidad y darle sentido. En consecuencia, se la ha caracterizado como una “sociedad global” (McLuhan, 1963) o, como la denomina Bell (1980), “compunicada” (computerizada

y comunicada), de la “acción comunicativa” (Habermas, 1988), “sociedad red” (Castells, 2006), y en algunos casos se la describe con connotaciones más inquietantes: “sociedad del riesgo” (Beck, 1997), “de la decepción” (Lipovetsky, 2008), del cansancio (Han, 2012) o líquida (Bauman, 2015). En muchas de estas descripciones se pone de relieve el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen en la transformación de la sociedad (Haidt, 2024), por estar presentes en todos los aspectos de la vida individual y social de sus miembros, también en el ámbito educativo. El problema reside en que tanto sus posibilidades como sus riesgos son parte de la configuración digital de la cultura de las nuevas generaciones, también en lo que se refiere a su desarrollo integral y moral, que puede verse comprometido. Porque, para los estudiantes de hoy, nativos digitales, internet es una mediación formativa insoslayable. Pero ¿de qué modo les afecta en su disposición a vivir en sociedad y relacionarse con otros y, en consecuencia, en su carácter social y político? A la luz de los resultados del presente trabajo se hará visible hasta qué punto es necesario poner el foco educativo no tanto en las posibilidades técnicas que abren las TIC para el aprendizaje cuanto en las competencias ético-morales que estas tecnologías podrían estar favoreciendo o dificultando.

El objetivo del presente artículo es explorar cómo perciben un grupo de estudiantes del último curso de la educación obligatoria el impacto de las TIC en una de las virtudes sociales y cívicas que más se aprecia en la etapa adolescente: la amistad sincera. Se explorará tentativamente si los jóvenes consideran que las TIC ayudan a generar una interrelación de calidad, consistente en la apertura al diálogo con otros individuos de manera sincera, y a generar vínculos de amistad entre ellos por su propio interés de socialización. Esto se hará a través de un estudio empírico descriptivo con alcance exploratorio, basado en el análisis de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas y cerradas de un cuestionario.

La amistad sincera es una virtud social, si bien también es fundamental en el ámbito político. De acuerdo con Berkowitz (2021), el carácter social y cívico puede definirse como el conjunto de disposiciones a pensar, querer y contribuir al bien común de distintos grupos sociales y de la sociedad política, y está conformado por determinados rasgos, fortalezas o virtudes que la persona puede desarrollar libremente a partir del temperamento heredado. Por ende, las virtudes sociales, aquellas que se requieren para tener unas relaciones sociales satisfactorias y humanizadoras, pueden extenderse al ámbito de la ciudadanía. Ambas no se excluyen mutuamente, sino que, por ejemplo, algunas virtudes sociales son imprescindibles en el ámbito político, como ocurre con la sinceridad. Tal como menciona



Shields (2011), las virtudes sociales y cívicas constituyen una dimensión positiva del carácter, junto con las virtudes intelectuales, performativas y morales, todas ellas susceptibles de ser promovidas educativamente.

Como refieren Espinosa y Plaza de la Hoz (2024), la necesidad de un enfoque basado en las virtudes en el campo educativo, aplicado también al uso de las TIC y su apropiación (*virtue-based digital education approach*) se relaciona con el desmedro de la pedagogía moderna cuando busca la autonomía del alumnado frente a todo adoctrinamiento de valores, desde una supuesta neutralidad docente. Sin embargo, como indica Ibáñez Martín (2021), se ha constatado la necesidad de recuperar horizontes de sentido crítico en el ámbito educativo.

Aproximaciones, tanto desde la filosofía (educación del carácter, educación personalizada, educación en valores) como desde la psicología (psicología positiva, desarrollo positivo de la juventud), promueven la atención a las diversas dimensiones del aprendizaje (cognitiva, volitiva, emocional, comportamental), correspondientes a las distintas dimensiones humanas, y su integración en la noción clásica de virtud o en la más actual, procedente del campo de la psicología, de fortalezas del carácter, cuya adquisición requiere ir más allá de un enfoque meramente cognitivista (Kohlberg, 1984).

La educación en las virtudes como educación del carácter basada en una ética de la virtud aristotélica ha adquirido un nuevo impulso desde la última década del siglo XX, coincidiendo con el auge del neoaristotelismo. Tanto la fundamentación teórica, como la aplicación práctica de esta educación en las virtudes, está llevándose a cabo globalmente como respuesta a la necesidad de atender integralmente a las necesidades educativas del ser humano para dar cumplimiento al fin educativo último, la contribución al florecimiento humano (Kristjánsson, 2019). En la sociedad digital, la educación del carácter debe abordar de forma específica el desarrollo de virtudes en el contexto virtual. Un enfoque explícito en la virtud a la hora de enfrentarse a las TIC permite entenderlas como una esfera de acción para su práctica, además de generar una percepción del valor positivo que el medio digital aporta, cuando en él se detectan y exploran comportamientos virtuosos.

El presente texto se estructura en cuatro partes principales. En primer lugar, se presenta un marco teórico que ahonda en el significado de la virtud social y cívica objeto de estudio. A continuación, se explicita el método que se ha empleado para el trabajo empírico. Después, se presentan los resultados obtenidos tras analizar las respuestas de un grupo de 131 estudiantes que completaron el instrumento de investigación. Finalmente, estas se analizan y discuten para entender sus implicaciones.



Fundamentación teórica

Ya desde la Antigüedad, la amistad ha sido objeto de teorización filosófica. Platón (2014) la puso en conexión con el bien, la verdad y la belleza, concibiéndola como una forma elevada de relación. Aristóteles (1985) distinguió varios tipos de amistad, según se basara en el placer, la utilidad o la virtud; ciertamente esta última constituía la más elevada forma de amistad al orientarse a la perfección moral recíproca.

La Edad Media, sobre todo a través de san Agustín (2017) y Tomás de Aquino (2006), da un nuevo enfoque a la amistad al relacionarla con la *caritas* cristiana, participación en el amor divino y, por tanto, virtud que tiende al bien moral trascendente, plasmado en la fraternidad evangélica y el ideal de vida comunitaria del *mandatum novum*.

En la Modernidad se pone el énfasis en la intimidad, afectividad y libertad que comparten los amigos (Montaigne, 2016), afirmando la singularidad y autenticidad del vínculo de amistad interpersonal. Lo social y afectivo de la virtud, la simpatía y la convivencia civil son rasgos remarcados en la Ilustración (Hume, 2005). En el Romanticismo (Schelling, 2015; Novalis, 1985) se añade la centralidad del yo, su sensibilidad estética y su intensidad emocional al establecer relaciones de amistad.

En la actualidad adquiere relevancia el punto de vista político y social de la amistad (Arendt, 2020), su relevancia en el desarrollo del diálogo libre y democrático, de un juicio crítico ponderado y de la construcción del espacio público compartido.

Finalmente, la sociedad tecnológica introduce formas digitales de relación que trastocan las prácticas y los valores asociados a la intimidad, la sinceridad y la reciprocidad, todos ellos aspectos relacionados con la amistad.

Uno de esos componentes (sinceridad) tiene relación directa con la verdad de las cosas. Supone la disposición a reconocerse a uno mismo y a las cosas como son. También llamada “veracidad”, consiste en una apertura a la realidad que la respeta en su propio ser, sin manipularla por cualquier interés, implica mostrarse tal como es la persona y declarar la realidad de las cosas. Según Polo (2016) existen dos tipos de veracidad: lingüística-comunicativa y social. La veracidad comunicativa consistente en un lenguaje veraz, permite la confianza, la amistad, la comunicación y la convivencia entre las personas; de ella se deriva la veracidad social, puesto que no hay comunidad ni sociedad posible sin un mínimo de cooperación sincera. Por el contrario, la falta de sinceridad tiene cuatro dimensiones: el error, la mentira, el silencio y la duplicidad. Siguiendo al

mismo autor, de ellas, la mentira es la que más corrompe la vida social, pues al componente *error-falsedad* le une la *voluntad de engañar*, lo que supone un deterioro ético y una degradación del individuo (Selles, 2020).

El internet amplía las posibilidades de comunicación y de crear contenidos de libre disposición. La Web 2.0 permite la bidireccionalidad de este intercambio, por lo que todos pueden contribuir a mostrarse a sí mismos y a mostrar la realidad digitalmente. El incremento de relaciones sociales y de cooperación que ello supone va de la mano con las oportunidades de engañarse, engañar y ser engañado (Fanjul *et al.*, 2019; Kucharski, 2016; Pérez, 2018). La intención de engaño determina la esencia del fenómeno digital de la desinformación, que se distingue de la misinformación, pese a que ambas hacen referencia a un contenido semántico falso (Voinea *et al.*, 2020). De manera paradójica, la democratización del conocimiento ha generalizado la amenaza de la disolución de la verdad en apariencia o en sentimiento, hasta el punto de hablar de posverdad (Espinosa, 2019; D'Ancona, 2017; Keyes, 2004); además, el internet de las cosas (la Web 3.0) agrega mayor grado de expectación e incertidumbre (Tascón, 2020).

Si la extensión de información falsa en internet se indica como una de las grandes amenazas globales de la actualidad, junto con el cambio climático (Pew Research Center, 2022), parece adecuado preguntarse cómo perciben los jóvenes las TIC en relación con la sinceridad, tanto en su uso personal como en las posibilidades que estas ofrecen para distorsionar la verdad, propia y ajena.

Por otra parte, la amistad es un tipo de relación interpersonal que contribuye a realizar la esencia humana dialógica (Buber, 2018). Según queda dicho, para Aristóteles (1985), de las diversas clases de amistad (por utilidad, por placer y por virtud), solo la amistad por virtud es perfecta. Todas se fundamentan en la benevolencia, la “buena voluntad recíproca” (sec. 1155b32-5), si bien en los tipos imperfectos esa buena voluntad dura solo mientras dura el beneficio o el placer obtenido de ella.

La amistad es una virtud social por la que el individuo es capaz de querer el bien del otro como si fuera el suyo. Se trata del término medio entre dos extremos erróneos, la adulación y la aspereza y, como toda virtud, constituye una disposición en la que se puede crecer a través de la práctica. Si bien la consideración habitual del término amistad se refiere al terreno de las relaciones interpersonales privadas, la amistad puede entenderse también con un sentido cívico (*philia politiké*), consistente en la capacidad de las personas para reconocerse como semejantes, pertene-



cientes a una misma familia (Nussbaum, 2014), aportando así una base sólida para la convivencia ciudadana.

Wagner (2019) ha distinguido diversas funciones que los amigos pueden desempeñar en mayor o menor medida: ayuda, intimidad, compañía estimulante, alianza de confianza, autovalidación y seguridad emocional. Según Aristóteles, la amistad perfecta se fundamenta en el amor al carácter del amigo, entendido como el conjunto de virtudes que posee. Requiere de actividades compartidas, y de una comprensión del amigo como intrínsecamente valioso hasta el punto de entenderlo “como irremplazable, no solo como dolorosamente reemplazable, como ocurre en algunas formas evolucionadas de amistad de utilidad” (Kristjánsson, 2020a, p. 134).

Dado que los adolescentes hacen amistades y viven sus amistades a través de medios digitales, es interesante indagar si las TIC contribuyen a fortalecer estas relaciones en alguno de los aspectos señalados por Aristóteles (el placer, la utilidad o la virtud) (Healy, 2021) o si contribuyen a intensificar alguna de las funciones de la amistad. Por ejemplo, si constituyen una vía que refuerza la intimidad de los amigos o si la seguridad emocional que aporta el amigo aumenta cuando la relación con él se da a través de internet (Pérez, 2018).



Aportación de los enfoques de la educación del carácter

Este marco teórico tiene en cuenta la relevancia que está adquiriendo el enfoque de la educación del carácter en el ámbito internacional (Bernal *et al.*, 2015). En este sentido, educar en virtudes no depende de visiones culturales, como explica Arthur (2016) y, por otra parte, como apuntan Brooks *et al.* (2019), el contexto y los docentes educan el carácter lo quieran o no con su ejemplo. De ahí que sea necesario que esta formación tenga lugar de manera consciente y deliberada.

En España, investigadores como Ahedo *et al.* (2020) reivindican la propuesta aristotélica del cultivo y la práctica de virtudes hasta convertirlas en hábitos, para ayudar a los alumnos a crecer como personas. Este crecimiento es especialmente importante en la infancia y la adolescencia, como señalan Naval y Bernal (2017), quienes añaden como raíces de este nuevo énfasis en la educación del carácter, el plano espiritual de la persona, la integración de las emociones y la voluntad, así como la formación humanística. Actualmente se están implementando diferentes programas que persiguen integrar la educación del carácter en el currículo de distin-

tos niveles educativos en España (Domingo & Fernández, 2025; Cohen de Lara *et al.*, 2024).

En una revisión sistemática reciente enfocada en la cuestión de la amistad desde la perspectiva de la educación del carácter, Espinosa *et al.* (2023) identificaron un predominio del enfoque psicológico en los 52 trabajos recuperados sobre este tema entre 2007 y 2021. Este punto de vista se orienta al tratamiento instrumental de la amistad en cuanto a los beneficios que reporta para la salud y el bienestar del sujeto, y es más frecuente que el enfoque filosófico-moral, que solo se encontró en el 36,54 % de los trabajos analizados. No obstante, incluso en el enfoque psicológico indirectamente se encontró que se reconoce la amistad como un bien en sí mismo, aunque limitado en su alcance centrado en el bienestar y su utilidad funcional. En los trabajos estudiados, se analizaron los vínculos que existen entre las relaciones de amistad y el desarrollo del carácter, reparando en que esta conexión es recíproca. Por un lado, la amistad puede contribuir al desarrollo del carácter bajo ciertas condiciones; por otro, algunas cualidades o fortalezas del carácter son más relevantes que otras para forjar y mantener relaciones amistosas. Es reseñable, además, que un 32,69 % de los trabajos recuperados trataron esta cuestión en relación con la etapa de educación secundaria, población que es objeto de estudio en este trabajo.

Desde la perspectiva psicológica, la *psicología positiva* aporta a la educación del carácter la importancia de cultivar las relaciones humanas, tanto para prevenir problemas psicosociales como para construir la felicidad del individuo. De hecho, en el modelo PERMA (Seligman, 2012), la R (*positive relationships*) hace alusión indirecta a la virtud-fortaleza de la amistad sincera, puesto que una vida buena requiere un sentido de pertenencia, apoyo mutuo, confianza recíproca y forjar vínculos sociales saludables que enriquezcan el bienestar compartido.

Por otra parte, desde la educación del carácter con enfoque ético, Berkowitz *et al.* (2017) también hablan de fomentar las relaciones significativas entre los agentes escolares, como las relaciones de amistad, debido a que se aprende más y mejor cuando se cultiva la correspondencia y el vínculo emocional entre las personas; el modelo de referencia PRIMED incluye también la R de relaciones (Berkowitz, 2021), como la necesidad de generar vínculos fuertes y un entorno de apoyo positivo.

En esta misma línea, el Jubilee Centre for Character and Virtues (2022) identifica el fortalecimiento de la amistad entre el alumnado como virtud que mejora el carácter. La amistad tiene así gran influencia transformadora, dado que impacta en la capacidad de actuar, el proceso de so-



cialización y la determinación de las acciones que desarrollan el carácter; una influencia, sin embargo, que se ve modulada por las cualidades de los amigos (Kristjánsson, 2020b).

Por todo ello, parece pertinente plantearse si las TIC como contexto vital de desenvolvimiento juvenil, contribuyen o no, y en qué aspectos, al desarrollo personal de los estudiantes, mediante la efectiva mejora de la virtud social y cívica planteada, al menos desde la percepción subjetiva de los propios estudiantes.

Metodología

El trabajo está basado en un tipo de investigación descriptiva no experimental (Bourque, 2004), de tipo cualitativo y cuantitativo. Se aplicó un cuestionario de 40 preguntas a un grupo de 131 estudiantes del último año de educación secundaria completado de forma anónima.

Se utilizó el método de investigación cuantitativa basado en un estudio empírico descriptivo con alcance exploratorio sobre conducta y percepción adolescente. Teniendo en cuenta las características de la muestra y la cantidad de respuestas cerradas obtenidas, no se pueden generalizar los resultados, debido a que, para ello, la muestra debería ser más amplia, incluir perfiles más variados y haber sido obtenida aleatoriamente y no por oportunidad. En el cuestionario aplicado, se incluyeron 17 preguntas abiertas que, mediante su análisis cualitativo, aportan conocimiento de tipo comprensivo por medio del cual cabe complementar y aportar riqueza a los datos cuantitativos en relación con los estudios previos (Corbetta, 2003; Yin, 2006). Para ello se analizaron concretamente las respuestas narrativas del grupo seleccionado (Stake, 2007), para profundizar en su percepción y proponer resultados que puedan ser útiles a la comunidad científica. Las preguntas abiertas dan voz a los participantes, a sus argumentos y reflexiones, permitiendo estudiar experiencias y significados (Fink, 2003).

La investigación se ha dirigido a alumnado de último año de educación secundaria, una etapa media de la adolescencia en la que adquieren especial importancia las relaciones entre iguales, los grupos de amigos, el sentido crítico y la sinceridad de las relaciones personales. Además, de estos adolescentes se espera cierta madurez y responsabilidad sobrevenida por la necesidad de decidir su futuro inmediato (Álvarez Justel & Álvarez González, 2021). La vivencia del final de una etapa posibilita respuestas elaboradas desde cierta reflexividad propia de una adolescen-



cia más reposada. De ahí que sea relevante investigar cómo les afecta a los jóvenes la cultura digital.

El cuestionario se aplicó a 153 estudiantes de ocho colegios ubicados en seis provincias españolas de comunidades autónomas diversas. Tras una primera revisión, se eliminaron 4 encuestas por responder a estudiantes de bachiller, y 18 por estar repetidas, quedando 131 cuestionarios válidos para el análisis.

Para elegir los centros escolares se utilizó un tipo de muestreo intencional no probabilístico, sobre una base general de más de cien instituciones escolares privadas y concertadas, reconocidas en la fuente del diario *El Mundo* (2021) durante los cursos 2019 y 2020 como de mayor calidad educativa a tenor de 27 criterios.

La muestra manifiesta algunas peculiaridades, como se observa en el casillero tipológico (tabla 1). En primer lugar, hay una gran sobrerrepresentación femenina (67,9 %), lo que puede reflejar una mayor disposición por parte de las chicas a compartir sus hábitos y comportamientos. Además, sobresalen los centros concertados (68,7 %) sobre los privados, lo que se corresponde con la mayor extensión de la red concertada en España (Ministerio de Educación, 2021). Una mayoría de alumnado tiene 16 años cumplidos (67,9 %) frente a los que tenían 15 en el momento de rellenar la encuesta (29 %), lo que puede apuntar a una mayor autonomía de los mayores. Finalmente, el alumnado participante tiene una media de calificaciones de 7,64, siendo el grupo más numeroso el de notable (71,75 %), entre el 7 y el 9.

194



Tabla 1
Casillero de la tipología muestral

Comunidad autónoma		Titularidad del centro		Nota	Media
C-León	3,8 %	Concertado	68,7 %	10	7,6 %
Vizcaya	3,8 %	Privado	31,3 %	9	24,4 %
Madrid	13,7 %			8	23,7 %
Canarias	14,5 %	Edad		7	23,7 %
La Rioja	32,9 %	15	29,0 %	6	11,5 %
Andalucía	41,3 %	16	67,9 %	5	7,6 %
				4	1,5 %
		Sexo			
		M	32,1 %		
		F	67,9 %		

Se diseñó un cuestionario *ad hoc*, “Factores educativos en la formación del carácter de los adolescentes digitales”, para la obtención de datos. En su preparación participaron profesores de tres centros universitarios que depuraron la propuesta inicial tras varias revisiones. Para la aplicación de la encuesta se consideró el criterio “Formación del carácter e internet”, referente a la amistad sincera.

El cuestionario se aplicó de manera *online* a los alumnos de cada centro participante, mediante la herramienta Formularios de Google. Para obtener los resultados de las preguntas cerradas se utilizó SPSS 25; las preguntas abiertas requirieron el programa Atlas.Ti 8.

Resultados

Las respuestas se organizan según los campos semánticos implicados en la virtud social y cívica objeto de estudio: la amistad sincera. También se incluyen las respuestas a tres preguntas adicionales (20, 39 y 40) sobre las percepciones del aporte de las TIC al desarrollo personal y al crecimiento de virtudes, y sobre experiencias en la red que han ayudado a los estudiantes en este sentido. Las aportaciones obtenidas en estas cuestiones abiertas añaden mayor comprensión de sentido a las respuestas cuantitativas.

En términos de sinceridad (tabla 2), a nivel individual, una amplia mayoría de estudiantes (87,8 %) manifiesta que se muestra tal como es en las redes (pregunta 29), si bien el 59 % reconoce que mejora su imagen *online* (pregunta 30). A nivel general, algo más de la mitad (52%) cree que en general la gente no es sincera en internet (pregunta 31). Cuando se pregunta por la verdad de los contenidos, al 72,5 % le preocupan las *fake news* (pregunta 32), y un porcentaje similar (73,3 %) pide más regulación objetiva (pregunta 33).

Tabla 2
Ítems sobre la sinceridad en las relaciones interpersonales *online*

Pregunta 29: ¿Es cierto lo que ud. sube a redes sobre sí mismo?			
	F	% válido	% acumulado
Sí, siempre	63	48,1	48,1
En general, sí	52	39,7	87,8
Solo a veces	15	11,5	99,2
No. Todos “mienten”	1	0,8	100,0
Total	131	100,0	

Pregunta 30: ¿Utiliza filtros que le favorecen, aunque camuflen su realidad?			
	<i>F</i>	% válido	% acumulado
Siempre	10	7,6	7,6
En general, sí	28	21,4	29,0
Solo a veces	39	29,8	58,8
En general, no	54	41,2	100,0
Total	131	100,0	
Pregunta 31: ¿Piensa que la gente es sincera en internet?			
	<i>F</i>	% válido	% acumulado
En general, sí	2	1,5	1,5
Solo a veces	43	32,8	34,4
En general, no	68	51,9	86,3
No, pero no influye en ti	18	13,7	100,0
Total	131	100,0	
Pregunta 32: ¿Le preocupa que se difundan falsedades en las redes?			
	<i>F</i>	% válido	% acumulado
Sí, habría que hacer algo	95	72,5	72,5
Te da publicidad y fama	15	11,5	84,0
No es tan grave	11	8,4	92,4
No me importa si no me afecta	10	7,6	100,0
Total	131	100,0	
Pregunta 33: ¿Con qué afirmación está más de acuerdo?			
	<i>F</i>	% válido	% acumulado
Falta regulación frente abusos	96	73,3	73,3
Menos regulación y más libertad	29	22,1	95,4
Me es igual; hackeo lo que puedo	6	4,6	100,0
Total	131	100,0	

Las respuestas referidas a la amistad (tabla 3) muestran que, para una amplia mayoría de los estudiantes (74,6 %), las redes sociales refuerzan esta virtud (pregunta 37); para el resto, o no influyen o, en todo caso, no suponen un influjo negativo, ya que nadie escoge esta última opción.

Si se pregunta por el tipo o la cualidad de las relaciones que facilitan las redes sociales, la percepción no es tan positiva como en la pregunta anterior. Tal como muestran las respuestas a la pregunta 38, solo un 40 %

sigue denominándolas de “amistad” o asociándolas a esta, mientras que el resto aprecia en esos contactos más bien su carácter interesante o útil (25,2 %), o incluso duda de que aporten algo por su carácter superficial (25,2 %). No obstante, solo una minoría (9,9 %) considera negativamente las relaciones *online*.

Tabla 3
Ítems sobre las relaciones de amistad en la red

Pregunta 37: ¿Qué opina sobre el influjo de las redes sociales en la amistad?			
	<i>F</i>	% válido	% acumulado
Refuerzan y mantienen amistades	91	69,5	74,6
No influyen para nada	31	23,7	25,4
Influyen negativamente	0	0	0
Total	122	93,1	100,0
Perdidos sistema	9	6,9	
Total	131	100,0	
Pregunta 38: ¿Cuál es su percepción del tipo de contactos que fomentan las redes sociales?			
	<i>F</i>	% válido	% acumulado
Positivo, para hacer amigos	52	39,7	39,7
Interesante y útil	33	25,2	25,2
Superficiales, no aportan	33	25,2	25,2
Negativos e irreales	13	9,9	9,9
Total	131	100,0	100,0

Estos resultados pueden complementarse con las respuestas a la pregunta 20 —sobre la relación de las redes sociales con el desarrollo personal— y con las narraciones obtenidas en las preguntas abiertas (39 y 40), en las que se pide a los estudiantes que refieran experiencias de cómo las redes les han influido personalmente.

Las respuestas a la pregunta 20 muestran que más de tres cuartas partes de los estudiantes (76,3 %) ven positivamente las redes sociales para su mejora personal. En cuanto a las preguntas abiertas sobre experiencias en la red que han contribuido a su desarrollo personal, en la tabla 4 se recogen algunas evidencias: 42 estudiantes dicen que o no tienen ninguna, o no saben o no quieren referirla; además, 14 dejan la respuesta

en blanco. De los que aportan más información, 59 refieren situaciones positivas, frente a 15 más bien negativas.

Entre las respuestas positivas surgen códigos que tienen que ver con los amigos (21) —obtenidos (9), conservados (8) o recuperados (3)— y en segundo lugar con actos de apoyo (17) —a otros (11) o de otros (7)—. También añaden la empatía de los demás (7) y su ejemplo (7). Finalmente, la posibilidad de obtener nuevo conocimiento (6). En cuanto a experiencias negativas (15), solo se repite la identidad fingida (4) y el resto se dispersa en: perder el tiempo, insultar, provocar, ser estafado, aparentar, criticar, mostrar intolerancia, sufrir obscenidades y ser silenciado.

Tabla 4
Frecuencia de códigos sobre experiencias
del impacto de internet en el crecimiento personal

Categoría 1: influencia positiva de las redes	<i>f</i>	Texto muestral
Para hacer amigos, reiniciar o conservar amistades	21	<ul style="list-style-type: none"> • Conocí a una chica de Madrid que tenía unas opiniones muy distintas a las mías y nos hicimos amigas. • Mantener relaciones con amigos lejanos. • Contacté con mis amigos de un campamento al que iba de pequeña y nos reunimos todos para volver a pasar tiempo juntos.
Fomentan la ayuda mutua	17	<ul style="list-style-type: none"> • A un amigo le dejó la novia, y todos sus amigos estuvimos ayudándole en lo que necesitara. • Una vez tuve un problema personal, lo conté a través de un videojuego, compartimos nuestras redes sociales, y ahí me ayudó a solucionarlo.
Ofrecen buenos ejemplos para imitar	7	<ul style="list-style-type: none"> • Hay videos que me hacen pensar qué hago yo en X situación.
Favorecen la empatía	7	<ul style="list-style-type: none"> • En algunas ocasiones he visto el punto de vista de otras personas y me ha ayudado a comprender por lo que están pasando otras.
Dan nuevo conocimiento	6	<ul style="list-style-type: none"> • Algún tipo de vídeo que me ayude a reflexionar o ampliar mis conocimientos.
Categoría 2: influencia negativa de las redes	<i>f</i>	Texto muestral
Se suplanta la identidad	4	<ul style="list-style-type: none"> • En mi caso, ninguna, pero conozco una persona a la cual una cuenta falsa le engañó para quedar. Esto te hace reflexionar y pensar que no te debes fiar de nadie.
Otros usos negativos		<ul style="list-style-type: none"> • Ser más crítico con lo que leo, no me creo todo lo que dicen los medios de comunicación. • Cuando alguien no está de acuerdo con una opinión y hace comentarios ofensivos al respecto.



La última pregunta del cuestionario (tabla 5) completa la información al pedir a los participantes detalles de qué aportó esa experiencia a su crecimiento personal. Algunos añaden ahora un impacto positivo de una experiencia negativa. En este caso, se ha procedido a categorizar las respuestas según la virtud a la que remiten. Dejando de lado 23 respuestas en blanco, 38 que reiteran que no han tenido experiencias remarcables o que no saben o no las recuerdan, 9 que repiten lo dicho en la pregunta 39 y 2 que no desean decirlo, quedan 66 estudiantes. En sus respuestas destacan las alusiones a ser solidarios (19), seguidas de mejorar amistades (14), ser prudentes (12), más abiertos (7), fuertes (7) o disfrutar (3).

Tabla 5
Frecuencia de valores-virtudes que internet ayudó a desarrollar

Categoría: valor-virtud que se afianza	f	Texto de muestra
Solidaridad	19	<ul style="list-style-type: none"> • Por ver cómo gente que no conoces y tampoco en la vida real, está dispuesta a ayudarte en tus problemas. • Porque me preocupo por los demás.
Amistad	14	<ul style="list-style-type: none"> • Porque he aprendido que el círculo de tus amigos no tiene por qué ser solo del colegio. • Porque recuperar a alguien que quieres siempre es bueno.
Prudencia	12	<ul style="list-style-type: none"> • Porque pensé y reflexioné y vi si mi comportamiento era adecuado. • Porque de todo lo malo se aprende.
Apertura	7	<ul style="list-style-type: none"> • Porque me mostró que hay mucha gente diferente en el mundo.
Fortaleza	7	<ul style="list-style-type: none"> • Porque aprendí a pasar de todos los malos comentarios que me hacía gente que ni conocía. • Para sentirme más seguro y dar la cara.
Disfrute	3	<ul style="list-style-type: none"> • Porque estaba relacionado con algo que me gusta hacer.

Discusión

En un mundo moderno como el de hoy, digitalmente mediado, que presenta una tendencia fragmentadora, disgregadora e individualista (Bauman, 2022; Giddens, 2007; Lipovetsky, 2004 y 2008; Lobo, 2019), es decir,

cuyas estructuras inclinan al aislamiento, la ampliación de las capacidades sociales y políticas es una tarea urgente. Se hace necesario dirigir esfuerzos adicionales a educar las relaciones humanas, mediante acciones educativas que deliberada o intencionalmente se dirijan a cultivar vínculos de intimidad con otros significativos que estén basados en una apertura auténtica (sincera) y en la mutua benevolencia y la búsqueda del bien del otro por sí mismo y no solo por la utilidad que pueda reportar.

La tendencia a la disolución de las relaciones sociales y la erosión de su calidad, transformándose en relaciones líquidas, superficiales e instrumentales —por tanto, autorreferenciales— no solo se debe a la propia configuración liberal de las sociedades contemporáneas, sino también a un uso predominante de las TIC que las orienta hacia el consumo individual para la satisfacción de los deseos y el entretenimiento como distracción (Dans *et al.* 2022), frente a usos activos y prosociales (Ferreira & Rodrigues, 2017; Tena & Merlo, 2017).

Este artículo se ha dirigido a analizar la percepción de los jóvenes acerca de si las TIC les facilitan sus relaciones sociales de amistad —contribuyendo a vivirlas de manera humanizadora— o si añaden dificultades, así como si facilitan una manera sincera de presentarse ante los otros. Como indican Cáceres *et al.* (2009), la apariencia intencional con la que el sujeto se presenta constituye el punto de partida desde el que construir lazos con los otros. Una apertura auténtica solo es posible desde una intimidad personal que se da a conocer de manera honesta en su realidad, esto es, desde el desarrollo de la sinceridad.

El impacto que las TIC tienen en la comprensión de las virtudes es notable, ya que han transformado en cierta medida su significado, como señala Caro (2015), añadiéndoles nuevas dimensiones, hasta el punto de que algunos han propuesto la creación de nuevas virtudes que respondan a la realidad peculiar del mundo virtual. Así, por ejemplo, se habla de *cyberphronesis* o *cyber wisdom* (Polizzi & Harrison, 2020), responsabilidad digital (Aznar *et al.*, 2024) y pensamiento crítico digital (Gozálvez *et al.*, 2022).

Sin entrar en el debate sobre la necesidad de ampliar o no la lista de virtudes clásicas (Fuentes y García Gutiérrez, 2021), es un hecho que la digitalización de los procesos humanos ha añadido nuevas exigencias a la educación tradicional de las virtudes sociales y cívicas (Dabdoub *et al.*, 2021) y, además, un enfoque de educación digital basado en la virtud resulta prometedor.

En el caso de la amistad, Kristjánsson (2021) analiza la posibilidad de una amistad *online* de carácter o por virtud en sentido aristotélico. Ca-



tegorizarla como *relación interpersonal*, permite distinguirla de otros vínculos menos perdurables —que más del 50 % de los estudiantes encuestados en este estudio percibe en internet— lo cual está en concordancia con la consideración de la amistad como virtud, la cual, una vez forjada, tiende a perdurar como disposición estable, si bien no es inquebrantable.

En cuanto a la sinceridad que las relaciones personales de amistad requieren, en la infoxicación o *information overload* de la red, en la que todo contenido se presenta de manera homogénea, hay noticias falsas, que se propagan más rápidamente que la verdad (Vosoughi *et al.*, 2018) porque desde su diseño están pensadas para aprovecharse de alguna de las vulnerabilidades humanas: “Attention is captured by novelty, and fake news, misinformation or disinformation are novel” (Voinea *et al.*, 2020, p. 2352). Esta cuestión preocupa a los jóvenes: un 72,5 % del alumnado del presente estudio considera que hay que hacer algo al respecto, lo cual coincide con el 73,3 % que demanda más regulación con este propósito. La necesidad de regulación para restringir la información falsa *online*, incluso si ello supone cierta reducción de la libertad para acceder y publicar contenido, es reconocida por un número creciente de personas, según un estudio de Mitchell y Walker (2021) en EE.UU., especialmente en el contexto pospandemia. En este sentido se han desarrollado asistentes cognitivos que guían en la navegación de la web (Noor, 2015; Voinea *et al.*, 2020), entrenando en un uso activo y crítico que ayude a discriminar la información.

En efecto, en el mundo digital es especialmente fácil mentir (por ejemplo, comprar seguidores o “me gusta”, alterar la propia realidad para hacerla más amable o cambiar la identidad), por lo que incluye una parte de irrealidad muy significativa (Siurana, 2022). Además, la red dispone de una estructura que no clasifica la información según un criterio de calidad, sino de mercado (*distraction by design*) (Voinea *et al.*, 2020), que invita a una exposición de la propia identidad que también venda o sea atractiva. En el estudio de Hernández Prados *et al.* (2015a) sobre los valores percibidos y practicados por los jóvenes en la red, la honestidad era de los menos frecuentes; también un 65,6 % de los encuestados en esta investigación piensa que la gente en general no es sincera en internet, si bien este porcentaje baja cuando se les pregunta por su propio comportamiento, respecto al uso de filtros que camuflen su realidad. En nuestro estudio, solo el 29 % afirma que siempre o generalmente los utiliza, de modo similar al 26 % de jóvenes estadounidenses que afirmaban dar información falsa para proteger su intimidad en el estudio de Madden *et al.* (2013).

Estos resultados coinciden con los del estudio sobre identidad y población joven en internet de Cáceres *et al.* (2009), que encontraron que



los jóvenes se ven a sí mismos auténticos, sinceramente transparentes en sus relaciones, algo menos a sus amigos, y mucho menos al resto de la gente. Es decir, los encuestados tienden a definirse a sí mismos como sinceros, frente a lo que perciben que ocurre en internet en general. También, en Conde *et al.* (2002) una mayoría de encuestados se consideraban sinceros: “El 61% de la muestra dice que nunca miente, el 31% que lo hace alguna vez y solo el 8% casi siempre o siempre” (p. 141). Esto puede atribuirse a un efecto de deseabilidad social, como indican Cáceres *et al.* (2009), por el que se enmascaran o se evita declarar comportamientos socialmente reprobables.

La manera de presentarse ante otros en la red por parte de adolescentes jóvenes está mediada por la necesidad que tienen de reconocimiento de los grupos de iguales, por encima de la familia, circunstancia especialmente aguda en la adolescencia. Sin embargo, el reconocimiento y la empatía se logra de manera más efectiva a través de la exposición de la propia vulnerabilidad (Andolina & Conklin, 2021) y no al ocultarla, teniendo en cuenta que en los límites o en la vulnerabilidad que la persona expresa y comparte pueden reconocerse también otros individuos. Sin embargo, para que esta fragilidad pueda ponerse al descubierto, es necesaria la creación de espacios seguros de confianza en los que las personas puedan mostrarse tal y como son, sin temor a ser ridiculizadas (Plaza de la Hoz, 2022). Si bien este ambiente, en el aula, depende en gran parte de la mediación docente, en la realidad virtual es algo que escapa al control del individuo. Al respecto, Conde *et al.* (2002) comprobaron que el porcentaje de jóvenes que percibían la red como un espacio más seguro para comunicar su intimidad que la vida real estaba prácticamente equiparada con el que lo percibía como menos seguro.

Si se centra ahora la discusión en la amistad, los estudiantes encuestados tienen en alta consideración esta virtud al calificar sus relaciones *online*. Tres cuartas partes de ellos opinan que las redes sociales refuerzan sus lazos de amistad, mientras que la opción de impacto negativo no es escogida por ninguno. En este sentido, contradicen las conclusiones de Torres y Juárez (2017), que limitan el alcance de las tecnologías a la creación de vínculos menos sólidos; pero confirman otros hallazgos (Antheunis *et al.*, 2016; Plaza de la Hoz, 2018; De Stasio *et al.*, 2019) en los que las TIC mejoran las amistades de jóvenes adolescentes. En esa línea, Valkenburg *et al.* (2017) coinciden en la importancia de las redes para incrementar la autoestima social, especialmente entre adolescentes mayores, como los de esta muestra, y aquella se relaciona con una de las funciones que cumple la amistad. También Conde *et al.* (2002) encontra-



ban que “de los sentimientos experimentados a través de los contactos de los chats, el más generalizado es el de la amistad: un 86% de los sujetos reconoce haberlo sentido” (p. 142).

Los comentarios de los estudiantes encuestados en este estudio acerca de las experiencias en la red que más han contribuido en su desarrollo personal indican que lo que más se valora positivamente del uso de redes es la experiencia de entablar, mantener o recuperar a amigos gracias a internet. Este sigue siendo, como apuntaban Del Río *et al.* (2010) y Dans *et al.* (2022), el atractivo principal de estas.

De lo relatado por estos autores no se deriva una visión ingenua de los contactos *online*, sino más bien ambivalente (Livingstone *et al.*, 2012; Vandoninck *et al.*, 2013). En línea con lo observado por Martín Martín *et al.* (2021) y Ballesteros y Picazo (2018), los adolescentes ven las redes sociales a la vez como cauce para intensificar relaciones y como contexto de relaciones frías e impersonales: recuérdese que un 10 % de encuestados califica los contactos virtuales como negativos o irreales, un cuarto los considera superficiales y otro 25 % meramente útiles.



Conclusiones

Respecto al objetivo planteado al inicio de este artículo sobre la percepción de los jóvenes acerca de cómo las TIC impactan en sus relaciones de amistad sincera, los resultados de este estudio coinciden con investigaciones previas sobre la cierta madurez de los adolescentes a la hora de gestionar las relaciones a través de las TIC. Si bien suelen vivirlas como un medio que facilita la comunicación y las relaciones personales, aspectos altamente valorados por los jóvenes en esta franja de edad, un 60 % reconoce problemas derivados del tipo de contactos y mediación virtuales. La novedad de este estudio radica en encarar esta problemática al relacionar estas experiencias de uso de TIC con la formación del carácter y el impacto de la red en la mejora personal (*a virtue-based digital education approach*).

En cuanto a la sinceridad de las relaciones, se aprecia en los datos recabados cómo los jóvenes se perciben honestos personalmente, pero muestran su preocupación respecto al uso en general poco respetuoso con la verdad que se hace de la red; aun así, alrededor de un tercio sigue reconociéndose no del todo sincero en internet, como resultado, por un lado, de la fragilidad propia de la adolescencia, porque la imagen ante el

grupo de iguales pesa más que la realidad y, por otro lado, de las posibilidades técnicas de anonimato y encubrimiento que ofrece el medio virtual.

El enfoque explícito basado en la virtud a la hora de enfrentarse a las TIC puede ayudar a solucionar estos problemas. Este enfoque considera lo virtual como una esfera más de acción para la práctica de virtudes y, por tanto, como un campo de desarrollo (o deterioro) moral. Además, permite generar una percepción del valor positivo del medio digital, cuando en él se detectan y exploran comportamientos virtuosos (Hernández Prados *et al.*, 2015b). Para lograrlo se necesita la guía del profesorado que advierta no solo de los peligros y riesgos de las TIC o de sus posibilidades meramente técnicas, sino sobre todo de las virtudes que los comportamientos digitales pueden ayudar a forjar.

Metodológicamente se sugiere para futuras investigaciones el empleo de muestras de estudiantes más amplias y diversificadas en sus perfiles. En cuanto al contenido, se podría ampliar el estudio a otras virtudes sociales y cívicas como la cooperación y la justicia, que adquieren un nuevo alcance en el entorno digital. La línea de investigación sobre virtudes sociales y cívicas y TIC está por desarrollar, y sirve para empoderar a los estudiantes en un uso ético y prosocial de la red, frente a usos pasivos y consumistas.

204



Bibliografía

AGUSTÍN DE HIPONA

2017 *Las confesiones*. Madrid: Austral.

AHEDO, Josu, FUENTES Juan Luis & CARO, Carmen (coords.)

2020 *Educación el carácter de nuestros estudiantes*. Madrid: Narcea.

ÁLVAREZ JUSTEL, Josefina & ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Manuel

2021 Una aproximación a las variables predictoras en la toma de decisiones del alumnado de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 7-22. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32551>

ANDOLINA, Molly & CONKLIN, Hilary

2021 Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Education*, 49(3), 390-417. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240>

ANTHEUNIS, Marjolijn, SCHOUTEN, Alexander & KRAHMER, Emiel

2016 The Role of Social Networking Sites in Early Adolescents' Social Lives. *Journal of Early Adolescence*, 36(3), 348-371. <https://doi.org/10.1177/0272431614564060>

ARENDDT, Hannah

2020 *La condición humana*. Barcelona: Austral.

ARISTÓTELES

1985 *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.

- ARTHUR, James
 2016 Convergence on Policy Goals: Character Education in East Asia and England. *Journal of International and Comparative Education*, 5(2), 59-71. <https://doi.org/10.14425/jice.2016.5.2.59>
- AZNAR, Berta, CASARRAMONA, Aina, GRANÉ, Jaume, LORENTE, Judith, PRATS, Miguel Ángel & BALLESTER, Lluís
 2024 Uso responsable de internet y seguridad digital: revisión sistemática de programas educativos. *Estudios sobre Educación*, 47. <https://doi.org/10.15581/004.47.006>
- BALLESTEROS, Juan Carlos & PICAZO, Laura
 2018 *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud; FAD. <https://bit.ly/4pwoHU4>
- BAUMAN, Zygmunt
 2015 *Modernidad líquida*. Madrid: FCE.
 2022 *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: FCE.
- BECK, Ulrich
 1997 La teoría de la sociedad del riesgo reformulada. *Revista Polis México*, 1(1), 171-196. <https://bit.ly/448OSIF>
- BELL, Daniel
 1980 *The winding passage*. Cambridge: Abt Books.
- BERKOWITZ, Marvin, BIER, Melinda & McCauley, Brian
 2017 Toward a Science of Character Education. Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices. *Journal of Character Education*, 13(1), 33-51. <https://bit.ly/48jUX5N>
- BERKOWITZ, Marvin
 2021 *Modelo PRIMED para la educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar*. Pamplona: EUNSA.
- BERNAL, Aurora, GONZÁLEZ TORRES, María Carmen & NAVAL, Concepción
 2015 La educación del carácter: perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), 35-46. <https://bit.ly/44usCIH>
- BOURQUE, Linda
 2004 Cross-sectional research. En M. Lewis-Beck, A. Byrman & T. F. Liao (eds.). *The SAGE Encyclopaedia of Social Science Research Methods* (pp. 230-231). Thousand Oaks: Sage.
- BROOKS, Edward, ARTHUR, James, LAMB, Michael & SWAIN, Elizabeth
 2019 *La educación del carácter en las universidades: un documento marco para el florecimiento*. Oxford Character Project. <https://acortar.link/2w1KLF>
- BUBER, Martin
 2018 *¿Qué es el hombre?* México DF: FCE.
- CÁCERES, María Dolores, RUIZ, José & BRÄNDLE, Gaspar
 2009 Comunicación interpersonal y vida cotidiana: la presentación de la identidad de los jóvenes en internet. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 213-231. <https://bit.ly/4ifdu7H>
- CARO, Carmen
 2015 Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la Educación*, 27(1), 187-199. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271187199>

CASTELLS, Manuel

2006 *La sociedad-red: una visión global*. Madrid: Alianza.

COHEN DE LARA, Emma, LLEÓ, Álvaro, DOMINGO, Vianney & TORRALBA, José María

2024 Leadership as service: developing a character education program for university students in Spain. *International Journal of Ethics Education*, 9, 209-227. <https://doi.org/10.1007/s40889-024-00189-x>

CONDE, Elena, TORRES LANA, Esteban & RUIZ, Cristina

2002 El nuevo escenario de internet: las relaciones para-sociales de adolescentes y jóvenes en la red. *Cultura y Educación*, 14(2), 133-146. <https://doi.org/10.1174/113564002760041532>

CORBETTA, Piergiorgio

2003 *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill; Interamericana de España.

D'ANCONA, Matthew

2017 *Post-truth: The new war on truth and how to fight back*. Londres: Ebury Press.

DABDOUB, Juan, SALAVERRÍA, Aitor, BERKOVITZ, Marvin & NAVAL, Concepción

2021 *Character Education and Digital Technologies: A Dialogue with Alter, Carr and Turkle*. IX Annual Conference of the Jubilee Centre for Character and Virtues: Virtues in the Digital World. Oxford, 10-12 de septiembre.

DANS, Isabel, MUÑOZ, Pablo César & GONZÁLEZ, Mercedes

2022 ¿Para qué usan internet los adolescentes? *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 127-140. <https://doi.org/10.6018/riite.516131>

DE STASIO, Simona, RAGNI, Benedetta, BUCCHI, Eliana, ALTEA, Giulia & BACILE, Chiara

2019 The use of social networking sites: the interplay between school burnout levels and friendship quality in adolescence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 255-260. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1694>

DEL RÍO, Jorge, SÁDABA, Charo & BRINGUÉ, Xavier

2010 Menores y redes ¿sociales?, de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, (88), 115-129. <https://bit.ly/484gvD6>

DOMINGO, Vianney & FERNÁNDEZ ESPINOSA, Verónica

2025 Developing virtue-based leadership education: The Leaders of Character Program at Francisco de Vitoria University (Spain). *Journal of Moral Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/03057240.2025.2507910>

EL MUNDO

2021 Los 100 mejores colegios de España. <https://acortar.link/ETFMab>

ESPINOSA, Zaida

2019 Voluntad de saber en el tiempo de la posverdad. *Educación XX1*, 22(1), 335-352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19693>

ESPINOSA, Zaida, AHEDO, Josu & RUMAYOR, Miguel

2023 Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 143-169. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-08>



- ESPINOSA, Zaida & PLAZA DE LA HOZ, Jesús
 2024 Solidaridad y tolerancia en la web: un enfoque de educación digital basado en virtudes, *Praxis Educativa*, 28(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280107>
- FANJUL, Carlos, LÓPEZ FONT, Lorena & GONZÁLEZ OÑATE, Cristina
 2019 Adolescentes y culto al cuerpo: influencia de la publicidad y de internet en la búsqueda del cuerpo masculino idealizado. *Doxa Comunicación*, 29, 61-74. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a3>
- FERREIRA, Francisco Roberto & RODRIGUES, Ildefonso
 2017 The Efficacy of Digital Inclusion Educational Projects in Communities with High Social Vulnerability. *World Journal of Education*, 5(3), 131-138. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v5n3p131>
- FINK, Arlene
 2003 *The Survey Handbook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- FUENTES, Juan Luis & GARCÍA-GUTIÉRREZ, Juan
 2021 *Aristotle reloaded: Do We Need New Virtues in a Hyper-Connected World?* IX Annual Conference of the Jubilee Centre for Character and Virtues: Virtues in the Digital World. Oxford, 10-12 de septiembre.
- GIDDENS, Anthony
 2007 *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Barcelona: Taurus.
- GOZÁLVEZ, Vicent, VALERO, Aída & GONZÁLEZ, Rosario
 2022 El pensamiento crítico en las redes sociales: una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 42. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- HABERMAS, Jürgen
 1988 *Ensayos políticos*. Barcelona: Península.
- HAIDT, Jonathan
 2024 *La generación ansiosa*. Barcelona: Deusto.
- HAN, Byung-Chul
 2012 *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- HEALY, Mary
 2021 Keaping Company: Educating for Online Friendship. *British Educational Research Journal*, 47(2), 484-499. <https://doi.org/10.1002/berj.3673>
- HERNÁNDEZ PRADOS, María Ángeles, LÓPEZ VICENT, Patricia & BAUTISTA, Verónica
 2015a La percepción del alumnado de educación secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. *Teoría de la Educación*, 27(1), 169-186. <https://bit.ly/3XajP15>
- HERNÁNDEZ PRADOS, María Ángeles, SANTOS, Marcos, SORIANO, Encarnación & FUENTES, Juan Luis
 2015b Retos de la educación de nuestro siglo: Interculturalidad, responsabilidad tecnológica, y educación para la vida. En J. L. González Geraldo (coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 317-346). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- HUME, David
 2005 *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.

IBÁÑEZ MARTÍN, José Antonio

- 2021 La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50.

JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES

- 2022 *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools*. Universidad de Birmingham. Recuperado de: <https://acortar.link/aZK9PG>

KEYES, Ralph

- 2004 *The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life*. Nueva York: St. Martin's Press.

KOHLBERG, Lawrence

- 1984 *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. Nueva York: Harper & Row.

KRISTJÁNSSON, Kristján

- 2019 *Flourishing as the Aim of Education A Neo-Aristotelian View*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429464898>

- 2020a Aristotelian character friendship as a "method" of moral education. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 349-364. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09717-w>

- 2020b Learning from Friends and Terminating Friendships: Retrieving Friendship as a Moral Educational Concept. *Educational Theory*, 70(2), 129-149. <https://doi.org/10.1111/edth.v70.2>

- 2021 Online Aristotelian Character Friendship as an Augmented Form of Penpalship. *Philosophy and Technology*, 34, 289-307. <https://doi.org/10.1007/s13347-019-00383-6>

KUCHARSKI, Adam

- 2016 Study epidemiology of fake news. *Nature*, 540, 525. <https://doi.org/10.1038/540525a>

LIPOVETSKY, Guilles

- 2004 *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

- 2008 *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.

LIVINGSTONE, Sonia, HASEBRINK, Uwe & GÖRZIG, Anke

- 2012 Towards a general model of determinants of risks and safety. En S. Livingstone, L. Haddon & A. Görzig (eds.), *Children, risk and safety on the internet* (pp. 323-339). Bristol: Policy Press.

LOBO, Eugenio Fernando

- 2019 Subjetividad en movimientos sociales y políticas públicas desde la modernidad reflexiva de Ulrich Beck y Anthony Giddens. *Revista Central de Sociología*, 9(9), 21-44. <https://bit.ly/48tT8Eu>

MCLUHAN, Marshall

- 1963 *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto.

MADDEN, Mary, LENHART, Amanda, CORTESI, Sandra, GASSER, Urs, DUGGAN, Maeve, SMITH, Aaron & BEATON, Meredith

- 2013 *Teens, Social Media and Privacy*. Washington: Pew Research Centre. <https://acortar.link/YqynnF>



- MARTÍN MARTÍN, Margarita, ASENSIO MUÑOZ, Inmaculada & BUENO ÁLVAREZ, José Antonio
 2021 Uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria: análisis de perfiles para la intervención educativa. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 303-314. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.57189>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
 2021 *Enseñanzas no universitarias: alumnado matriculado*. Madrid: MEFPD; Gobierno de España. <https://acortar.link/enva7v>
- MITCHELL, Amy & WALKER, Mason
 2021 *More Americans now say government should take steps to restrict false information online than in 2018*. Washington: Pew Research Center. <https://acortar.link/8QOQCA>
- MONTAIGNE, Michel de
 2016 *Ensayos*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- NAVAL, Concepción & BERNAL, Aurora
 2017 Educación del carácter y de las virtudes. En E. Vanney, I. Silva y J. F. Fuentes (eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral* (pp. 1-22).
- NOOR, Ahmed
 2015 Potential of Cognitive Computing and Cognitive Systems. *Open Engineering*, 5(1), 75-88. <https://doi.org/10.1515/eng-2015-0008>
- NOVALIS
 1985 *Himnos a la noche*. Barcelona: Icaria.
- NUSSBAUM, Martha
 2014 *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, Vanessa
 2018 Aproximación a la investigación psicológica en internet y redes sociales. *Summa Psicológica UST*, 15(1), 98-105. <http://dx.doi.org/10.18774/0719-448x.2018.15.vp>
- PEW RESEARCH CENTER
 2022 *Social media seen as mostly good for democracy across many nations, but US is a mayor outlier*. <https://acortar.link/8vf0V5>
- PLAZA DE LA HOZ, Jesús
 2018 Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 491-508. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53428>.
 2022 Vínculos que liberan: ¿es solidaria la familia? En J. Ahedo, C. Caro y B. Arteaga Martínez (eds.), *La familia: ¿es una escuela de amistad?* (pp. 77-89). Madrid: Dykinson.
- PLATÓN
 2014 *El banquete*. Barcelona: Gredos.
- POLIZZI, Gianfranco & HARRISON, Tom
 2020 *Integrating Cyber-Wisdom Education into the School Curriculum*. Birmingham: University of Birmingham.
- POLO, Leonardo
 2015 ¿Quién es el hombre? Presente y futuro del hombre. En Autor, *Obras completas* (serie A, vol. X). Pamplona: EUNSA.
- SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph
 2015 *Sistema del idealismo transcendental*. Barcelona: RBA.

- SELIGMAN, Martin
2012 *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Nueva York: Free Press.
- SELLES, Juan Francisco
2020 *33 virtudes humanas según Leonardo Polo*. Pamplona: EUNSA.
- SIURANA, Juan Carlos
2022 *¿Cómo orientarse en un mundo guiado por influencers?* IV Congreso Internacional de Bioética: bioética y democracia ante el reto de la inteligencia artificial. Costa Rica, 24-28 de octubre.
- SHIELDS, David Light
2011 Character as the aim of education. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 48-53. <https://bit.ly/48g9D5U>
- STAKE, Robert
2007 *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TASCÓN, Mario
2020 *Big Data y el internet de las cosas: qué hay detrás y cómo nos va a cambiar*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- TENA, Martín Adalberto & MERLO, José Antonio
2017 Tecnología cívica para la participación ciudadana: el caso de Codeando México. *El profesional de la información*, 26(1), 114-124. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.12>
- TOMÁS DE AQUINO
2006 *Suma Teológica*. Madrid: BAC.
- TORRES, Cristian Daniel & JUÁREZ, Walfer
2017 La digitalización de la sociabilidad: las redes sociales y las formas de socialización de los adolescentes de secundaria en México. *RITI Journal*, 5(10), 66-71. <https://doi.org/10.36825/RITI.05.10.011>
- VANDONINCK, Sofie, D'HAENENS, Leen & ROE, Keith
2013 *Online risks: coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe*. Leuven: Institute for Media Studies.
- VALKENBURG, Patti, KOUTAMANIS, Maria & VOSSSEN, Helen
2017 The concurrent and longitudinal relationships between adolescents' use of social network sites and their social self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 76, 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.008>
- VOINEA, Cristina, VICĂ, Constantin, MIHAILOV, Emilian & SAVULESCU, Julian
2020 The Internet as Cognitive Enhancement. *Sci Eng Ethics*, 26, 2345-2362. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00210-8>
- VOSOUGHI, Soroush, ROY, Deb & ARAL, Sinan
2018 The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- WAGNER, Lisa
2019 Good character is what we look for in a friend: Character strengths are positively related to peer acceptance and friendship quality in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 39(6), 864-903. <https://doi.org/10.1177/0272431618791286>



YIN, Robert

2006 Case Study Methods. En J. Green, G. Camili & P. B. Elmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Nueva Jersey: Erlbaum.

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Jesús Plaza de la Hoz	Conceptualización, recolección de datos, análisis formal, metodología, supervisión, propuesta del borrador inicial, escritura, revisión y edición.
Zaida Espinosa Zárate	Conceptualización, recolección de datos, análisis formal, metodología, supervisión, propuesta del borrador inicial, escritura, revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Jesús Plaza de la Hoz y Zaida Espinosa Zárate del artículo titulado "Percepciones del alumnado de secundaria acerca de la amistad sincera en internet", DECLARAN que, la elaboración del documento no se apoyó con Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 2 de julio de 2024
 Fecha de revisión: 25 de septiembre de 2024
 Fecha de aprobación: 25 de noviembre de 2024
 Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

Misceláneos / Miscellaneous

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MOTIVADAS POR EL ESTUDIO DEL PROBLEMA DE HUME Y LAS PARADOJAS DE LA CONFIRMACIÓN

Critical Thinking Skills Motivated by the Study of Hume's Problem and Confirmation Paradoxes

RAFAEL FÉLIX MORA RAMIREZ*

rmora@unfv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6420-493X>

Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

<https://ror.org/015wdp703>

Forma sugerida de citar: Mora Ramirez, Rafael Félix. (2026). Habilidades del pensamiento crítico motivadas por el estudio del problema de Hume y las paradojas de la confirmación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 215-242.

Resumen

Las formas de enfrentar las paradojas tienen valor en el contexto educativo porque implican el uso de estrategias del pensamiento crítico por parte de los aprendices. Precisamente, lo importante de esta investigación es que señala qué habilidades de pensamiento crítico permiten desarrollar el estudio del problema de la inducción y las paradojas de la confirmación, específicamente, la del cuervo de Hempel y la *verdul* de Goodman. El objetivo de este escrito es destacar el modo en que las distintas soluciones (o disoluciones) propuestas, tanto para el caso de la inducción como para el desafío de la confirmación, desarrollan ciertas habilidades de pensamiento crítico. La metodología de este trabajo es de orden cualitativo y se basa en la búsqueda de información, análisis e interpretación de datos encontrados en libros, artículos, diccionarios, tesis, entre otros. No obstante, también se recurre a la lógica formal. Como resultados se tienen los siguientes hallazgos: el problema de Hume nos alerta de que hay varias razones filosóficas para no confiar en el razonamiento inductivo; asimismo, el análisis de dos paradojas (Hempel y Goodman) hacen lo propio con el concepto de confirmación. Como conclusión principal puede afirmarse que se han encontrado 22 habilidades de pensamiento crítico que la solución de estos asuntos puede desarrollar.

Palabras clave

Inducción, problema de Hume, análisis, paradoja de Hempel, paradoja de Goodman, pensamiento crítico.

* Profesor nombrado en la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) y en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). Tiene especial interés en el área de la cultura, la lógica, la epistemología y la filosofía analítica. Miembro de la Sociedad Peruana de Filosofía (SPF) y de la Academia Mexicana de Lógica (AML). Presidente del Instituto Peruano de Investigación de Lógica y Filosofía (IPILOF) y es responsable del Grupo de Investigación “Juan Bautista Ferro” de la UNI (GI JUBAFE).

Índice h: 4.

Abstract

The ways of dealing with paradoxes have value in the educational context because they imply the use of critical thinking strategies by learners. Precisely, the important thing about this research is that it points out which critical thinking skills allow the development of the study of the problem of induction and the paradoxes of confirmation, specifically, that of Hempel's crow and Goodman's *grue*. The objective of this paper is to highlight the way in which the different solutions (or non-solutions) proposed for both the case of induction and the challenge of confirmation develop certain critical thinking skills. The methodology of this work is qualitative and is based on the search for information and analysis and interpretation of data found in books, articles, dictionaries, theses, among others. However, formal logic is also used. As results we have the following findings: Hume's problem alerts us that there are several philosophical reasons for not trusting in inductive reasoning; likewise, the analysis of two paradoxes (Hempel's and Goodman's) do the same with the concept of confirmation. As a main conclusion it can be stated that 22 critical thinking skills have been found that the solution of these issues can develop.

Keywords

Induction, Hume's Problem, Analysis, Hempel's Paradox, Goodman's Paradox, Critical Thinking.

216



Introducción

La diferencia más importante entre inferencias deductivas e inductivas radica en el grado de relación existente entre las premisas y la conclusión. En una inferencia deductiva la conclusión deriva necesariamente de las premisas. En cambio, en una inferencia inductiva la conclusión no se sigue necesariamente de las premisas: estas solamente la hacen probable (Hernández & Parra, 2013; García, 2012b). Por ejemplo: si un equipo de fútbol está ganando dos partidos seguidos, es probable que gane la próxima contienda.

Al respecto, la lógica inductiva busca elaborar un concepto adecuado de corrección para caracterizar las inferencias inductivas de algún modo justificables o aceptables. Ahora bien, según Da Costa (2000), existen muchos tipos de inferencias inductivas como: la inducción por simple enumeración, la analogía, la inferencia estadística, los métodos de eliminación de Bacon-Mill, el método hipotético-deductivo y la inferencia probabilística. A esta lista se le puede agregar la abducción.

En medio de tanta variedad, resulta un problema caracterizar específicamente lo que es una inferencia inductiva. Y si a esto le añadimos el problema de Hume, según el cual no existe una fundamentación adecuada de la inducción, el tema se vuelve más complejo. Ahora bien, aparte de la inducción, el concepto de confirmación también representa un desafío a nivel lógico. Específicamente, en esta ocasión se busca tratar el tema de las paradojas *verdud* y del cuervo, así como el problema de la inducción planteado por Hume.

Con ello, nuestro objetivo es destacar el modo en que las distintas soluciones (o disoluciones) propuestas —tanto para el caso de la inducción

como para el desafío que plantean las paradojas de la confirmación— desarrollan habilidades de pensamiento crítico, pues, aunque la inducción sea un recurso muy usado por la ciencia, no está exenta de problemas. Ocurre que, a nivel filosófico, se han planteado algunas interrogantes inquietantes. Por ejemplo, ¿cómo es confiable la inducción si a partir de saber que *a* es plomo, *b* es plomo, *c* es plomo, *d* es plomo... y *z* es plomo no es posible concluir de modo necesario que “todos los objetos son plomos”? Además, ¿qué sucede con el proceso inverso denominado “confirmación”? ¿Cada vez que se afirma que “todos los reptiles son verdes” es confiable confirmar dicha generalidad mediante la observación de que *a* es un reptil verde, *b* es un reptil verde, *c* es un reptil verde, *d* es un reptil verde... y *z* es un reptil verde?

Más adelante se analizará este asunto, de momento, vale evidenciar solamente que, tanto la inducción como la confirmación, representan problemas a nivel filosófico. Lo que se busca es explorar los distintos abordajes que han recibido estos problemas para que, a través de estos intentos de soluciones, puedan vislumbrarse distintas habilidades de pensamiento crítico que motivan las propuestas filosóficas.

El tema es, pues, importante a nivel educativo, ya que el educador que busque motivar el pensamiento crítico en sus alumnos, necesitará de estrategias para poder tener éxito en esta tarea y una de esas estrategias podría consistir en seleccionar problemas como los mencionados. Asimismo, el tema es actual puesto que la inducción planteada por Hume, así como las paradojas de la confirmación, no han recibido una solución definitiva y única. La cuestión sigue en discusión y su abordaje incluso involucra conexiones interdisciplinarias.

La metodología de este trabajo es de orden cualitativo y se basa en la búsqueda de información y en el análisis e interpretación de datos encontrados en libros, artículos, diccionarios, tesis, entre otros. Se centra especialmente en el análisis lógico mediante el uso de diversas teorías como la lógica proposicional, la lógica de clases, la lógica de primer orden y la reconstrucción de los argumentos, como herramientas con las que se estudiará la problemática de las paradojas. Asimismo, se señala qué elementos del pensamiento crítico se han puesto en marcha para intentar buscarle solución a estas complejas paradojas y se muestra que no existe una única forma de abordar estos problemas, pues cada uno de los modos de entender las paradojas desarrolla ciertos aspectos del pensamiento crítico esenciales para la educación.

Para el desarrollo de estas ideas, primero, se exponen los distintos tipos de inducciones; luego, se plantea el problema de la inducción de Hume; también se formulan las paradojas de la confirmación: los cuervos de Hempel y *verdul* de Goodman; posteriormente, se analiza la propuesta



de Mill para intentar fundamentar la inducción; se revisan cada una de las sugerencias que se han diseñado para enfrentarse a las dos paradojas antes mencionadas; finalmente, se indican qué habilidades de pensamiento crítico se han reforzado al reflexionar sobre el problema de Hume y las dos paradojas de la confirmación aludidas.

Fundamentación teórica

A continuación, se detallan los fundamentos teóricos necesarios para entender y resolver adecuadamente el problema planteado.

Inducción por simple enumeración o inducción simple

218



Si $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ son elementos de la clase A y se constata que todos ellos también pertenecen a otra clase B, entonces, suponiendo que no se conoce ningún elemento de A que no pertenece a B, se concluye que todo A es B. Ahora bien, para que dicha inferencia sea correcta, deben ser satisfechas ciertas condiciones: la muestra ($a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$) tiene que ser representativa y el número de sus componentes debe ser apropiado, etc. Más adelante, se notará cómo el problema de Hume cuestiona este tipo de procedimiento.

La analogía

La estructura del argumento analógico es la siguiente:

1. A es semejante a B (en ciertos aspectos).
2. A tiene la propiedad C.
3. Por lo tanto, probablemente B tiene la propiedad C (Weston, 2006).

Por ejemplo, Ernest Rutherford realizó una comparación entre el sistema solar y los átomos. El sistema solar es semejante al átomo (pues ambos tienen una estructura en la que otras cosas orbitan alrededor de un núcleo). En el sistema solar, el Sol tiene mucha más masa que los planetas. Por ende, en el átomo el núcleo contiene la mayor parte de la masa. Esta fue la base del modelo del átomo de Rutherford (Solís & Sellés, 2008). Se debe indicar que el riesgo de esta variante de inducción está en caer en la falacia de falsa analogía (Bordes, 2011).

La inferencia estadística

Está conformada por la estimación de parámetros, la prueba de hipótesis y la teoría de decisión. Tiene como forma lógica al llamado silogismo estadístico: K % de los A son B ; x es A , entonces, probablemente, x sea B .

Por ejemplo, durante el mes de mayo de 2011, en el Colegio Aragón de la ciudad de Tacna, después de las vacaciones de verano, se observó con precaución que el 95 % de los alumnos tenían síntomas de anorexia. Se sabe que Adrián estudia en ese colegio y vive en la ciudad de Tacna. Por ende, es probable que sufra de anorexia. De igual modo, se debe indicar que el riesgo de esta variante de inducción está en caer en las falacias estadísticas (Ruiz Matuk, 2023).

Métodos de eliminación de Bacon-Mill

Bacon propuso un método inductivo particular. Este inicia ordenando los hechos según tres tablas: tabla de presencias (hechos en los que se da esa naturaleza o fenómeno), tabla de ausencias (hechos en los que no se da) y tabla de grados (hechos en que varía). El siguiente es un ejemplo histórico que ilustra lo anterior. Gregor Mendel fue un botánico y monje austrohúngaro del siglo XIX quien hizo experimentos que le llevaron al descubrimiento de la genética (Solís & Sellés, 2008). En la tabla de presencias Mendel podría anotar que al cruzar variedades de guisantes se mantenían ciertos rasgos hereditarios de la descendencia. En la tabla de ausencias Mendel mencionaría aquellos rasgos ausentes en la progenie. Finalmente, para completar la tabla de grados Mendel observaría cómo otros factores como color de la flor, forma de semilla, etc., se mantendrían o no a pesar de las diferentes condiciones iniciales. En este ejemplo acondicionado, Mendel utiliza el método inductivo de Bacon para estudiar las bases de las leyes de la herencia. A través de la observación sistemática y la exclusión de variables, concluye que hay algo en los guisantes (lo que hoy se conoce como genes) que es responsable de la variedad de rasgos en la descendencia. El problema de este método es que no tiene mucho rigor, por ejemplo, puede haber sesgo de confirmación por parte del investigador o también omisión de variables decisivas para confirmar tal o cual asunto.

Los cinco métodos inductivos de Mill

Mill propuso cinco métodos inductivos: el de la concordancia, el de la diferencia, el indirecto de la diferencia, el de los residuos y el de las variantes concomitantes. Enseguida, se explica cada uno de estos métodos según Piscoya (2009).



Dados ciertos requisitos como satisfechos, el *método de la concordancia* nos provee, con todo rigor, las condiciones necesarias de un fenómeno. Si, entre los casos que se investigan, se encuentra un único factor en común, se puede asumir que tal factor es la causa del fenómeno estudiado. Por ejemplo, si se aplica un nuevo método de enseñanza a un grupo de alumnos de química y otro de geografía, y se obtiene en ambos casos una significativa mejora en el aprendizaje, entonces, puede asumirse que la causa del mejoramiento radica en la aplicación del nuevo método antes mencionado.

De modo semejante, el *método de la diferencia* nos lleva a las condiciones suficientes. Si una circunstancia entre varias es la que causa cierto fenómeno, y el fenómeno se da diferente cuando se omite dicha circunstancia, entonces tal circunstancia es la causa del fenómeno. Ejemplo: todos los miembros del grupo de excursionistas se enfermaron menos Ana, entonces, el médico les preguntó qué comieron. Este fue el reporte:

220



Tabla 1
Personas y alimentos

	Durazno en almíbar	Queso	Camarones enlatados	Carne seca	Frijoles enlatados	Atún	Jugo de naranja	Salchicha
Liz	x	x		x	x	x		
Pablo	x	x	x	x	x			
Álvaro			x		x	x	x	x
Ana	x			x		x	x	x

Por lo tanto, viendo la tabla, puede concluirse que lo que causó el daño fueron los frijoles enlatados, porque Ana, quien no enfermó, fue la única que no los comió.

El *método indirecto de la diferencia* resulta de una combinación del método de las concordancias y diferencias. Mill (1917) describe este método del siguiente modo:

Si dos casos o más en los cuales se presenta el fenómeno tiene una sola circunstancia en común, mientras que dos casos o más en los cuales no se presenta no tienen más en común que la ausencia de esta circunstancia, la circunstancia por la cual únicamente difieren los dos grupos de casos es el efecto, o la causa, o una parte necesaria de la causa del fenómeno (p. 376).

Un ejemplo histórico que ilustra el método indirecto de la diferencia es el caso de John Snow y el brote de cólera en Londres en 1854. Podría plantearse que John Snow, un médico inglés, utilizó este método para investigar la causa de la propagación del cólera. Observó que la mayoría de los casos estaban cerca de una fuente de agua pública, la bomba de Broad Street. Al

comparar dos grupos de casos, aquellos que obtenían agua de la bomba y aquellos que no lo hacían, notó que la única circunstancia común entre los casos de cólera era la utilización de la bomba de agua. Al convencer a las autoridades de retirar la manivela de la bomba, logró detener la propagación del brote y sentó las bases para el desarrollo de medidas de salud pública y la comprensión de las enfermedades transmitidas por el agua (Borghi, 2018).

También se puede mencionar el *método de los residuos*. De acuerdo a Mill (1917): “Separad de un fenómeno la parte que se sabe, por inducciones anteriores, es el efecto de ciertos antecedentes; el residuo del fenómeno es, entonces, el efecto de los antecedentes restantes” (p. 379). Imagínese que se está investigando el crecimiento de una planta y se ha identificado dos factores que podrían afectarlo: la luz solar y el agua. Después de realizar experimentos, se descubre que se puede predecir con precisión el crecimiento de la planta en función de estos dos factores. Sin embargo, al aplicar el método de residuos de Mill, se encuentra que aún hay un crecimiento no explicado. Esto sugiere que podría haber otros factores, como nutrientes del suelo o temperatura, que aún no se ha considerado. El método de residuos de Mill anima a explorar y descubrir estos factores adicionales que pueden influir en el crecimiento de la planta.

Para aplicar el *método de las variantes concomitantes* se debe realizar las variaciones de un fenómeno y luego detectar qué otro fenómeno varía también. Si se encuentra, ese fenómeno puede ser considerado como la causa que se está buscando. Ejemplo: si en México, entre 1970 y 1991, por cada 100 mil habitantes se hubiera pasado de 22,83 a 43,4 personas alcohólicas, y, al mismo tiempo, la incidencia de cirrosis se hubiera incrementado del 23 % al 45 % en estos años; entonces, podría suponerse que un elemento causante del aumento de cirrosis en México es el alcoholismo. En todos estos métodos hay más rigor y refinamiento, en comparación con lo propuesto por Bacon.

Método hipotético-deductivo

Cuando se tienen varios fenómenos particulares, leyes o hipótesis que se quieren explicar o unificar, en general se formula una hipótesis más general o una teoría de la cual los primeros derivan. Popper (1962) fue el estudioso más notable de este tipo de método. Este tiene ciertas fases que se ilustrará con un ejemplo:

1. *Plantear el problema*: a finales del siglo XIX, los astrónomos Adams y Le Verrier descubrieron que el planeta Urano se comportaba de modo anómalo pues no respetaba la órbita prevista por las leyes newtonianas.



2. *Formular una hipótesis:* Le Verrier supuso que tal irregularidad sería producida por la existencia de otro planeta en una órbita exterior de tal modo que ejerce influencia gravitatoria sobre Urano.
3. *Deducir consecuencias observables:* siguiendo a Le Verrier se pensó que si existiera tal planeta se podría predecir su masa y el punto en el cielo en donde debe estar y, por tanto, mediante un telescopio este se podría observar.
4. *Verificar:* el astrónomo Johann Galle detectó en 1846 el planeta buscado. A este lo llamaron Neptuno. Así, la hipótesis fue corroborada por los hechos.

Se puede afirmar que el método sigue un proceso inductivo (en la constatación de aquella situación problemática), deductivo (en la formulación de la hipótesis y en sus deducciones) y regresa a la inducción para su verificación.

222



Inferencia probabilística

En los raciocinios inductivos, las premisas no implican lógicamente a la conclusión. Sin embargo, de acuerdo con diversos especialistas, existe una relación de probabilidad entre la conjunción de las premisas y la conclusión: si las primeras fueran verdaderas, hay una determinada probabilidad de que la conclusión también lo sea. Por ejemplo: Darwin observó una serie de evidencias que le llevaron a formular su famosa teoría. Así, si se aceptan los supuestos de la diversidad de las especies, la adaptación al medio ambiente y la descendencia con modificaciones, es más probable que las conclusiones de la teoría de la evolución por selección natural sean correctas (Solís & Sellés, 2008). Aquí, el problema radica en que el concepto de lo probable sigue estando alejado de lo completamente seguro que ocurrirá o no. Sin embargo, este caso de inferencia es el mejor logrado en comparación con los demás.

La abducción

También se le conoce como “inferencia a la mejor explicación”. Consiste en inferir cuál explicación adecuada proporciona un mejor entendimiento de lo observado. La idea es buscar la hipótesis que resulte más probable y, a su vez, posibilite entender por qué ocurre lo que se observa (Blasco & Grimaltos, 2004). Escriben Mora *et al.* (2023):

Este argumento plantea una premisa y una hipótesis para explicarla. Este es un razonamiento que se produce al estilo de los que realizan los

detectives. Es decir, se parte de indicios, huellas o evidencias y a partir de esos datos se reconstruye la escena del crimen para poder llegar a resolver el misterio. En este sentido, se parte de la conclusión para buscar construir la o las premisas (p. 296).

Por ejemplo: Alfred Wegener, geofísico y meteorólogo alemán, observó que había similitud en las formas de las costas de los continentes, que había fósiles idénticos en zonas geográficas lejanas entre sí y que diferentes continentes presentaban coincidencia en relación a sus formaciones geológicas. Lo anterior le permitió suponer que todos los continentes habían estado unidos en el pasado en lo que se denominó Pangea. A esto se le conoce como la teoría de la deriva continental (Solís & Sellés, 2008). En este caso, el riesgo radica en que la reconstrucción que realice el investigador puede ajustarse a lo observado y aun así ser incorrecto.

El problema de Hume

Las críticas a la ciencia vienen desde distintos frentes, por ejemplo, de acuerdo a Gazmuri (2022) la razón científica se cree infalible y esto ha perjudicado el aspecto afectivo del ser humano. Mas allá de los puntos de vista anticientíficos, se puede constatar que el discurso científico tiene ciertos límites, sin que esto implique algún desprecio por el ser humano. Así, dentro de los mismos procesos de raciocinio científico, como la inducción, es posible vislumbrar los límites de la ciencia. Fue el filósofo David Hume quien planteó el problema de la inducción, pero, aunque su formulación se relaciona con la inducción por enumeración, se aplica a cualquier tipo de inducción en la que su conclusión sea probable. En pocas palabras, este problema consiste en tratar de responder las siguientes interrogantes: ¿cómo se sabe que el sol saldrá mañana?, ¿cuál es la razón para afirmar que todos los hombres son mortales? Así, el problema central de la inducción consiste en encontrar alguna forma de justificación de todos los tipos de inducción correcta usados o utilizables por la ciencia. Como se sabe, solo puede pasarse de premisas particulares a conclusiones generales probables. Por ejemplo, si se observa 1000 cisnes que son blancos, se puede afirmar que probablemente todos los cisnes son blancos. En términos lógicos, supóngase que se ha encontrado muchos casos particulares: $P_a \wedge P_b \wedge P_c \wedge P_d \wedge \dots P_z$. A partir de estos no es posible concluir de modo necesario que “todos son P”, es decir, $(\forall x) Px$. A lo mucho se puede concluir que “algunos son P”, es decir, $(\exists x) Px$. Sin embargo, también se puede decir que es probable que $(\forall x) Px$. No obstante, se debe recordar la advertencia de que puede haber un millón de evidencias que



apoyen tal o cual generalización, pero basta solo un contraejemplo para dejarla sin efecto (Hume, 1984; Popper, 1962).

La experiencia no corrobora que el futuro deba conformarse al pasado. Es decir, las creencias sobre el futuro realizadas con base en el pasado no están suficientemente justificadas. En resumen: la siguiente fórmula expresa la invalidez lógica de la inducción $(\exists x) P_x \rightarrow (\forall x) P_x$. El esquema es inválido porque no se puede pasar de la proposición “algo es tóxico” a la proposición “todo es tóxico”. En este punto, para ejemplificar esta situación, se puede recomendar la lectura del caso del pavo inductivista de Russell, mencionado por Chalmers (1990).

Las paradojas de la confirmación

224



También denominadas “paradojas epistemológicas” por Peña y Ausín (2012), estas paradojas se relacionan con la inducción y surgen cuando se acepta que toda generalización encuentra confirmación en sus casos particulares. Plantéese la cuestión de forma lógica: si se ha de confiar en la ciencia y en sus leyes, entonces, cada vez que se afirme que $(\forall x) P_x$ se puede confirmar dicha generalidad mediante cada caso particular de la siguiente conjunción $P_a \wedge P_b \wedge P_c \wedge P_d \wedge \dots P_z$.

LA PARADOJA DEL CUERVO

Esta paradoja fue planteada por Hempel (1945). Se sabe que la forma lógica de una ley científica es $(\forall x) (P_x \rightarrow Q_x) (R)$. Sin embargo, si se aplica la equivalencia notable conocida como “transposición” puede obtenerse una fórmula equivalente: $(\forall x) (\sim Q_x \rightarrow \sim P_x) (R-)$. Esto sirve para comprender la paradoja de los cuervos o de la confirmación. Si se entiende que “todos los cuervos son negros” es lógicamente equivalente a “todo lo no negro es un no cuervo” ocurre un problema. De acuerdo a Clark (2009):

Parecería que (R-), “Nada que no es negro es un cuervo”, se refuerza encontrando cosas que no son ni negras ni cuervos, como bolígrafos blancos. Pero la existencia de bolígrafos blancos no parece corroborar “Todos los cuervos son negros”. La mayoría de las cosas que vemos no son ni negras ni cuervos. ¿Realmente contribuye cada una de ellas a reforzar esta generalización? (p. 75).

De forma esquemática, la paradoja de Hempel se plantea de este modo:

1. *El criterio de Nicod*: la proposición universal afirmativa es confirmada por un individuo que cumpla las dos propiedades involucradas.

2. *La condición de equivalencia*: lo que confirma un enunciado A confirma en la misma medida también a B si y solo si A y B son lógicamente equivalentes entre sí.

Por ende, un lapicero verde confirma que “todos los cuervos son negros”.

LA PARADOJA VERDUL

Esta paradoja fue planteada por Goodman (1955). Considérese el siguiente predicado: “Verde si se examina antes del año 5000 d. C. o azul si se examina después”. Ahora cámbiese este complicado predicado por el término *verdul*. Con esto, toda la evidencia que existe (por ejemplo, haber visto 1000 esmeraldas) para decir que algo es verde, también va a servir como evidencia para decir que es *verdul*. Entonces, ¿cuál de las dos es? No pueden ser las dos, ya que son lógicamente incompatibles. Sin embargo, la inducción provee evidencias iguales para apoyar las dos hipótesis. Luego, es imposible escoger entre ellas basándose en la inducción. Enseguida, se refuerza este punto para comprender mejor la situación mediante una tabla.



Tabla 2
Reglas y predicciones

Regla inductiva	Predicción “verde”	Predicción <i>verdul</i>
Todas las F anteriores son G.	Todas las esmeraldas antes del año 5000 han sido verdes.	Todas las esmeraldas antes del año 5000 han sido <i>verdules</i> .
Luego, la próxima F será G.	Luego, la esmeralda vista después del 5000 será verde.	Luego, la esmeralda vista después del 5000 será <i>verdul</i> .

Si se encuentra una esmeralda *verdul* (antes del 5000 d. C.), se puede afirmar que se verá verde y no azul. Así, si todas las esmeraldas examinadas antes del 5000 son verdes, después del año 5000, dada la regla inductiva, se debería predecir que la próxima esmeralda observada será *verdul*. Por ende, aunque se esté prevenido sobre cuál es la predicción genuinamente confirmada (es decir, que se mantendrá *verdul*), también es cierto que ambas se pueden considerar confirmadas (a saber, que se mantendrá verde y *verdul*).

El pensamiento crítico

El pensamiento crítico es aquella habilidad que consiste en analizar y evaluar información de modo racional y objetivo. Mediante este tipo de

pensamiento se busca reflexionar sobre la validez argumentativa, la identificación de sesgos, las contradicciones, las falacias, las paradojas para así llegar a conclusiones justificadas. El pensamiento crítico significa la capacidad de pensar de forma clara, lógica, coherente y en base a evidencias.

Este tipo de pensamiento es fundamental en el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. En el ámbito de la universidad, promueve la capacidad de preguntar, valorar críticamente ideas aceptadas y tomar decisiones en base a la información disponible. Esto es importante sobre todo en un mundo donde cada vez más abunda la desinformación y las medias verdades que buscan manipular o hacer caer en error al despistado (Bezanilla Albisua *et al.*, 2018; Cangalaya, 2020).

El pensamiento crítico puede ser desarrollado mediante la constante práctica de análisis, evaluación y solución de problemas. Por ejemplo, si uno desea desarrollar este modo de pensamiento debería discutir y debatir, resolver desafíos mentales y reflexionar sobre los propios pensamientos. En relación a la lógica, el pensamiento crítico se concentra en las tareas de identificar premisas y conclusiones, detectar falacias, construir buenos argumentos, definir adecuadamente conceptos y resolver paradojas. Y, en relación a la ciencia, el pensamiento crítico estudia el carácter empírico de las evidencias y el diseño de experimentos adecuados para probar hipótesis. De este modo, hace falta enfatizar en la buena formulación de hipótesis, la correcta interpretación de resultados y el desarrollo lógico de teorías que toman como base la realidad empírica y que tienen por meta realizar predicciones.

En base a lo anterior, lo que se quiere saber es cuáles habilidades del pensamiento crítico son desarrolladas a través del estudio y los intentos de solución del problema de la inducción, así como de las paradojas de la confirmación.

Metodología

La metodología de este trabajo es de orden cualitativo y se basa en la búsqueda de información y análisis e interpretación de datos encontrados en libros, artículos, diccionarios, tesis, entre otros. Con esta estrategia se busca desarrollar una perspectiva analítica y reflexiva, y poseer una comprensión entera de los enfoques teóricos y prácticos usados para abordar los temas planteados, del mismo modo que lo hace la filosofía analítica (Borja *et al.*, 2017). Lo importante es analizar detallada y minuciosamente la información recogida. No se deja de lado la interpretación crítica de la información. De este modo, se permite un espacio para poder cuestionar



los propios sesgos, suposiciones y prejuicios para estar abiertos a otras perspectivas distintas a la propia.

Por otro lado, se recurrirá también al análisis lógico. Esto significa que se hará uso de diversas teorías como la lógica proposicional, la lógica de clases y la lógica de primer orden, pero a un nivel muy básico (Mora *et al.*, 2023; Piscocoya, 2007). De este modo, se evaluará el valor de verdad de las disyunciones y las conjunciones, se usarán los diagramas de Venn que aparecen cuando se relacionan dos clases para identificar y analizar las cuatro zonas establecidas y se usarán los cuantificadores y los predicados, entre otros, para formalizar enunciados determinados relacionados con la problemática. Además, será frecuente usar la estructura de las inferencias que separa a las premisas de la conclusión mediante una barra horizontal.

Análisis y resultados

En lo que sigue, se analizarán los problemas planteados y se expondrán los intentos de solución encontrados.

Sobre Mill y el problema de la inducción de Hume

En *Sistema de la lógica deductiva e inductiva*, Mill (1917) define a la lógica deductiva como la ciencia que busca la correcta inferencia de unas proposiciones partiendo de otras proposiciones. Por otro lado, la lógica inductiva nos permite establecer de qué modo ciertas proposiciones provienen de generalizaciones de la observación y también proporciona reglas para descubrir las proposiciones que se necesita en la investigación científica. Según Stuart Mill, la lógica (deductiva o inductiva) se ocupa de estudiar la prueba de la verdad de las proposiciones. Pero para que una inferencia pueda ser útil para la ciencia, su conclusión debe establecer una verdad nueva en relación a lo planteado en las premisas. En otras palabras, toda inferencia legítima debe incrementar realmente el conocimiento y, por ende, debe ser amplificadora (García, 2012a).

Con respecto al problema planteado por Hume, Mill afirma que una inferencia inductiva se justifica, lógicamente, cuando se fundamenta en un caso particular del principio de uniformidad. Una regularidad del pasado solo se puede generalizar hacia el futuro confiando en que la naturaleza se comporta siempre igual. A esto se le denomina “principio de uniformidad de la naturaleza” (PUN). Este principio implica que lo que sucedió en el pasado es una guía confiable de lo que sucederá en el futuro. Así, el PUN puede ser considerado como el fundamento de la in-

ducción, porque constituye la justificación lógica que respalda a cualquier inferencia inductiva, es decir, este principio se configura como condición necesaria para la prueba de su validez lógica. Por ejemplo:

1. Se ha comprobado 150 veces que el agua hierve a 100° C.
2. La naturaleza se comporta de modo uniforme (PUN).
3. Por lo tanto, en el futuro el agua hervirá a 100° C.

Ahora bien, la premisa 1 es verdadera, pero ¿cómo se sabe que 2, que es necesaria para que funcione cualquier razonamiento por inducción, es verdadera?, ¿cómo se alcanza la idea de que la naturaleza se comporta de manera uniforme? Quizás lo siguiente pueda servir como fundamento:

228



1. Se observa que el fuego “siempre” quema nuestra piel.
2. Se observa que el sol “siempre” sale por el este.
3. Se observa que el imán “siempre” atrae al hierro.
4. Por ende, la naturaleza se comportará de modo uniforme (PUN).

Lo anterior indica que el principio de uniformidad de la naturaleza se ha obtenido a su vez por inducción generalizando casos particulares, o sea, de lo particular se ha obtenido una conclusión general. El problema es que solo se puede obtener el principio de uniformidad de la naturaleza gracias a otro razonamiento por inducción. Por ende, el razonamiento inductivo es explicado por el principio de uniformidad de la naturaleza el mismo que es explicado, a su vez, por medio de otro razonamiento inductivo. Y, nuevamente, el razonamiento inductivo sería explicado por dicho principio. Esto, que ya había sido anticipado por Hume (1945), representa un claro regreso al infinito y un caso de *petitio principii* porque se termina suponiendo lo que se tiene que probar. En conclusión, la inducción sigue careciendo de fundamentación lógica. Bertrand Russell (1983), ante tanta polémica, sostuvo que hay que “dar por sentado pragmáticamente que el procedimiento inductivo, con la adecuada cautela, es admisible” (p. 73).

Strawson (1952) considera que no se debe pedir la justificación de la inducción del mismo modo que no se debe exigir la justificación de la legalidad de la Ley del propio país, pues la idea es que la Ley es lo que justifica la legalidad de todo lo demás. Del mismo modo, pedir una justificación de la inducción es pedir una explicación de aquello que se constituye en uno de los estándares que se emplea para saber si las ideas acerca del mundo son adecuadas o no (Okasha, 2007).

Acerca de la paradoja de Hempel

Es necesario afirmar que, como el mismo Hempel lo sostuviera, a decir de Łukowski (2011), si bien nos puede parecer engañoso que un “zapato blanco” confirme la proposición “todo cuervo es negro”, lógicamente esto es adecuado, aunque existan circunstancias prácticas que nos intentan disuadir que no puede ser así. Para Hempel, la culpable de que se vea esto como una paradoja es nuestra intuición imperfecta, la lógica debe respetarse.

Por su lado, Sainsbury (1988) sostiene que la paradoja de Hempel discute dos principios racionales:

1. E1: Si se puede saber *a priori* que dos hipótesis son equivalentes, entonces cualquier dato que confirma una confirma la otra.
2. G1: Una generalización se confirma por cualquiera de sus instancias.

Y resulta problemático rechazar tanto el principio E1 como el G1. Ahí, radica el asunto.

Blasco y Grimaltos (2004), con base en el concepto de abducción, ofrecen una solución corta pero elegante. Ellos afirman que la generalidad “todo cuervo es negro” puede explicar que este cuervo sea negro, no obstante, ni esa generalidad (R), ni su transpuesta (R-), pueden explicar por qué esta zapatilla es roja. Por ese motivo, la zapatilla roja no puede ser considerada una evidencia de que “todo cuervo es negro”.

Por otro lado, sobre la paradoja del cuervo de Hempel, escribió Bunge (2007):

Esta paradoja se disuelve al advertir que todo el que esté interesado en los cuervos comenzará restringiendo su universo de discurso a los pájaros, de tal modo que considerará irrelevante para su interés el encuentro con una [mujer] rubia. Dicho de otro modo, puesto que la clase de referencia máxima de “Todos los cuervos son negros” es la clase de las aves, solo los datos acerca de las aves son relevantes para la hipótesis en cuestión. Cualquier teoría razonable de la referencia que armonice con el modo en que los científicos tratan los predicados podría haber evitado la avalancha de publicaciones generadas por este acertijo (p. 160).

Bunge (2007) afirma que un sólido marco teórico que limite la investigación científica impedirá que se busque objetos negativos tales como “cosas no negras” o “no cuervos”. Si no se buscan cuervos lo que toca es buscar otro tipo de aves. De este modo, los no cuervos no serían entendidos como cualquier otra cosa que cumpla con la condición de no ser cuervos, por ejemplos, caballos, pues el marco teórico no está aludiendo a esos animales.



Mosterín y Torreti (2010) consideran lo siguiente:

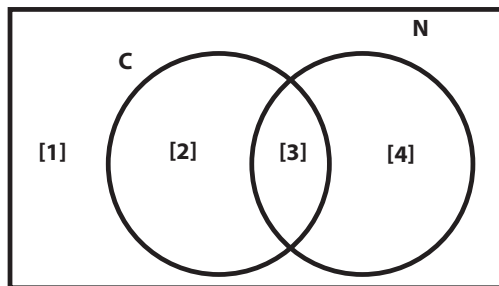
La mera observación de un cuervo negro ni siquiera sugiere que lo son todos. Solo una muestra representativa de los cuervos del mundo, que sea negra sin excepción, podría darle peso a $(\forall x) (Cx \rightarrow Nx)$. El mismo peso se lo daría, por cierto, una muestra representativa de todas las cosas del Universo que no son negras, si esa muestra no contiene ni un solo cuervo. Como tales cosas abundan más y son bastante más variadas que los cuervos, una muestra adecuada de estos es, claro está, mucho más fácil de reunir que una de aquellas (p. 453).

Lo discutible para estos autores es la gran diferencia que hay entre la cantidad de entes “cuervo” y la cantidad de entes “no negro”. Al respecto del mismo asunto, Rescher (2001) defiende la idea de que si se analiza con diagramas de Venn (donde C es la clase de los cuervos y N es la clase de los objetos negros) esta situación puede observarse de mejor modo.

230



Figura 1
Los cuervos y los objetos negros



Fuente: tomado de Rescher (2001, p. 225).

Por un lado, la expresión “todo C es N” tiene como fórmula booleana a $CN = \Phi$, lo cual significa que de la clase C (esto es, [2] y [3]) debe eliminarse la parte [3] de tal modo que [2] sea considerada la clase vacía. Por otro lado, la expresión “todo no N es no C” tiene como fórmula booleana a $N C = \Phi$, lo cual significa que de la clase no N (esto es [1] y [2]) debe buscarse la zona en común con C de tal modo que [2] sea considerada la clase vacía. Al observar esto gráficamente, uno se percata del asunto, pues si hay miles de cosas que sean C ([2] y [3]), debe haber miles de millones de cosas que sean no N ([1] y [2]) y como afirma Rescher (2001): “Alguien que nos entrega un cuervo negro verificado, ha hecho una contribución modesta pero no trivial a todo el proyecto de verificación. Pero la contribución de una zapatilla de tenis blanca, aunque no nula, es insignificante” (p. 226). En ese

sentido, “es sencillamente falso que la contribución evidencialmente confirmatoria de los cuervos negros y los zapatos blancos sea la misma” (p. 226).

Según la opinión de Clark (2009), la idea es que no es cierto que la mejor forma de comprobar que “todo A es B” sea solamente buscando entes A que sean B. Si se quiere probar que “todos los gallinazos viven fuera de Lima” el avistamiento de estas aves fuera de Lima (por ejemplo, en zonas con características climatológicas muy semejantes), en realidad, tiende a refutar la misma afirmación pues si hay tantos gallinazos fuera de Lima y en zonas con clima semejante, lo más probable es que también haya gallinazos dentro de Lima. Por ende, la confirmación no debe reducirse a una simple acumulación de casos favorables. Es importante considerar el contexto pues este condiciona nuestra búsqueda. Por ejemplo, si se sabe que los gallinazos se alimentan de carroña, entonces, puede procederse a buscarlos en los basureros de los restaurantes; pero ello no reportaría un gran hallazgo y hasta se podría creer que los gallinazos también prefieren la suciedad a la higiene. Por ende, es más importante intentar buscar esas aves en montañas, en cerros, en playas, etc., ese hallazgo sí sería enriquecedor.

Para López Astorga (2008), este acertijo se puede tratar recurriendo a la tarea de selección de Wason (1966, 1968). De acuerdo a este psicólogo cognitivo, las personas tienden a buscar casos que refuercen o confirmen las reglas antes que intentar refutarlas. En ese sentido, si se dice que “detrás de la tarjeta con una vocal hay un número par y viceversa”, las personas tienden a buscar vocales o pares, pero no inician rastreando consonantes o impares. Esto último es poco frecuente. Así, la paradoja de Hempel puede ser desmontada pues las personas no suelen pensar en conceptos negativos, sino más bien razonan con base en ideas positivas.

Asimismo, Sperber y Wilson (1986) han construido un marco teórico, la teoría de la relevancia, desde el cual se puede afirmar que la mente humana prioriza naturalmente la relevancia. Una información es irrelevante si no genera efectos cognitivos útiles para analizar creencias novedosas. Por otro lado, una información es relevante cuando sirve de apoyo para generar efectos cognitivos que desemboquen en aceptar o descartar nuevas creencias. Además, a menos esfuerzo cognitivo involucrado en este proceso, más relevante es la información. Así, naturalmente no se suele pensar ni en cosas no negras ni en cosas que no sean cuervos pues eso supone demasiado esfuerzo y, además, no nos ayuda a generar efectos cognitivos inmediatos. Por ende, la paradoja de Hempel falla al pretender presentar como equivalentes la relevancia de “todo S es P” y “todo no P es no S” así como el esfuerzo cognitivo que supone analizar tanto la prime-



ra generalidad como la segunda (resultado de aplicar la transposición) y esto es lo cuestionable.

Algo semejante sostiene Quine, pero en vez de relevancia apela a la idea de naturalidad, a decir de Sorensen (2007):

Quine [al respecto de la paradoja de Hempel] rechaza el criterio de Nicod. Restringe la confirmación a las hipótesis que emplean términos pertenecientes a clases naturales. En consecuencia, niega que un pañuelo blanco confirme que “todo lo que no es negro no es un cuervo” (p. 281).

En vez de afirmar que es relevante o no, Quine se conforma con decir que “no cuervo” o “no negro” no es una clase que provenga de la naturaleza. De modo similar, Stemmer (1977) busca relacionar las generalizaciones con la utilidad que le otorgan los humanos como especie con el propósito de sobrevivir. Así, propone que las generalizaciones son adecuadas en tanto han permitido la supervivencia de los seres vivos. En ese sentido, ni lo no negro ni lo no cuervo se puede considerar importante para asegurar la evolución de las especies. Esto supone cuestionar el criterio de Nicod para justificarlo de otro modo.

232



Acerca de la paradoja de Goodman

Blasco y Grimaltos (2004), desde la abducción, afirman que si se define que algo es *verdul* siempre y cuando “sea verde si se examina antes del año 5000 d. C. o sea azul si se examina después”, es decir, x es *verdul* $\leftrightarrow (p \vee q)$, esta formulación imposibilita su capacidad de explicar cualquier cosa, pues ¿qué sentido tiene preguntar por la causa de una disyunción? Así, si se asume que “toda esmeralda es verde” puede explicar el hecho de que esta esmeralda sea verde, no ocurre lo mismo con “toda esmeralda es *verdul*” pues la propiedad *verdul* no puede ser considerada un efecto. Una causa puede producir p o puede producir q (algunas veces p y algunas veces q), pero no puede producir $p \vee q$. Así, esta paradoja resulta rechazada por motivos de formulación lógica del concepto *verdul*. Dado que dicho concepto esconde una disyunción y ningún efecto tiene sentido si se expresa de ese modo, entonces dicho predicado *verdul* no puede ser considerado un legítimo efecto.

Por otro lado, escribió Bunge (2007):

Esta “paradoja de la confirmación” [...] los cristalógrafos nunca la tomaron en cuenta, pues sabían que las esmeraldas no pueden cambiar de color espontáneamente y de la noche a la mañana, del mismo modo que los leones no pueden metamorfosearse en gacelas. La razón es que el color de las esmeraldas está determinado por su composición química. Si

cambia esta, entonces el cristal deja de ser una esmeralda. La inferencia lógica es como sigue:

Para toda x , x es una esmeralda si y solo si x tiene la composición C .

Para toda x , si x tiene composición C , entonces x parece verde a la luz blanca.

∴ Para toda x , si x es una esmeralda, entonces parece verde a la luz blanca.

La conclusión, inicialmente una generalización empírica, se ha derivado de hipótesis de niveles superiores (y más profundos). Por lo tanto, posee más que el mero apoyo empírico constituido por incontables y, frecuentemente, erróneas observaciones de esmeraldas. Moraleja 1: las generalizaciones empíricas no son típicas de la ciencia. Moraleja 2: la evidencia empírica no constituye todo lo que existe para la ciencia. Moraleja 3: la paradoja *verdul* es un pseudoproblema (p. 161).

Se puede afirmar que no debe generalizarse de modo tan simplista a partir de esmeraldas examinadas antes del tiempo T sin considerar información relevante adicional. Es decir, no basta con solo saber que tal esmeralda se comportará de ese modo tan extraño al cambiar su color en cierta fecha determinada. Es necesario saber más detalles acerca de ese tipo de comportamiento. Lo mismo ocurre cuando se generalizan las preferencias juveniles a toda la población. Por ejemplo, si se dice que, como los jóvenes son fans de la música de Taylor Swift, entonces, toda la población lo es, se está incurriendo en un error pues se sabe que la edad o las diferencias generacionales influyen en los gustos musicales. Por lo tanto, la sola acumulación de casos que favorecen cierta generalización carece de relevancia si no se considera información contextual necesaria. Lo importante es saber si los casos examinados son o no representativos (Clark, 2009).

Mosterín y Torreti (2010) tienen otra opinión: “Según Goodman, la preferencia general por ‘todas las esmeraldas son verdes’ sobre ‘todas las esmeraldas son ver[d]ules’ se debe a que el par de conceptos verde/azul está mucho más arraigado [...] que ver[d]ul/azulverde” (p. 452). Para Ernst (2005) la solución de Salmon (1953), aunque cuestionable por no resolver el problema de la continuidad de las propiedades observadas en el futuro, da indicios de lo que sucede con la paradoja de Goodman. De acuerdo a Salmon, la referencia de términos que aluden a la experiencia se determina por convención mediante la búsqueda de similitudes entre casos positivos y negativos. Por ejemplo, el color “rojo” se establece por convención distinguiendo entre cosas rojas y no rojas. Con *verdul* no ocurre lo mismo pues es difícil distinguir entre cosas *verdules*, esto es, verdes antes de T o azules después de T ($p \vee q$) y

cosas no *verdules*, ni verdes antes de T ni azules después de T ($\sim p \wedge \sim q$). Por ello, se trata de un término engañoso con referencia poco clara.

De acuerdo a San Bruno (2005) y Pietrini (2013) la paradoja de Goodman es superable considerando que una característica importante de los predicados que usa la ciencia es que permitan hacer predicciones sobre situaciones futuras. A esto se le conoce como “proyectabilidad”. Por ejemplo, si se afirma que “todos los metales se dilatan con el calor”, se puede predecir que un metal se dilatará cuando cumpla con tener tal temperatura, esto es, al haber regularidad en la naturaleza es factible esperar ciertas situaciones dadas ciertas condiciones iniciales. Esto no sucede con *verdul* pues llegada la fecha T a la que está atada la definición de *verdul*, se puede afirmar tanto que la esmeralda vista en T será verde, así como que será *verdul*. Esta imprecisión no ocurre con los predicados seleccionados por la ciencia. Hay que anotar que esta forma de solución está ligada a consideraciones pragmáticas y contextuales más que en razonamientos lógicos definitivos.

El uso del lenguaje también explica por qué ciertas palabras son más adecuadas que otras para clasificar el mundo. Escribe Sorensen (2007) considerando a Aristóteles y a Quine:

En oposición a una visión puramente convencional del lenguaje, Aristóteles pensaba que parte de nuestro vocabulario se refiere a esas clases naturales. Quine lo considera especialmente plausible a la luz de la teoría evolutiva. [...] Una parte del progreso científico consiste en la creación de un vocabulario que se ajuste más estrechamente a las divisiones naturales. Preferimos instintivamente “verde” a *verdul* porque “verde” se acerca más a seccionar la naturaleza según las articulaciones (2007, p. 280).

En relación a lo anterior, se puede afirmar que el mundo posee divisiones naturales y que el lenguaje se debe basar en esas divisiones para poder asegurar el éxito de quienes investiguen el mundo. De este modo, *verdul* no sería un buen ejemplo de una división natural y, por ende, está condenado al desuso. La moraleja de esta paradoja reside en aceptar que la inducción no depende tanto del número de hechos confirmados (evidencia observada) sino de los predicados (o conceptos) involucrados también. Según Rescher (2001): “La tesis con su problemática de que la evidencia solo depende de la cantidad (¡y no de la calidad!) de la instanciación disponible, es el argumento más vulnerable en este caso” (p. 230). Hay debilidad en la tesis que afirma que las pruebas disponibles hablan por igual a favor de que todas las esmeraldas son verdes y de que todas las esmeraldas son *verdules* (considerando que, en lo que respecta a la evidencia observacional, cada una está confirmada —y confirmada por igual— por exactamente los mismos casos).



Así, puede afirmarse que el asunto en cuestión aquí es que en la ciencia no solo es importante la cantidad de evidencia, sino también la calidad de dicha evidencia. Por ejemplo, uno podría recoger evidencias en circunstancias demasiado favorables o demasiado desfavorables sin estar consciente de ello. Quizás el ambiente mismo altera variables que no son tenidas en cuenta en la investigación, pero que influyen en el trabajo, quizás los instrumentos que se usan para observar no están lo suficientemente calibrados, tal vez la obsesión del investigador por cierta teoría lo está obligando a ignorar evidencia plausible, etc. Estos sesgos a veces no son detectados por el propio investigador.

Ahora que hemos visto las distintas formas de abordar el problema de Hume, así como las paradojas de Hempel y Goodman, vamos a especificar de modo preciso qué tipos de habilidades de pensamiento pueden desarrollarse mediante el análisis de estos desafíos.

Habilidades de pensamiento crítico reforzadas tras esta investigación

Poseer pensamiento crítico, para Lipman (2016), significa tener la capacidad de opinar, criticar y tomar decisiones. Lo importante es que el individuo se acostumbre a buscar razones, cuestionar lo que parezca incoherente y comprender que cada posición en un debate también depende de cierto contexto específico que le da sentido. Se debe mencionar que, al igual que Mora (2023), se considera que es posible reforzar el pensamiento crítico a partir de la discusión acerca de las paradojas en general, aunque en este caso, el trabajo se centra en la problemática de la inducción y las paradojas de la confirmación. La siguiente numeración se basa en Rosas *et al.* (2018) quienes han enlistado una serie de habilidades que sirven para desarrollar el pensamiento crítico:

1. *Analizar el valor de afirmaciones.* Se ha discutido el valor de afirmaciones tales como “todo lo no negro es no cuervo” y “toda esmeralda es *verdul*” y en general, se ha tratado de darle su merecido lugar al análisis de estas paradojas de la confirmación.
2. *Clasificar y categorizar.* Se ha clasificado los tipos de apoyo evidencial. Así, se sostuvo que no es lo mismo que el hallazgo de un cuervo negro apoye nuestra hipótesis a que lo haga un zapato blanco. Se han tratado categorías como generalidad, evidencia, confirmación, inducción, proyectabilidad, etc.

3. *Construir hipótesis.* Se han propuesto las hipótesis de que la mente humana tiende a priorizar la relevancia y también la idea de que cierto tipo específico de generalizaciones ha permitido la supervivencia de nuestra especie.
4. *Definir términos.* Se ha estudiado el problema de la definición del término *verdul* o *azerde*.
5. *Desarrollar conceptos.* Se ha desarrollado conceptos tales como la idea de clases naturales o proyectabilidad.
6. *Descubrir alternativas.* Se ha citado distintos autores que proponen diferentes formas de abordar esas paradojas. Por ejemplo, Salmon, Quine, Bunge, Rescher, Wason, etc.
7. *Deducir inferencias de silogismos hipotéticos.* En el caso de la paradoja *verdul*, Bunge propuso una inferencia de este tipo al conectar la composición química de las esmeraldas con su color.
8. *Encontrar suposiciones subyacentes.* Se ha discutido el supuesto de que una misma evidencia pueda confirmar con la misma importancia la ley A y la ley B siendo estas lógicamente equivalentes entre sí.
9. *Formular explicaciones causales.* Se ha sostenido que la preferencia por “verde” antes que por *verdul* se debe a que la primera está más arraigada en la experiencia humana que la segunda. Lo mismo ocurre con las divisiones existentes en la naturaleza que Quine denomina “clases naturales”.
10. *Formular preguntas críticas.* Se ha formulado preguntas tales como ¿por qué ni un millón de evidencias a favor terminan por probar definitivamente alguna generalidad? ¿por qué la aplicación de la lógica parece fallar en el caso de la paradoja de Hempel? ¿*Verdul* es un predicado confiable?
11. *Generalizar.* Se ha generalizado la idea de “uniformidad de la naturaleza” para relacionarlo con cada situación donde se halle alguna regularidad.
12. *Dar razones.* Se ha dado razones para afirmar que la ciencia no solo trata con generalizaciones sino también con datos adicionales sobre contexto o un marco teórico que limite la aplicación de tales o cuales leyes.
13. *Ver las conexiones partes-todo y todo-partes.* Se exploran conexiones presentes entre la composición química de las esmeraldas y su color aparente con la ley que sostiene la existencia de esmeraldas *verdules*, así como el vínculo entre la generalización con las instancias particulares confirmatorias.



14. *Hacer conexiones y distinciones.* Se ha conectado el problema de Hume con las paradojas de la confirmación y se ha distinguido entre cantidad y calidad de la instanciación disponible.
15. *Anticipar consecuencias.* Se ha enfatizado en la anticipación de consecuencias con respecto a la aceptación de generalidades distintas tomando como base la misma evidencia empírica como ocurre en la paradoja *verdul*.
16. *Trabajar con analogías.* Se ha comparado las divisiones presentes en la naturaleza con las que el carnicero sabe identificar a la hora de preparar su mercadería.
17. *Trabajar en consistencia y contradicciones.* Al estudiar todos estos problemas y paradojas se ha visto la necesidad de combatir la apariencia de contradicción que existe en todos los casos para buscar mantener cierta consistencia teórica.
18. *Detectar y eliminar falacias.* En relación a la propuesta de Mill para justificar la inducción tomando como base el principio de uniformidad de la naturaleza se detectó la falacia de petición de principio.
19. *Reconocer aspectos contextuales de verdad y falsedad.* En el caso de la paradoja *verdul* se considera que la idea de proyectabilidad es una solución contextual y pragmática. En relación a la misma paradoja, se asume que la verdad de una generalización no solo depende de la cantidad de la evidencia que la apoye sino también de la calidad. Asimismo, en el caso del problema de la inducción, Russell recomendó creer en la verdad de la inducción por consideraciones pragmáticas.
20. *Reconocer independencia de medios y fines.* Se ha distinguido entre el problema de la inducción de Hume el cual consiste en partir de instancias particulares (medios) para concluir en generalizaciones universales (fines) y las paradojas de la confirmación que parten de generalizaciones (medios) para llegar a encontrar evidencia favorable en tal o cual instancia particular (fines).
21. *Hacer seriaciones.* En cuanto al problema de Hume, se buscó justificar la inducción con base en el principio de uniformidad de la naturaleza, pero en vez de detener la investigación se siguió evaluando si dicho principio encontraba otra fundamentación. La serie buscaba determinar alguna fundamentación última. No obstante, luego se notó que este principio se justificaba en otra inducción.
22. *Tomar todas las consideraciones en cuenta.* En el caso de las paradojas estudiadas en este trabajo se ha problematizado los fac-



tores (tales como criterio de Nicod, condición de equivalencia, regla y predicción) que influyen en el desarrollo de las mismas.

Conclusiones

La inducción, tan útil para la ciencia, deriva en una conclusión de carácter probable. La lógica inductiva busca diseñar criterios de corrección para las inferencias inductivas, aunque casi todos los tipos de inducción poseen defectos. No obstante, si la lógica inductiva lograra establecer esos criterios se lograría que la generación de conocimiento científico esté fundamentada. La inducción por simple enumeración, que consiste en observar muchos casos particulares para formular conclusiones generales probables, es cuestionada por el problema de Hume. El problema de la inducción de Hume pone en tela de juicio la justificación de inferencias inductivas valiosas, tanto para la ciencia como para la vida cotidiana. La inferencia probabilística, aunque también tiene sus riesgos, es la constante que caracteriza a todos los razonamientos inductivos.

La paradoja de Hempel cuestiona la idea de confirmación de hipótesis generales mediante instancias particulares, así como el respeto de la aplicación de la lógica a las inferencias científicas. La discusión en relación a los principios racionales E1 (si se puede saber a priori que dos hipótesis son equivalentes, entonces cualquier dato que confirma una confirma la otra) y G1 (una generalización se confirma por cualquiera de sus instancias) destaca lo complejo que es la idea de confirmación, lo que invita a repensar la relación entre evidencia e hipótesis generales. La paradoja de Goodman cuestiona el vínculo entre evidencia constatada y la justificación de generalizaciones universales. Esta paradoja destaca lo complejo que es proponer criterios definitivos para confirmar tales o cuales hipótesis inductivas. Por ello, se han propuesto ideas tales como “proyectabilidad” así como se ha sugerido afianzar la relación entre la coherencia interna de las teorías y su capacidad predictiva.

El objetivo de este escrito fue destacar la manera en que las distintas soluciones (o disoluciones) propuestas desarrollan ciertas habilidades del pensamiento crítico. Precisamente, reflexionar sobre el problema de la inducción y las paradojas de la confirmación posibilitan esto, por ejemplo, debe evitarse caer en falsas generalizaciones, es importante estar abierto a rectificar la teoría cuando sea necesario y se debe saber resolver problemas de modo creativo para superar todas las limitaciones y contradicciones presentes. El pensamiento crítico (y el razonamiento científico) se vuelve importante cuando, a causa de estudiar el problema



y las paradojas mencionados, se realizan análisis de afirmaciones, clasificación y categorización de evidencias, construcción de hipótesis y definición de términos de modo riguroso. La calidad de la evidencia es tan relevante como la cantidad, pues factores como el contexto, el cuidado de los instrumentos de medición y la discutible objetividad del científico pueden influir en los resultados logrados. Hace falta aprender a anticipar las consecuencias que se darán al aceptar tales o cuales ideas, así como saber detectar falacias. Asimismo, hay que reconocer la compleja relación existente entre medios y fines, y buscar fundamentaciones sólidas para los principios que sustentan nuestras inferencias aceptadas.

Se sugiere que para investigaciones futuras se discutan estas paradojas con alumnos de filosofía o también dentro de los cursos de epistemología. Sería importante saber cómo responden los alumnos ante tales retos y medir estos resultados de modo cuantitativo. La idea es que el estudiante reconozca qué habilidad de pensamiento crítico se puede aplicar para resolver estos problemas. En ese sentido, se colocaría, al inicio del proceso educativo, una tabla donde se le pediría que identifique las habilidades de pensamiento crítico que motivan el desarrollo de tales paradojas. Luego, cada semana se discutiría, con ayuda de algunos textos de expertos relacionados al asunto, las habilidades de pensamiento crítico que se han desarrollado al respecto. Y la última semana se tomaría una prueba en la que se le pediría que pondere las distintas soluciones y, si es posible, que proponga una posición propia y original. Finalmente, se volvería a presentar dicha tabla para que identifique las habilidades de pensamiento. Si es capaz de reconocer dichas habilidades, habría aprendizaje. En caso contrario, podría mejorarse la experiencia y volverse a realizar.



Bibliografía

- BEZANILLA ALBISUA, María José, POBLETE RUIZ, Manuel, FERNÁNDEZ NOGUEIRA, Donna, ARRANZ TURNES, Sonia & CAMPO CARRASCO, Lucía
 2018 El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- BLASCO, Juan & GRIMALTOS, Tobies
 2004 *Teoría del conocimiento*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BORGHI, Luigi
 2018 *Breve historia de la medicina*. Madrid: RIALP.
- BORJA, Milton, VÁSQUEZ, Rodrigo & ZEBALLOS, Jorge
 2017 La filosofía analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (22), 149-169. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.06>

- BUNGE, Mario
 2001 *Diccionario de filosofía*. México DF: Siglo XXI.
- CANGALAYA, Luis
 2020 Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://bit.ly/4iMq1zw>
- CHALMERS, Alan
 1990 *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México DF: Siglo XXI.
- CLARK, Michael
 2009 *El gran libro de las paradojas. De la A a la Z*. Barcelona: Gredos.
- DA COSTA, Newton
 2000 *Lógica inductiva y probabilidad*. México DF: UL; FCE.
- ERNST, Gerhard
 2005 Justificando la justificación de la inducción de Salmon. *Enrahonar*, (37), 77-84. <https://bit.ly/49OxJ8e>
- GARCÍA, Óscar
 2012a *Ciencia, verdad y filosofía*. Lima: CEPREDIM.
 2012b *Elementos de lógica*. Lima: Visual Press.
- GAZMURI, Rosario
 2022 Afectividad y vulnerabilidad: límites de la razón científica y posibilidades de verdad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 197-223. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.06>
- GOODMAN, Nelson
 1955 *Fact, Fiction, and Forecast*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HEMPEL, Carl
 1945 Studies in the Logic of Confirmation I. *Mind*, 54(13), 1-26. <https://doi.org/10.1093/mind/LIV.213.1>
- HERNÁNDEZ, Héctor & PARRA, Rodrigo
 2013 Problemas sobre la distinción entre razonamientos deductivos e inductivos y su enseñanza. *Innovación Educativa*, 13(63) 61-74. <https://bit.ly/49REc2j>
- HUME, David
 1945 *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
 1984 *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Orbis.
- LIPMAN, Matthew
 2016 *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ ASTORGA, Miguel
 2008 La paradoja de Hempel. *Ciencia Cognitiva*, 7 de diciembre. <https://bit.ly/4pmgly>
- LUKOWSKI, Piotr
 2011 *Paradoxes*. Londres: Springer.
- MILL, John Stuart
 1917 *Sistema de lógica inductiva y deductiva*. Biblioteca Científico Filosófica.
- MORA, Rafael
 2023 Uso de las paradojas como recursos didácticos que desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 249-279. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.08>
- MORA, Rafael, LLACCHUA, Carlos, SÁNCHEZ, Pedro & NAVARRO, Byron
 2023 *El problema de la esencia de la lógica jurídica: recomendaciones didácticas*. Lima: Red Holos XXI.

- MOSTERÍN, Jesús & TORRETI, Roberto
 2010 *Diccionario de lógica y filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- OKASHA, Samir
 2007 *Una brevísima introducción a la ciencia*. México DF: Océano.
- PEÑA, Lorenzo & AUSÍN, Txetxu
 2012 Paradoja. En L. Vega Reñón & P. Olmos (eds.), *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (pp. 442-444). Madrid: Trotta.
- PIETRINI, María
 2013 La teoría del equilibrio reflexivo en Nelson Goodman. *Revista Internacional de Filosofía Mutatis Mutandis*, (1), 11-22. <https://bit.ly/49Sf62Z>
- PISCOYA, Luis
 2007 *Lógica general*. Lima: UNMSM.
 2009 La inducción clásica. En Autor, *Tópicos en Epistemología* (pp. 63-77). Lima: UIGV.
- POPPER, Karl
 1962 *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- RESCHER, Nicholas
 2001 *Paradoxes: Their Roots, Range and Resolution*. Chicago: Open Court.
- ROSAS, Pablo, ACOSTA, Roberto & AGUILAR, Javier
 2018 *Diálogo abierto*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- RUSSELL, Bertrand
 1983 *La perspectiva científica*. Madrid: Sarpe.
- RUIZ MATUK, Carlos
 2023 Falacias estadísticas en investigación psicológica y cómo enseñar la sabiduría podría ayudar. *Ciencia y Educación*, 7(2), 89-102. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp89-102>
- SAINSBURY, Richard
 1988 *Paradoxes*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- SALMON, Wesley
 1953 The Uniformity of Nature. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 39-48. <https://doi.org/10.2307/2104014>
- SAN BRUNO, Lisardo
 2005 *La evolución del pensamiento de Hilary Putnam* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía Departamento de Filosofía. <https://bit.ly/49RMZ45>
- SOLÍS, Carlos & SELLES, María
 2008 *Historia de la ciencia*. Barcelona: ESPASA.
- SORENSEN, Roy
 2007 *Breve historia de la paradoja: la filosofía y los laberintos de la mente*. Madrid: Tusquets.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre
 1986 *Relevance: Communication and Cognition*. Hoboken, NJ: Blackwell.
- STEMMER, Nathan
 1977 Una solución a la paradoja de Hempel. *Teorema: International Journal of Philosophy*, 7(2), 119-128. <https://bit.ly/3DuCt6T>
- STRAWSON, Peter
 1952 *Introduction to Logical Theory*. Londres: Methuen.



WASON, Peter Cathcart

1966 Reasoning. En B. Foss (comp.), *New Horizons in Psychology* (pp. 135-151). Penguin.

1968 Reasoning about a Rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20(3), 273-281. <https://doi.org/10.1080/14640746808400161>

WESTON, Anthony

2006 *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Agradecimientos

Se agradece a Hiro Daniel Pereyra Farro y Richard Kent Miranda Chumbe por colaborar con ideas y sugerencias, así como por participar en exposiciones realizadas en la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre el tema.

242



Financiamiento

Financiado por ser ganador del Concurso Proyectos de Investigación con Incentivo Facultades 2025 de la Universidad Nacional Federico Villarreal según Resolución R. N° 5212 - 2025-UNFV del 4 de junio del 2025

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Rafael Félix Mora Ramirez	La elaboración completa del artículo es de autoría individual, en tal sentido, el contenido presentado en el documento es de exclusiva responsabilidad del autor.

Declaración de uso de inteligencia artificial
El autor Rafael Félix Mora Ramirez, DECLARA que la elaboración del artículo titulado "Habilidades del pensamiento crítico motivadas por el estudio del problema de Hume y las paradojas de la confirmación", no contó con el apoyo de Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2024

Fecha de revisión: 25 de abril de 2024

Fecha de aprobación: 20 de junio de 2024

Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES Y EL ANDAMIAJE
CURRICULAR COMO UNA MEDIACIÓN DIDÁCTICA
PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS FILOSÓFICOS

The Pedagogy of Textual Genres and Curricular
Scaffolding as a Didactic Mediation
for the Comprehension of Philosophical Texts

*HERNANDO ENRIQUE HURTADO BALLESTAS**

hhurtado@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-5454-4251>
Universidad del Norte, Colombia
<https://ror.org/0350h3282>

*NAYIBE DEL ROSARIO ROSADO MENDINUETA***

nrosado@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1865-2464>
Universidad del Norte, Colombia
<https://ror.org/0350h3282>

*ANDRÉS FERNANDO FORERO GÓMEZ****

fforeroa@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3931-2434>
Universidad del Norte, Colombia
<https://ror.org/0350h3282>

-
- * Máster en Educación por la Universidad del Norte, especialista en Gestión Educativa por el Politécnico Gran Colombiano y licenciado en filosofía y Teología por la Universidad Santo Tomás. Ha sido catedrático del Departamento de Español de la Universidad del Norte. Sus áreas de investigación son: modelos pedagógicos, currículo, pedagogía de géneros textuales, filosofía y teología. Índice h: 1
- ** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Atlántico, máster en Educación con mención en Enseñanza del Inglés por la Universidad del Norte y licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad del Atlántico. Es profesora asociada y directora del Departamento de Español de la Universidad del Norte. Sus áreas de investigación son: conciencia lingüística, enseñanza-aprendizaje de las lenguas y lenguaje y contexto educativo. Índice h: 11
- *** PhD en Spanish por la Universidad de Iowa, máster en Literatura y profesional en Estudios Literarios por la Pontificia Universidad Javeriana. Es profesor asistente del Departamento de Español y director del Programa de Lectura, Escritura y Comunicación Oral en las disciplinas de la Universidad del Norte. Sus áreas de investigación son: lectoescritura y oralidad a través del currículo, inteligencia artificial en educación, narrativas transmedia y literatura latinoamericana contemporánea. Índice h: 3

Forma sugerida de citar: Hurtado Ballestas, Hernando Enrique, Rosado Mendinueta, Nayibe del Rosario, Forero Gómez, Andrés Fernando. (2026). La pedagogía de géneros textuales y el andamiaje curricular como una mediación didáctica para la comprensión de textos filosóficos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 243-267.

Resumen

Para hacer más accesibles a los estudiantes de escuela media y secundaria los textos filosóficos, estos deben ser simplificados y aclarados lingüísticamente: los términos empleados para la enseñanza de la asignatura no deben contener oraciones largas y complicadas ni estructuras gramaticales complejas que dificulten su comprensión. En este artículo se muestran los resultados de una investigación-acción donde se diseñó y desarrolló una secuencia didáctica según la pedagogía de los géneros textuales (PGT) de la escuela de Sídney y el andamiaje curricular propuesto por Bruner. La propuesta se aplicó en un colegio de la región Caribe colombiana con población socioeconómicamente vulnerable, utilizando como texto central la *Alegoría de la caverna* de Platón, obra frecuentemente leída en educación media. Los hallazgos muestran que la integración de PGT y andamiaje curricular favoreció la comprensión literal e inferencial de los estudiantes, al permitirles identificar el género discursivo, analizar estructuras semánticas y reconocer recursos léxico-gramaticales. La experiencia evidenció, además, que la mediación docente y la participación de los estudiantes fueron factores decisivos para convertir la lectura filosófica en una práctica accesible y significativa. Este estudio confirma el potencial de la PGT como estrategia para democratizar el acceso a la filosofía en la educación media, al superar la tendencia a la memorización mecánica y abrir espacios para la reflexión crítica.

Palabras clave

Enseñanza de la filosofía, ciencias de la educación, texto filosófico, mediación didáctica, lectura, currículo.

Abstract

To make philosophical texts more accessible to middle and high school students, they must be simplified and clarified linguistically: the terms used to teach the subject should not consist of long, complicated sentences or have complex grammatical structures that make them difficult to understand. This article presents the results of an action research project in which a teaching sequence was designed and developed based on the Sydney School's Pedagogy of Textual Genres (PGT) and the Curricular Scaffolding proposed by Bruner. The proposal was implemented in a school in the Caribbean region of Colombia with a socioeconomically vulnerable population, using Plato's *Allegory of the Cave*, a work frequently read in secondary education, as the central text. The findings show that the integration of PGT and curricular scaffolding promoted students' literal and inferential comprehension by enabling them to identify discursive genre, analyze semantic structures, and recognize lexical-grammatical resources. The experience also showed that teacher mediation and student participation were decisive factors in making philosophical reading an accessible and meaningful practice. This study confirms the potential of PGT as a strategy for democratizing access to philosophy in secondary education, overcoming the tendency toward rote memorization and opening spaces for critical reflection.

Keywords

Philosophy Teaching, Educational Sciences, Philosophical Text, Didactic Mediation, Reading, Curriculum.



Introducción

La filosofía ha sido destacada por la UNESCO (2009) como esencial en el desarrollo del pensamiento crítico, una competencia clave para enfrentar los desafíos de nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, Nagel (1995) resalta que el aprendizaje de la filosofía facilita que el estudiante sea más tolerante y crítico frente a diversas perspectivas. Corcelles y Castelló (2013) relacionan este aprendizaje con elementos propios del pensamiento crítico como la problematización, la conceptualización y la argumentación. De igual manera, Echeverría (2004) señala habilidades de pensamiento promovidas por la filosofía como la producción de buenas razones, ejemplos y contraejemplos o el descubrimiento de diversas visiones de mundo (así como de contradicciones entre ellas).

En Colombia, el artículo 31 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), define la filosofía como un área esencial en la educación media, lo que ha motivado múltiples interpretaciones pedagógicas y metodológicas. A lo largo de los años, la enseñanza de esta disciplina ha oscilado entre concepciones que enfatizan en sus etapas históricas (historia de las ideas) y las competencias específicas de pensamiento filosófico, con directrices como las establecidas por UNESCO (2011) y desarrolladas en Colombia en el escrito titulado “Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de filosofía en educación media” (MEN, 2010). Esta discusión pone de relieve la relevancia y la actualidad del tema, pues aún persisten tensiones entre la normatividad oficial y las prácticas pedagógicas cotidianas.

A pesar de estos avances, la enseñanza de la filosofía en Colombia presenta desafíos importantes (Coppolecchia, 2012; Paredes & Carmona, 2019), especialmente en la aplicación práctica de directrices pedagógicas que, a menudo, permanecen ambiguas o insuficientes para guiar efectivamente la práctica docente. Este desafío se complica con los cambios en la estructura del examen de Estado para bachilleres colombianos (Pruebas SABER 11), donde el área de filosofía fue combinada con castellano en la prueba de evaluación de lectura crítica (ICFES, 2013). Este cambio ha generado una discusión acerca del rol de la filosofía en el currículo, cuestionando si su integración ha instrumentalizado la disciplina reduciéndola a una herramienta al servicio de la comprensión lectora más que un campo de estudio que contribuye al pensamiento crítico y la reflexión ética.

El problema central que aborda este estudio es que los estudiantes de educación media encuentran serias limitaciones para comprender textos filosóficos originales, cuya complejidad lingüística y conceptual suele llevar a los docentes a reemplazarlos por manuales escolares simplifica-



dos. Esta práctica, aunque busca facilitar la comprensión, reduce las oportunidades de los jóvenes para interactuar con el pensamiento filosófico en sus formas más originales (Velásquez, 2002; Prada Londoño, 2012). Así, la lectura de la filosofía se restringe a un nivel literal, sin alcanzar la interpretación crítica y reflexiva que caracteriza a la disciplina.

Para lidiar con este desafío se han formulado diversas estrategias pedagógicas centradas en la experiencia y las preocupaciones de los estudiantes. Nava Preciado (2022) sugiere que, al permitir que los estudiantes descubran la relevancia de las cuestiones filosóficas en su propia vida, se puede fomentar una actitud filosófica que enriquezca su comprensión y apreciación del saber filosófico. Además, para adaptar la reflexión filosófica a las realidades específicas de América Latina, autores como Paredes y Carmona (2019) han desarrollado orientaciones pedagógicas que abogan por una descolonización del pensamiento filosófico en las aulas. Estos enfoques buscan alejarse de los paradigmas eurocéntricos y fomentar un pensamiento crítico que sea más relevante para los estudiantes de la región, abordando directamente las necesidades y desafíos de sus contextos socioculturales.

Rangel Díaz (2020) establece que el énfasis en la reproducción acrítica de ideas filosóficas impide que estas asignaturas promuevan la reflexión y el pensamiento crítico. En una línea similar, García Guzmán (2019) subraya la importancia de vincular los saberes filosóficos con la experiencia situada de los estudiantes, para evitar que la enseñanza se limite a la mera reproducción teórica.

Un proceso clave en la enseñanza y reflexión filosófica es la selección de los textos. En general se considera que estos son muy complejos para los estudiantes, lo que lleva a los profesores a optar por guías escolares en lugar de los originales disciplinares (Pinto *et al.*, 2011). Esta elección busca facilitar la comprensión, dado que los estudiantes a menudo encuentran dificultades para entender y develar las ideas representadas en estos textos. De igual forma, Coppolecchia (2012) y Monserrat Molas (2010) señalan que la comunicación filosófica es escurridiza y se manifiesta en diversos géneros, lo que añade una capa de complejidad. Adicionalmente, Prada Londoño (2012) argumenta que los textos filosóficos a menudo no están dirigidos a los estudiantes, quienes carecen de la capacidad de seguir la argumentación necesaria para entender plenamente estos textos.

Sin embargo, Velásquez (2002) sugiere que el principal problema en la enseñanza de la filosofía no radica en los textos mismos, sino en cómo los profesores los utilizan sin fomentar una actitud crítica en los estudiantes. La habilidad lectora crítica es fundamental para el aprendi-



zaje de la filosofía. Rangel Díaz (2020) destaca la importancia de la lectura como una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico, esencial para la discusión y la adopción de posturas informadas. Paredes y Carmona (2019) enfatizan en que fomentar el pensamiento crítico es una tarea fundamental de la filosofía, permitiendo a los estudiantes generar reflexiones autónomas. Esta idea es coherente con la propuesta de Adorno (2020) de un proyecto educativo enfocado hacia la emancipación y la propia determinación “en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida” (p. 125).

Ramírez y Bonilla (2019) destacan que la enseñanza de temas filosóficos depende significativamente “de la interpretación del docente sobre la prescripción curricular, así como de su grado de especialidad y del conocimiento de la disciplina” (p. 96). Este proceso debe ser liderado por el docente desde una postura disciplinar que facilite la comprensión de los escritos filosóficos para enriquecer a los estudiantes con las ideas contenidas en ellos. Los autores enfatizan la importancia de tratar “la enseñanza de la filosofía como un discurso especializado que ayudará a construir redes intertextuales en torno a la estructura de conocimiento propio de la disciplina” (p. 106)

La efectividad de este enfoque especializado se ve comprometida cuando la enseñanza de la lectura no se considera transversal a todas las disciplinas. Muchos creen erróneamente que el desarrollo de habilidades lectoras se limita al lenguaje y no se extiende a otros campos del conocimiento, lo que repercute directamente en el aprendizaje de la filosofía. Fernández Martín (2020) y Petit (2003) argumentan que los maestros de otras disciplinas a menudo descuidan esta tarea crucial, por ello subrayan la necesidad de que los docentes desarrollen una didáctica que integre tanto el dominio disciplinar como las habilidades lectoras específicas de la disciplina.

De este modo, la idea a defender en este artículo es que la pedagogía de géneros textuales (PGT) y el andamiaje curricular, constituyen estrategias capaces de superar las limitaciones de comprensión literal y posibilitar el acceso a una lectura crítica de los textos filosóficos. Al analizar las necesidades pedagógicas en la enseñanza de la filosofía, es esencial considerar cómo estas pueden ser satisfechas por la PGT, especialmente en lo que concierne a la enseñanza de la lectura.

El objetivo principal de este estudio es diseñar e implementar una secuencia didáctica que favorezca la comprensión literal e inferencial de un texto filosófico clásico (*Alegoría de la Caverna* de Platón) en estudiantes de décimo grado de secundaria. De ahí se deriva la importancia

de articular estrategias que permitan no solo acceder a las ideas filosóficas, sino también desarrollar autonomía y posicionamientos críticos frente al contenido.

La PGT se ha destacado por su implementación en diversos contextos educativos y áreas del conocimiento. La metodología “leer para aprender” (LPA), basada en la PGT, ha demostrado su efectividad en la enseñanza de ciencias y lenguas, fortaleciendo habilidades de lectoescritura y comunicación oral (Herazo *et al.*, 2021). Estos hallazgos respaldan la pertinencia de explorar su aplicación en el ámbito de la filosofía, un campo poco investigado en Colombia.

La estructura del artículo es la siguiente: en primer lugar, se presentan los fundamentos pedagógicos y lingüísticos de la PGT y del andamiaje curricular; en segundo lugar, se describe la metodología de investigación-acción utilizada; posteriormente, se exponen los resultados obtenidos con la implementación de la secuencia didáctica; finalmente, se discuten las conclusiones y proyecciones de esta experiencia para la enseñanza de la filosofía y la formación docente.

248



Fundamentos de la PGT y el andamiaje curricular

La lectura de textos filosóficos presenta desafíos particulares para estudiantes de nivel medio y superior debido al uso frecuente de lenguaje abstracto, estructuras argumentativas complejas y una alta densidad conceptual. Estas características hacen que, en varias ocasiones, los formandos experimenten dificultades para identificar las ideas centrales y establecer relaciones lógicas en el discurso. Como señalan algunos trabajos, tales dificultades no se deben únicamente a la naturaleza intrínsecamente compleja de los textos, sino también a la ausencia de estrategias pedagógicas que apoyen su abordaje. De este modo, sin una mediación didáctica adecuada, la comprensión queda reducida a lo literal, impidiendo la interacción crítica con el contenido, lo que confirma la advertencia de Alarcón (2024) acerca de que la filosofía corre el riesgo de permanecer en la pura teoría si no se articula con prácticas pedagógicas que la continúen en la tarea educativa.

La PGT: entre lenguaje, cultura y aprendizaje

Esta pedagogía tiene su origen en la lingüística sistémico-funcional (LSF), desarrollada por Halliday y posteriormente enriquecida por Martin, Hasan y Matthiessen (Unsworth, 2000). Esta corriente, con aplicaciones en

semiótica, gramática y análisis del discurso, se ha mostrado especialmente útil para los escenarios educativos, pues facilita comprender cómo el lenguaje estructura y transmite conocimiento. Como señalan Acevedo *et al.* (2023), el potencial de la LSF reside en que permite vincular la producción textual con los contextos socioculturales en los que se generan.

En este marco, la PGT se concibe como un enfoque educativo para el desarrollo de la lectura y la escritura, reconociendo que los géneros textuales son prácticas sociales que organizan la comunicación y el aprendizaje. Martin (1992) los define como “actividades sociales con estructura esquemática, dirigidas hacia metas específicas” (p. 505), y en 1997 subraya su carácter secuencial, ya que reflejan procesos sociales dentro de una cultura. Rose y Martin (2012) y Moss (2016) coinciden en que el conocimiento no circula de manera aislada, sino a través del lenguaje y las interacciones situadas.

Más allá de esta dimensión lingüística, la PGT debe comprenderse como un enfoque cultural. En esta línea, Esparza Urzúa (2024) recupera a Cassirer y Natorp para mostrar que toda práctica formativa es inseparable de la cultura y que los símbolos (lenguaje, mito, arte, ciencia) son mediaciones pedagógicas que configuran la experiencia. Esto refuerza la pertinencia de la PGT para el caso de la filosofía, dado que los textos filosóficos no son meros vehículos de información, sino formas simbólicas que requieren un aprendizaje guiado para ser comprendidas en toda su complejidad.

La PGT se implementa mediante un ciclo de enseñanza y aprendizaje estructurado en tres fases: *deconstrucción*, en la que se analiza un texto modelo para comprender su propósito, su estructura y sus recursos lingüísticos, *construcción conjunta*, cuando docentes y estudiantes producen un nuevo texto del mismo género de forma guiada y *construcción independiente*, en la que los estudiantes aplican lo aprendido y producen textos de manera autónoma (Martin y Rose, 2005; Fernández & Moyano, 2021).

Este ciclo ha demostrado ser eficaz en múltiples contextos porque permite un andamiaje gradual que lleva a los estudiantes desde la comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos. Benítez *et al.* (2021) destacan su potencial para fortalecer la literacidad disciplinar, mientras García Parejo y Blanco (2020) lo vinculan directamente con la escritura académica.

Adaptaciones: la metodología LPA

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la PGT también se ha adaptado a diversos contextos educativos, de forma notable resalta la metodología LPA (Rose, 2004; Rose & Acevedo, 2006). Esta metodología refuerza el



andamiaje en la lectura y escritura mediante un ciclo de interacción en el aula basado en: preparación, respuesta, evaluación y elaboración. Incluye tres etapas clave: *preparación para la lectura*, en la que se contextualiza el texto y se identifican sus estructuras, *lectura detallada*, que promueve la comprensión en niveles literal, inferencial y crítico, y *preparación para la escritura y reescritura independiente*, en la que los estudiantes producen nuevos textos aplicando los modelos trabajados.

Benítez *et al.* (2021) y Rose y Acevedo (2006) muestran que este proceso potencia la autonomía en la escritura académica, consolidando competencias que trascienden la disciplina de lengua. En esta perspectiva, la PGT no se limita a enseñar formatos de texto, sino que fomenta un “diálogo” entre el lector y el documento leído, como enfatiza Sánchez Chévez (2014). Aquí el estudiante no se reduce a decodificar, sino que interactúa con el texto desde procesos cognitivos avanzados que posibilitan el pensamiento crítico.

250



El andamiaje curricular: de la teoría a la práctica educativa

La noción de andamiaje tiene raíces en la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1987), según la cual el aprendizaje ocurre de manera óptima cuando el estudiante se enfrenta a tareas que, aunque exceden inicialmente sus capacidades, pueden resolverse con apoyo. Bruner (1983 citado en Walqui, 2006) desarrolló esta idea al conceptualizar el andamiaje como el acompañamiento progresivo que transfiere gradualmente la responsabilidad al aprendiz.

En este estudio, el andamiaje se entiende en clave curricular, articulando tres niveles: macro, meso y micro. El *nivel macro* corresponde a los lineamientos generales (PEI, planes de estudio, mallas curriculares) que definen la estructura y secuencia de los aprendizajes (Posner, 2005; Rosado Mendinueta, 2020). Por otra parte, el *nivel meso* se centra en la concreción de objetivos, recursos y metodologías que responden al contexto institucional (Fernández, 2020). Finalmente, el *nivel micro* se materializa en los planes de aula, unidades didácticas y evaluaciones, donde se define el trabajo directo con los estudiantes (Rosado Mendinueta, 2020).

La utilidad de esta visión ecológica radica en reconocer —como lo señala Barraza Niebles (2023) a partir de Bronfenbrenner (1977)— que el aprendizaje no depende de un único factor, sino de sistemas interrelacionados. Aplicado a la enseñanza de la filosofía, este enfoque implica que la comprensión lectora debe considerarse un eje transversal no exclusivo del área de lengua.

En este marco, las competencias propias de la filosofía —crítica, creativa y dialógica— (MEN, 2010) se fortalecen cuando el currículo se organiza como un andamiaje. Esto guarda relación con lo que Agüero (2022) propone: aceptar una norma significa aceptar un juego lingüístico e institucional, lo cual evidencia que el aprendizaje filosófico no ocurre al margen de las instituciones, sino en su seno. Por ello, el andamiaje curricular en filosofía no solo estructura los contenidos, sino que constituye al estudiante como miembro de una comunidad de pensamiento.

Conexión entre PGT y andamiaje curricular

La convergencia entre la PGT y el andamiaje curricular radica en que ambas estrategias reconocen que aprender filosofía supone más que memorizar conceptos: es participar en prácticas discursivas e institucionales. Como plantea Alarcón (2024), la filosofía es una continuación de la educación por otros medios y requiere mediaciones didácticas que permitan a los estudiantes enfrentarse a textos complejos sin despojar a estos de su densidad conceptual. De igual modo, Esparza Urzúa (2024) muestra que la formación solo se entiende desde su inserción cultural y simbólica, y Agüero (2022) subraya que es el lenguaje institucionalizado el que posibilita la constitución de la comunidad filosófica.

251



Metodología

Este estudio es una investigación-acción, entendida como un proceso participativo y reflexivo donde docentes e investigadores colaboran para transformar la práctica educativa mientras generan conocimiento (Kemmis & McTaggart, 2005). La elección de este enfoque responde a la necesidad de articular teoría y práctica en el contexto de la enseñanza filosófica, de modo que la comprensión de los textos y las transformaciones pedagógicas emerjan de la experiencia situada. Como plantea Alarcón (2024), la teoría no debe ser un marco externo sino un horizonte que se realiza en la acción misma del enseñar y aprender.

El diseño metodológico adoptó un carácter cíclico, compuesto por fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión (Burns, 2010; Díaz Bazo, 2017). Este esquema permitió ajustar de manera continua la propuesta pedagógica según los avances y las dificultades observadas en el aula, garantizando una retroalimentación permanente entre los objetivos de enseñanza y las condiciones reales del aprendizaje

filosófico. Así, la iteración entre planificación y acción no fue un procedimiento mecánico, sino una estrategia reflexiva que posibilitó el refinamiento progresivo de las estrategias didácticas.

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa mixta, privada y subvencionada por el sector público, situada en la zona suroccidental de Barranquilla (Atlántico, Colombia). Participaron 22 estudiantes de décimo grado y un docente-investigador a cargo de la asignatura de Filosofía, quien lideró el diseño y la aplicación de la propuesta pedagógica en diálogo permanente con el equipo investigador. Se obtuvo el consentimiento informado de directivos, docentes y estudiantes, asegurando la confidencialidad mediante el uso de pseudónimos y la participación voluntaria, en concordancia con los lineamientos éticos de la investigación educativa (Cohen *et al.*, 2018).

El eje del proceso investigativo fue el análisis textual de *Alegoría de la caverna*, de Platón, abordado mediante la LSF (Halliday & Matthiesen, 2014). Este enfoque permitió examinar la comprensibilidad del texto desde su estructura léxico-gramatical y su potencial semántico, lo cual resultó clave para diseñar estrategias de mediación que facilitaran el acceso de los estudiantes al pensamiento filosófico. La selección de este texto se sustentó en su centralidad filosófica y en la posibilidad de mostrar cómo un texto de alta densidad conceptual puede ser abordado mediante PGT y andamiaje curricular.

La recolección de información se efectuó a través de un conjunto articulado de estrategias cualitativas orientadas a triangular las evidencias y fortalecer la validez de los hallazgos. La observación participante y no participante permitió registrar la dinámica de las clases y la interacción discursiva en tiempo real (Lüdke & André, 1986). De forma complementaria, se recurrió a técnicas autoetnográficas y al análisis retrospectivo de grabaciones audiovisuales, con el propósito de profundizar en la comprensión de los procesos de mediación docente y de construcción colectiva del sentido (Ellis *et al.*, 2011). Asimismo, el análisis de los textos producidos por los estudiantes aportó información sobre el desarrollo de sus habilidades interpretativas y argumentativas (Bowen, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Finalmente, el diario de campo del docente-investigador funcionó como un dispositivo reflexivo que permitió documentar las tensiones, ajustes y aprendizajes surgidos durante la intervención (Schön, 1992; Badia & Becerril, 2016).

Los datos recogidos sirvieron de base para el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica sustentada en la PGT y en los principios del



andamiaje curricular (Rose & Martin, 2012; Benítez *et al.*, 2021; Rosado Mendinueta, 2020). Esta secuencia integró decisiones macrocurriculares, como la selección del texto filosófico y sus objetivos de aprendizaje; mesocurriculares, relacionadas con la organización de actividades y evaluaciones formativas; microcurriculares, centradas en la planificación del aula y los instrumentos de mediación. El proceso se desarrolló en doce sesiones virtuales mediante Zoom y Google Meet, lo que permitió una interacción flexible y colaborativa entre los participantes.

La implementación siguió una secuencia progresiva de aprendizaje inspirada en los principios de la PGT. En una primera etapa se realizó la deconstrucción textual, momento cuando los estudiantes analizaron, con la guía del docente, la estructura del texto filosófico, su género discursivo, los rasgos argumentativos predominantes y los recursos léxico-gramaticales empleados por el autor. Este ejercicio permitió identificar la organización interna del discurso y reconocer los mecanismos lingüísticos que construyen su sentido filosófico, lo que facilitó el acercamiento a un texto de alta densidad conceptual como *Alegoría de la caverna*.

Posteriormente, se desarrolló la construcción conjunta, fase en la que el aprendizaje se consolidó mediante la interacción entre docente y estudiantes. A través de actividades de lectura crítica, subrayado de términos clave, elaboración de notas, discusión guiada y reescritura colaborativa, los participantes reconstruyeron colectivamente el significado del texto. En esta etapa, el papel del docente fue fundamental como mediador del proceso, orientando la reflexión sobre el lenguaje y promoviendo la co-construcción del conocimiento filosófico en un ambiente de diálogo.

Finalmente, la secuencia culminó con la construcción independiente, orientada a valorar el grado de apropiación alcanzado por los estudiantes. En este momento los participantes elaboraron interpretaciones y producciones escritas propias, aplicando de manera autónoma las estrategias discursivas trabajadas en las fases anteriores. Este cierre permitió evidenciar la transferencia del aprendizaje, pues los estudiantes lograron no solo comprender las ideas filosóficas abordadas, sino también expresarlas con mayor claridad y coherencia en sus propios textos.

Este encadenamiento permitió articular el andamiaje curricular — que asegura la coherencia entre los niveles macro, meso y micro— con la PGT —que ofrece las herramientas lingüísticas necesarias para abordar el pensamiento filosófico desde la experiencia comunicativa del aula— (Esparza Urzúa, 2024; Agüero, 2022).

Por último, la evaluación del proceso se centró en valorar la comprensión global alcanzada por los estudiantes y la eficacia de las estra-

teguas didácticas implementadas. Este ejercicio de análisis reflexivo permitió identificar avances, limitaciones y proyecciones de mejora para futuras iteraciones del ciclo investigativo (Kemmis & McTaggart, 2005), consolidando así una práctica de investigación docente que aprende de sí misma y se renueva en el hacer.

Resultados

La investigación permitió identificar estrategias pedagógicas articuladas a los niveles macro, meso y micro del andamiaje curricular, diseñadas para facilitar el abordaje y la reflexión filosófica de los estudiantes en décimo grado. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes del proceso investigativo, organizados según las fases del andamiaje y las estrategias implementadas.

254



Estrategias de andamiaje a nivel macro

El andamiaje macrocurricular se fundamentó en la tarea de brindar sustento a los estudiantes en la comprensión de textos filosóficos desde el plan de área de filosofía. Con este propósito, se seleccionó como texto central *Alegoría de la caverna*, de Platón, dada su riqueza metafórica y complejidad conceptual. Esta elección no fue meramente instrumental: buscó reforzar el valor de la filosofía en la vida cotidiana, en consonancia con la idea de que la educación filosófica debe transformar la existencia, y no quedar reducida a contenidos formales (Alarcón, 2024).

La PGT fue utilizada con el fin de mejorar la comprensión lectora aplicada a través de una secuencia didáctica. En coherencia con lo planteado por Rose y Martin (2012), se realizaron revisiones frecuentes al currículo para alinear los textos con los objetivos de aprendizaje. Este ejercicio permitió, además, resignificar la enseñanza de la filosofía como propone Blanco (2007) al replantear las metodologías tradicionales mediante la PGT.

Un extracto del plan de área evidencia la forma en que los estándares, logros, competencias, metodologías y evaluaciones fueron organizados de manera coherente con el andamiaje macrocurricular:

Tabla 1
Programación académica en la asignatura de Filosofía
en el Colegio San Alberto Magno (primer periodo, 2021)

Estándar	Comprende mediante ejemplos que la filosofía es una actividad común y necesaria que se aprende básicamente poniéndola en práctica
Competencia	Interpretativa, argumentativa, propositiva.
Logro	Reconoce la importancia de la filosofía y el pensamiento de los primeros estudios filosóficos.
Evidencias de aprendizaje	Aporta positivamente a la construcción grupal del conocimiento y al ambiente del grupo. Identifica los principios problemáticos que plantea la filosofía. Establece la importancia del estudio de la filosofía. Analiza las causas que llevaron a los griegos a filosofar. Genera y no se abstiene de participar en los debates del aula. Contextualiza situaciones entre historia y filosofía.
Metodología	Nombramiento de los estudiantes para definir el concepto de filosofía. Estrategia del concepto(s). Lectura comprensiva de textos. Explicaciones dialogadas. Actividades cartográficas.
Evaluación	Participación activa en clase. Desarrollo de talleres. Comprensión de textos. Pruebas tipo test.

Acto seguido al abordaje de la etapa macro curricular, se pasa a la segunda etapa del andamiaje, la cual es conocida como meso curricular.

Andamiaje a nivel meso

En el nivel mesocurricular, la implementación de la secuencia didáctica se desarrolló en 12 sesiones, entre febrero y mayo de 2021. El texto fue abordado mediante un análisis de sus características discursivas, que permitieron clasificarlo dentro del género narrativo con estructura dialógica.

La composición del texto revela un uso del lenguaje conversacional entrelazado con la narración de sucesos, que se desarrolla a través de intervenciones sucesivas entre los personajes. Este rasgo dialógico, característico de la obra platónica, evidencia la intención de combinar la

exposición filosófica con la dramatización del pensamiento, lo que permite al lector participar activamente en la reconstrucción del sentido de la alegoría (Platón, 1992). En este diálogo entre maestro y discípulo se configura, además, un recurso didáctico fundamental: el tránsito progresivo del conocimiento sensible al inteligible mediante el intercambio de preguntas y respuestas.

El análisis narrativo de *Alegoría de la caverna* se realizó conforme a las fases de orientación, complicación, evaluación y resolución (Rose & Martin, 2012). Cada etapa permitió a los estudiantes reconocer progresivamente el contexto, los dilemas del prisionero liberado, las reflexiones filosóficas y la resolución final centrada en la “idea del bien”.

La lectura detallada de este diálogo permitió identificar recursos lingüísticos claves: metáforas, vocabulario abstracto, verbos imperativos y transitivos, todos ellos generadores de significados filosóficos profundos. Este ejercicio confirma lo que Esparza Urzúa (2024) señala: que la comprensión filosófica exige interpretar las formas simbólicas que median el conocimiento, en este caso, los géneros textuales narrativos y dialógicos.

La planificación de las sesiones fue meticulosa, con una progresión desde la comprensión básica hasta el análisis crítico. Tal estructuración, en línea con Fernández (2020), permitió una enseñanza reflexiva y flexible, ajustada a las necesidades emergentes del grupo. La integración de la LSF proporcionó una base sólida para fortalecer la escritura y por supuesto, lectura crítica.

Asimismo, la adaptabilidad del docente a las características del grupo fue un factor decisivo, confirmando la importancia de la flexibilidad metodológica tanto para mejorar la comprensión como para enriquecer la práctica docente (Lerner, 2007).

Estrategias de andamiaje a nivel micro

En el nivel micro se organizaron cuidadosamente los objetivos, materiales y actividades de aula. La secuencia incluyó la activación de saberes previos, la contextualización del texto, la lectura detallada, la identificación de palabras clave y la reescritura colaborativa.

Se anticiparon dificultades de acceso a internet y herramientas tecnológicas, lo que exigió ajustes metodológicos para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes. Este nivel ilustra lo que Agüero (2022) plantea: que la filosofía y la educación se concretan en prácticas institucionales específicas, donde el lenguaje y la interacción constituyen al sujeto.



Los patrones de interacción

El análisis de las clases evidenció la presencia de patrones de interacción del tipo iniciación-respuesta-evaluación (IRE) y sus variantes extendidas IRE-E. Un ejemplo significativo se presentó cuando, tras la visualización de un fragmento del film *The Matrix*, el docente planteó preguntas abiertas para guiar la reflexión sobre la noción de realidad. Primero interrogó a los estudiantes acerca de la primera pregunta que Neo formula a Morfeo después de despertar, a lo que un estudiante respondió que le preguntaba si lo que veía era real. El profesor continuó el diálogo pidiendo que identificaran la respuesta de Morfeo y otro estudiante recordó que este le replicaba con una reflexión: “¿Qué es real? ¿Podrías definir qué es real? Si hablas de lo que puedes ver, oler o sentir, son simplemente impulsos que interpreta el cerebro”. A partir de este intercambio, el docente llevó la discusión a un plano más personal, preguntando a los estudiantes qué entendían ellos mismos por realidad. Uno de ellos sintetizó su visión diciendo: “Lo que puedo ver o tocar”.

Este tipo de interacción refleja la secuencia tradicional de participación en el aula —el docente inicia, los estudiantes responden y finalmente el docente evalúa— pero al mismo tiempo abre espacio para extender las respuestas hacia reflexiones más profundas. Las preguntas no solo verificaban comprensión, sino que funcionaron como un andamiaje micro que permitió a los estudiantes conectar sus propias concepciones con el texto de Platón y construir significados compartidos. Tal como sostienen Benítez *et al.* (2021), las interacciones cuidadosamente estructuradas elevan la participación y fortalecen tanto la conexión cognitiva como la emocional con los contenidos filosóficos.

Lectura detallada e inferencial

Durante la lectura detallada, los estudiantes identificaron vocabulario complejo, sinónimos y expresiones metafóricas. Para favorecer este proceso, el docente utilizó preguntas cerradas que guiaban la comprensión paso a paso. Por ejemplo, al abordar en el párrafo que da inicio de la etapa de orientación, preguntó qué estaba sujeto por cadenas en el texto. Un estudiante respondió con precisión: “las piernas y el cuello de los niños”. A continuación, el docente explicó que la expresión “de modo que” introducía una consecuencia y pidió identificarla. Otro estudiante señaló que dicha consecuencia era “permanecer allí y mirar solo delante de ellos”. Finalmente, al solicitar un sinónimo para la palabra “derredor”, un estudiante lo vinculó correctamente con “alrededor” o “entorno”.

Estos intercambios muestran cómo la mediación docente permitió que los estudiantes no solo reconocieran las ideas explícitas del texto, sino también el valor semántico de las expresiones, ampliando su vocabulario y fortaleciendo la comprensión literal. El diálogo guiado, por tanto, funcionó como un andamiaje efectivo que condujo a respuestas claras y precisas, evidenciando la capacidad de los estudiantes para subrayar y utilizar palabras clave en su lectura filosófica.

Reescritura literal e inferencial

Durante las actividades de lectura detallada, los estudiantes plasmaron su comprensión literal en producciones escritas. En lugar de limitarse a repetir frases del texto, subrayaron palabras clave, buscaron sinónimos y elaboraron definiciones. Por ejemplo, un estudiante identificó “derredor” como sinónimo de “alrededor” y explicó cómo expresiones como “de modo que” indicaban relaciones de causa y consecuencia en la narrativa. Otro estudiante reforzó su comprensión al vincular los términos nuevos con ejemplos de uso cotidiano.

Estas evidencias muestran que el trabajo no se restringió a la decodificación, sino que los estudiantes lograron establecer conexiones semánticas, fortalecer su vocabulario y articular respuestas claras. El proceso evidencia la eficacia del andamiaje en guiar al estudiante hacia una lectura literal precisa, paso previo indispensable para alcanzar niveles inferenciales y críticos.

Un momento clave del proceso fue la reescritura inferencial de fragmentos de *Alegoría de la caverna*. En una de las producciones estudiantiles, el pasaje en el que Platón describe el regreso del prisionero liberado a la cueva fue reelaborado con un lenguaje más cercano y directo. Allí donde el texto original hablaba del “encandilamiento” del prisionero al volver a la oscuridad, el estudiante lo reescribió como una “ceguera momentánea por pasar de la luz a la penumbra”. Asimismo, sustituyó expresiones complejas por equivalentes más accesibles sin perder el sentido filosófico del argumento.

Esta reelaboración demuestra un dominio más profundo: los estudiantes no solo identificaron palabras clave, sino que lograron reorganizar las ideas y darles un nuevo giro expresivo. El ejercicio de parafraseo y sustitución revela la transición hacia una comprensión inferencial, en la que el contenido no se reproduce mecánicamente, sino que se reinterpreta de forma crítica y creativa.



Inferencias filosóficas

En la etapa final del proceso, los estudiantes redactaron inferencias filosóficas a partir de su lectura de *Alegoría de la caverna*. Sus escritos mostraron cómo lograron conectar metáforas platónicas con significados más amplios sobre la educación y el conocimiento. Por ejemplo, varios interpretaron que “las cadenas” representan los sentidos y la ignorancia que estos producen, lo cual alude a una existencia limitada por percepciones inmediatas. Uno de los estudiantes explicó que la liberación de las cadenas simbolizaba el inicio de la educación, un camino difícil y forzado al comienzo, pero necesario para avanzar hacia el conocimiento verdadero.

Otro análisis destacaba el “encandilamiento” del prisionero como metáfora del tránsito entre la ignorancia y la verdad: primero, el dolor de enfrentarse a una luz desconocida, y luego la dificultad de volver a la oscuridad tras haber contemplado la claridad. En sus palabras, pasar de lo oscuro a lo luminoso equivalía a ascender desde la ignorancia hasta la contemplación de la Idea del Bien; mientras que descender de la luz a la penumbra simbolizaba el esfuerzo de enseñar a otros que permanecen en la caverna.

Estas inferencias revelan cómo los estudiantes fueron capaces de vincular símbolos del texto con nociones filosóficas complejas como la dialéctica ascendente, el conocimiento sensible y la idea del bien. La claridad de su redacción, el uso adecuado de términos como “educación”, “ignorancia” o “verdadero conocimiento”, y la coherencia argumentativa demuestran que alcanzaron un nivel reflexivo más allá de la comprensión literal.



Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que la integración entre la PGT y el andamiaje curricular constituye una estrategia eficaz para superar las limitaciones que los estudiantes suelen encontrar al abordar textos filosóficos. La secuencia didáctica implementada permitió demostrar que, mediante un andamiaje progresivo —desde lo macro hasta lo micro— los estudiantes desarrollaron competencias lectoras tanto literales como inferenciales, alcanzando un nivel de comprensión más profundo de *Alegoría de la caverna* de Platón.

En el nivel macro curricular, la actualización del plan de área de filosofía mostró la necesidad de revisar permanentemente los lineamientos para asegurar su relevancia y pertinencia. Este resultado se alinea con lo planteado por Blanco (2007), quien advierte que la PGT puede servir como instrumento para resignificar metodologías tradicionales. Ade-

más, confirma lo que Alarcón (2024) sostiene: la filosofía se convierte en continuación de la tarea educativa solo cuando se articula a estructuras institucionales que la legitiman y le otorgan sentido pedagógico. En este mismo nivel, tal como sugiere Posner (2005), una planificación curricular juiciosa permite que los contenidos se adapten a las necesidades particulares de cada población estudiantil, garantizando que los aprendizajes se vinculen con el contexto.

En el nivel meso, la organización de las 12 sesiones evidenció la importancia de planificar cuidadosamente cada etapa. Fernández (2020) señala que la claridad de objetivos y recursos didácticos no solo fortalece la enseñanza, sino que también propicia una actitud reflexiva y crítica. De manera complementaria, Rose y Martin (2012) y Benítez *et al.* (2021) han mostrado que la secuenciación de las fases de deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente facilita la apropiación progresiva de los géneros textuales. En este estudio, esa estructura resultó fundamental para guiar a los estudiantes desde una comprensión literal hasta niveles de análisis e inferencia.

El análisis del texto en clave de género narrativo y dialógico confirmó la relevancia de la LSF como soporte teórico. Esta perspectiva, como subraya Sánchez Chévez (2014), permite que la lectura sea entendida no como mera decodificación, sino como un “diálogo” entre el estudiante y el texto. De ahí que la identificación de metáforas, vocabulario abstracto y recursos semánticos en la caverna se haya convertido en una oportunidad para que los estudiantes ejercitaran la interpretación filosófica. Esparza Urzúa (2024) ayuda a comprender este hallazgo al recordar que las formas simbólicas —lenguaje, mito, arte, ciencia— median toda experiencia cultural y pedagógica, lo que hace indispensable abordarlas en la enseñanza de la filosofía.

En el nivel micro, las interacciones entre docente y estudiantes revelaron patrones de IRE y sus variantes extendidas. Estos funcionaron como formas de andamiaje micro que ofrecieron a los estudiantes oportunidades equitativas para construir significados. Tal resultado dialoga con los hallazgos de Benítez *et al.* (2021), quienes sostienen que las interacciones cuidadosamente guiadas incrementan la participación y el compromiso. Asimismo, la flexibilidad del docente para adaptar preguntas y actividades coincide con lo descrito por Lerner (2007) como capacidad adaptativa, esencial para responder a las necesidades cambiantes del aula. En línea con Agüero (2022), puede afirmarse que tales interacciones no son neutrales: se inscriben en prácticas institucionales que constituyen a los estudiantes como miembros de una comunidad filosófica.



La fase de lectura detallada y reescritura se reveló como un espacio clave para la transición de la comprensión literal a la inferencial. Los estudiantes lograron reorganizar pasajes del texto, sustituir expresiones y dotarlas de nuevo lenguaje, manteniendo el sentido filosófico original. Estos resultados coinciden con Ladrón de Guevara (2017), quien destaca que la PGT potencia la progresión hacia lecturas profundas, y con Espinosa Muñoz y Lázaro Canoles (2019), quienes subrayan el valor de la reescritura en la comprensión crítica. En esta línea, los estudiantes desarrollaron procesos de autorregulación y metacognición, al hacerse más conscientes de sus estrategias lectoras y de cómo ajustarlas según las demandas del texto.

La elaboración de inferencias filosóficas mostró cómo los estudiantes lograron vincular metáforas platónicas con nociones abstractas como la dialéctica ascendente, el conocimiento sensible y la idea del bien. Esta capacidad corrobora lo planteado por Fuzer *et al.* (2017): comprender la organización narrativa de un texto permite abordar con mayor eficacia sus dilemas filosóficos. Al mismo tiempo, confirma lo que el MEN (2010) señala como competencias específicas de la filosofía: crítica, creativa y dialógica.

Más allá de los hallazgos puntuales, este estudio revela limitaciones que deben ser consideradas. La implementación se restringió a un solo período académico y a un único texto filosófico, lo que dificulta generalizar los resultados a otros géneros, áreas o poblaciones. Además, el análisis se centró en el impacto a corto plazo, sin evaluar la sostenibilidad de las habilidades desarrolladas en el tiempo. Estos aspectos se alinean con la necesidad de, como señala Bruner (1986), dirigir la educación hacia el desarrollo de habilidades duraderas y transferibles.

Finalmente, debe resaltarse la importancia del apoyo institucional a los docentes. La efectividad de la PGT depende en gran medida de la formación y los recursos disponibles para quienes la implementan. En este sentido, se confirma la necesidad de que las instituciones educativas brinden soporte y acompañamiento continuo a los profesores, fortaleciendo así la posibilidad de que estas estrategias pedagógicas se consoliden y se extiendan a otros campos del saber.

En conjunto, los resultados y su discusión con la literatura especializada muestran que la articulación entre PGT y andamiaje curricular no solo facilita la comprensión literal de textos filosóficos, sino que abre camino hacia la interpretación crítica y la reflexión autónoma. De este modo, la enseñanza de la filosofía se distancia de la reproducción acrítica de contenidos (Rangel Díaz, 2020) y se acerca a la formación de sujetos



capaces de vincular el pensamiento filosófico con su propia experiencia situada (García Guzmán, 2019).

Conclusiones

La aplicación de la estrategia didáctica basada en la PGT y en el andamiaje curricular permitió comprobar que estas perspectivas ofrecen herramientas eficaces para fortalecer la comprensión lectora de textos filosóficos complejos. En particular, los estudiantes lograron avanzar desde una comprensión literal hacia una interpretación inferencial, mostrando mayor capacidad para identificar vocabulario especializado, establecer relaciones de sentido y reelaborar el discurso filosófico en sus propias palabras.

Un factor decisivo en este proceso fue la participación activa de los estudiantes, propiciada por la mediación docente. La interacción guiada en el aula se consolidó como un espacio de construcción colectiva de significados que hizo accesible la filosofía sin sacrificar su densidad conceptual. La experiencia evidenció, además, que es posible trascender la memorización mecánica para alcanzar una comprensión crítica y reflexiva, en la que los textos se vinculan con los marcos de referencia y las experiencias vitales de los propios estudiantes.

El estudio también permitió reconocer limitaciones. La implementación se restringió a un solo período académico y a un único texto filosófico, por lo que los resultados no pueden generalizarse de manera amplia ni garantizan la sostenibilidad de las habilidades alcanzadas en el tiempo. Estos aspectos abren el camino para investigaciones posteriores que evalúen la permanencia de los aprendizajes, la aplicación en otros géneros textuales y disciplinas, así como el impacto en distintos contextos educativos.

Finalmente, se proyecta la necesidad de ampliar y diversificar la investigación sobre la PGT y el andamiaje curricular. Entre las líneas futuras destacan: evaluar la sostenibilidad de las competencias lectoras desarrolladas a largo plazo; aplicar estas estrategias a otros textos y áreas del conocimiento; integrar herramientas digitales que potencien el análisis textual; y fortalecer la formación docente para garantizar una implementación sólida y contextualizada de estas pedagogías.

En síntesis, los resultados muestran que la articulación entre PGT y andamiaje curricular no solo enriquece la enseñanza y abordaje filosófico, sino que constituye un camino prometedor para democratizar el acceso a la comprensión de textos complejos y para fomentar un pensamiento crítico y la reflexión constante en educación media.



Bibliografía

- ACEVEDO, Claire, ROSE, David & WHITTAKER, Rachel
2023 *Reading to Learn, Reading the World*. University of Toronto Press
- ADORNO, Theodor
2020 Educación para la emancipación (1969). En G. Kadelbach (ed.), *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)* (pp. 115-127). Madrid: Morata.
- AGÜERO, Gustavo Alfredo
2022 Lenguaje, institución y persona. *Sophia, colección de filosofía de la Educación*, (33), 91-111. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.03>
- ALARCÓN, Jorge
2024 La filosofía como una continuación por medio de la tarea educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 11-27. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>
- BADIA, Antoni & BECERRIL, Laura
2016 Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146>
- BARRAZA NIEBLES, Mauricio
2023 La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 10(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol10num2.2023.3823>
- BENÍTEZ, Teresa, GUARIGUATA, Yanua & PÉREZ, Andrés
2021 Pedagogía de géneros textuales para fomentar engagement en la escritura académica en educación superior. *Literatura y Lingüística*, 43, 309-348. <https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2124>
- BLANCO, Elvira
2007 *Aplicación de la pedagogía de género para el mejoramiento de las competencias lectora y escrita en el grado quinto* (Tesis de posgrado). Universidad del Norte.
- BOWEN, Glenn
2009 Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- BURNS, Anne
2010 *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Nueva York: Routledge.
- BRUNER, Jerome
1986 *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, Urie
1977 Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence & MORRISON, Keith
2018 *Research Methods in Education* (8ª ed.). Nueva York: Routledge.
- COPPOLECCHIA, Fernando
2012 *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura en filosofía: Estado de situación y relevamiento de recursos didácticos*. V Congreso Internacional de Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/4px0k8G>

- CORCELLES, Mónica & CASTELLÓ, Montserrat
 2013 El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 150-169. <https://bit.ly/48nLTwx>
- DÍAZ BAZO, Claudia
 2017 La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica: una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 159-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- ECHEVERRÍA, Enrique
 2004 *Filosofía para niños*. México DF: Aula Nueva SM.
- ELLIS, Carolyn, ADAMS, Tony & BOCHNER, Arthur
 2011 Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- ESPARZA URZÚA, Carlos
 2024 Fundamentos filosóficos para una pedagogía de la cultura. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 45-66. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.02>
- ESPINOSA MUÑOZ, Diana & LÁZARO CANOLES, Elías
 2019 *Enseñar la lectura a partir de la pedagogía de géneros textuales*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, Esteban
 2020 *Problemas de escritura y redacción de textos: cuaderno de ejercicios para el estudiante universitario*. Jaén: Universidad de Jaén. <https://bit.ly/43X90wP>
- FERNÁNDEZ, Luis
 2020 *El diseño curricular: la práctica curricular y la evaluación curricular*. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana.
- FERNÁNDEZ, José & MOYANO, Estela
 2021 Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la lingüística sistémico-funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *Delta*, 37(3), e202152956. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202152956>
- FUZER, Cristiane, GERHARDT, Clarice & WEBER, Simone
 2017 Etapas e fases da narrativa na perspectiva sistémico-funcional. *Cadernos do IL*, (52), 162-181. <https://doi.org/10.22456/2236-6385.67867>
- GARCÍA GUZMÁN, Oscar
 2019 Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar. *Educación y Ciencia*, (23), 219-236. <https://bit.ly/4oAIrFe>
- GARCÍA PAREJO, Isabel & BLANCO, Javier
 2020 Cambios en la escritura de los estudiantes de un grado de maestro tras su participación en proyectos de innovación docente centrados en la didáctica de los géneros. *E-Aesla*, (6), 31-45. <https://bit.ly/3XW9IGX>
- HALLIDAY, Michael & MATTHIESSEN, Christian
 2014 *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Londres: Routledge.
- HERAZO, John, BECERRA, Teresa, GARCÍA MONTES, Pedro, SAGRE BARBOZA, Alba, ANAYA GIL, Carlos & PASTRANA, Jairo
 2021 Reading to Learn and EFL Students' Construction of Spoken Biographical Recounts. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 41-60. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a06>



ICFES

2013 *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

KEMMIS, Stephen & MCTAGGART, Robin

2005 Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 559-603). Thousand Oaks: Sage.

LADRÓN DE GUEVARA, Sandra

2017 *La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora* (Tesis de posgrado). Universidad del Norte.

LERNER, Delia

2007 *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: FCE.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli

1986 *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARTIN, James

1992 *English Text: System and Structure*. Ámsterdam: Benjamins.

MARTIN, James & ROSE, David

2005 Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En R. Hasan, C. M. Matthiessen & J. Webster (eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). Londres: Equinox.

MERRIAM, Sharan & TISDELL, Elizabeth

2016 *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

MEN

2010 *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MONSERRAT MOLAS, Jordi

2010 Sobre la escritura de la filosofía. *Alpha*, (31), 39-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012010000200004>

MOSS, Gloria

2016 Teoría de género. En G. Moss, T. Benítez & J. Mizuno (eds.), *Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte* (pp. 15-34). Barranquilla: Ediciones Uninorte.

NAGEL, Thomas

1995 *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: FCE.

NAVA PRECIADO, Jesús

2022 Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 225-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.08>

PAREDES, Diana & CARMONA, Andrea

2019 Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestra América para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21-48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>

PETIT, Michèle

2003 *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* (3ª ed.). México DF: FCE.

- PINTO, Laura, MCDONOUGH, Graham & BOYD, David
 2011 High School Philosophy Teachers' Use of Textbooks: Critical Thinking or Teaching to the Text? *Journal of Curriculum and Instruction*, 5(2), 45-78. <https://doi.org/10.3776/joci.2011.v5n2p45-78>
- PLATÓN
 1992 *República* (libro VII; Trad. C. Eggers Lan). Madrid: Gredos.
- POSNER, George
 2005 *Análisis de currículo* (3ª ed.). México DF: McGraw-Hill.
- PRADA LONDOÑO, Miguel Ángel
 2012 Escritura y lectura: esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico. *Cuestiones de Filosofía*, (5), 36-46. <https://bit.ly/4olscLN>
- RAMÍREZ, Norma & BONILLA, Guillermo
 2019 La enseñanza de la filosofía en el bachillerato en México: el profesor y su construcción intertextual de la disciplina. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 93-108. <https://doi.org/10.5209/RCED.55511>
- RANGEL DÍAZ, Gabriel
 2020 Factores que dificultan el aprendizaje de la filosofía en los estudiantes universitarios. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 121-154. <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.6>
- ROSADO MENDINUETA, Nayibe
 2020 La observación: técnica para la evaluación curricular. En D. Chamorro & M. Borjas (comps.), *Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula* (pp. 120-153). Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- ROSE, David
 2004 Sequencing and pacing of the hidden curriculum: How indigenous learners are left out of the chain. En J. A. Muller & B. Davies Morais (eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 91-107). Londres: Routledge.
- ROSE, David & ACEVEDO, Cecilia
 2006 Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2), 32-45. <https://bit.ly/4pcpWrE>
- ROSE, David & MARTIN, James
 2012 *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- SÁNCHEZ CHÉVEZ, Luis Enrique
 2014 La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*, 7(12), 7-16. <https://bit.ly/489fTxp>
- SCHÖN, Donald
 1992 *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO
 2009 *Intersectoral Strategy on Philosophy*. París. <https://bit.ly/4oIKYGF>
 2011 *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar*. México.
- UNSWORTH, Len
 2005 *Researching Language in Schools and Communities*. Nueva York: Bloomsbury Publishing.



VELÁSQUEZ, Rafael

2002 Dificultades para enseñar filosofía en la realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, (3-4), 51-57. <https://bit.ly/48uoh9H>

VYGOTSKY, Lev

1987 Thinking and speech. En J. W. Rieber & A. S. Cartón (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Problems of general psychology* (vol. 1, pp. 39-258). Nueva York: Plenum.

WALQUI, Aída

2006 Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Hernando Enrique Hurtado Ballestas	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición).
Nayibe Rosado Mendinueta	Investigación, metodología, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición).
Andrés Forero Gómez	Investigación, metodología, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición).

267


Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Hernando Enrique Hurtado Ballestas, Nayibe del Rosario Rosado Mendinueta y Andrés Fernando Forero Gómez, del artículo titulado "La pedagogía de géneros textuales y el andamiaje curricular como una mediación didáctica para la comprensión de textos filosóficos", DECLARAN que la elaboración del documento no se apoyó con Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 30 de julio de 2024
Fecha de revisión: 25 de marzo de 2025
Fecha de aprobación: 20 de mayo de 2025
Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

“LA MONTAÑA MÁGICA” DE THOMAS MANN

Y SU APORTE A LA FORMACIÓN ÉTICO-CÍVICA

Thomas Mann’s “The Magic Mountain” and its Contribution to Civic-ethical Education

AMADA CESIBEL OCHOA-PINEDA*

cochoa@ual.es, cochoa@uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7517-975X>

Universidad de Almería, Almería, España

<https://ror.org/003d3xx08>

Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador

<https://ror.org/037xrmj59>

CAYETANO JOSÉ ARANDA TORRES**

caranda@ual.es

<https://orcid.org/0000-0002-3213-0593>

Universidad de Almería, España

<https://ror.org/003d3xx08>

Forma sugerida de citar: Ochoa Pineda, Amada Cesibel & Aranda Torres, Cayetano José. (2026). “La montaña mágica” de Thomas Mann y su aporte a la formación ético-cívica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 269-295.

* Doctora en Filosofía por la Universidad de Almería (UAL, España). Fue profesora titular de la Universidad del Azuay (Ecuador) y directora encargada del Departamento de Cultura. Actualmente, es profesora ayudante doctor en la UAL. Posee más de una veintena de artículos científicos y capítulos de libro. Sus líneas de investigación se centran en la filosofía de la sexualidad y el arte, sobre esta última ha publicado *Introducción a la filosofía del arte* (Tirant lo Blanch, 2023). Responsable para Ecuador del componente de género en un proyecto de Vlaamse Interuniversitaire Raad y Universitaire Ontwikkelingssamenwerking (VLIR-UOS, Bélgica). Fue becaria posdoctoral de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. Google Académico: https://scholar.google.com/citations?user=_EF8pVoAAAAJ&hl=es

Índice h: 4

** Catedrático emérito de Filosofía en la Universidad de Almería (UAL, España). Ha sido director de la editorial de la UAL y director de la Escuela Internacional de Doctorado. Ha publicado más de cincuenta trabajos académicos entre libros, capítulos de libros y artículos científicos, y ha dirigido más de treinta tesis doctorales. Tiene una experiencia internacional dilatada destacando sus estancias de investigación en las universidades alemanas de Colonia, Heidelberg y Berlín, así como en el Instituto Italiano per gli Studi Filosofici, de Nápoles. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=adPDcjMAAAAJ&hl=es>

Índice h: 10

Resumen

El presente trabajo de investigación reflexiona, a partir de la lectura de *La montaña mágica* (1924), novela de Thomas Mann, sobre la formación integral de nuestros estudiantes de secundaria. En primer término, considerando al nihilismo europeo, formulado por Nietzsche, que lleva más de un siglo de vigencia, y la filosofía de la salud, se construye un marco teórico que permite interpretar la obra desde nuestro presente, sus problemas y desafíos. Los objetivos se centran en articular una salud pilar de una educación para ciudadanía, fomentando la *apagōgē* platónica y el coraje cívico contra la guerra. La metodología cualitativa emplea el nihilismo como marco hermenéutico para una “reforma de conciencia”, desvelando los mitos contemporáneos de la juventud. Se desarrollan dos claves principales de lectura: la necesaria imbricación de la ética como disciplina filosófica y la consideración de la filosofía de la salud como un objeto de reflexión desde los griegos hasta la actualidad. Se concluye que la tesis de que la filosofía de la educación tiene que diseñar conceptualmente, en el marco de la llamada educación para la ciudadanía, es un capítulo primordial referido a la educación para la salud, desde el enfoque del cuidado de sí mismo, del otro y la comunidad, desde la apreciación de la ética de la libertad, autonomía y responsabilidad.

Palabras clave

Educación, filosofía, salud, ciudadanía, literatura, ética.

Abstract

This research paper reflects on the comprehensive education of our secondary school students, based on a reading of Thomas Mann’s novel *The Magic Mountain* (1924). First, considering European nihilism, as formulated by Nietzsche, which has been in force for more than a century, and the philosophy of health, a theoretical framework is constructed that allows us to interpret the work from our present perspective, with its problems and challenges. The objectives focus on articulating health as a pillar of education for citizenship, promoting Platonic *apagōgē* and civic courage against war. The qualitative methodology uses nihilism as a hermeneutic framework for a “reform of consciousness”, revealing the contemporary myths of youth. Two main keys to interpretation are developed: the necessary interweaving of ethics as a philosophical discipline, and the consideration of the philosophy of health as an object of reflection from the Greeks to the present day. It concludes that the thesis that the philosophy of education must be conceptually designed, within the framework of so-called citizenship education, is a fundamental chapter in health education, from the perspective of caring for oneself, others and the community, based on an appreciation of the ethics of freedom, autonomy and responsibility.

Keywords

Education, Philosophy, Health, Citizenship, Literature, Ethics.

Introducción

La reciente traducción al español de la historia novelada de la vida de Thomas Mann (Tóibín, 2022) plantea un renovado interés por la obra del escritor alemán, Premio Nobel en 1929 y autor de *La montaña mágica* (en adelante: MM y ZB para las ediciones en español y alemán), publicada en 1924 y que acaba de cumplir cien años. En el centenario de la obra no es de menor interés una reflexión sobre su propósito y alcance, por razones que se irán exponiendo a lo largo del presente trabajo, que se centran en

la novela y la sitúan en el contexto del período 1918-1939, esto es, entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

La filosofía como reflexión crítica, rigurosa y sobria sobre los hechos artísticos, debe volver de nuevo sobre el pasado reciente, por si podemos extraer algún beneficio de la lectura de obras literarias que se han constituido como señas y señales del sentido de una época y su educación (Ochoa & Aranda, 2023). A este respecto, se aborda la formación filosófica de dos jóvenes en cuyo destino se van a inmiscuir los dos acontecimientos bélicos del siglo XX, de manera que el autor polariza la violencia en los jóvenes que, de una u otra manera, son sus protagonistas. Desafortunadamente, en la actualidad suenan tambores de guerra y la propaganda de los contendientes se dirige a lograr el favor de la población joven, que siempre ha pensado en el pacifismo y la neutralidad como las mejores armas contra la violencia bélica.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo no ha sido otro que articular una hermenéutica aplicada y concreta que interprete la novela desde el presente, mediante los múltiples mensajes que expone sobre la dialéctica libertad-autoridad. Además, se contempla la doble perspectiva de la montaña y la llanura en que se desarrolla el trabajo; la inocencia y el sacrificio de la juventud de ambos protagonistas.

La idea fundamental que plantea este artículo es que, tanto en 1924 como en 2024, se da una divergencia entre la vida y el pensamiento de los jóvenes, y el curso del mundo. Mientras aquellos disfrutaban de la vida — aun en un sanatorio antituberculoso— están atentos a las mujeres y a los placeres de la vida, incluyendo sesudas discusiones sobre las tendencias ideológicas imperantes en Europa y América. Entre tanto, la dinámica histórica transcurre por insondables sendas, que conducen a conflagraciones bélicas que, aparentemente, nadie desea, pero que se desencadenan y tienen a la juventud como su principal protagonista y víctima. Este planteamiento produce una variable importante en el estudio de la filosofía para adolescentes: pensar en lo invisible, en lo que se oculta, por ejemplo, tras el maquillado mundo de las redes sociales que manifiesta, por lo general, una imagen monocroma que no posee el poder de cuestionar el *mainstream* y los dispositivos ideológicos que lleva aparejados.

Por todo lo anterior, esta investigación se fundamenta en la disposición de las normas reguladoras de lo que debe ser la formación ético-cívica (Hesse, 1992; Tóibín, 2022) en la educación secundaria como materia filosófica, que pretende formar ciudadanos para la convivencia pacífica y la solidaridad. Dada la naturaleza del objeto de estudio, en el análisis de MM, desde el fenómeno del nihilismo europeo (Nietzsche, 2006), como pauta y



marco hermenéutico, cobra sentido la tesis genérica de que los jóvenes y su educación son uno de los factores decisivos a la hora de que los países en conflicto se apresten para la guerra. Como argumentos contrafácticos se ha considerado el pensamiento expuesto en *La paz perpetua* (Kant 1999).

La filosofía de Michel Foucault (1988 y 2009) ha insistido en que más allá y más acá de la multiplicidad de temáticas, hay una que articula y vertebra todo el pensamiento filosófico: *pensar el tiempo presente*. El nivel de problematicidad de este nos obliga al estudio de los mecanismos de poder, como aquellos que se distribuyen y reparten entre todos los individuos, y el modo cómo se crean sistemas de sujeción que hoy, por ejemplo, permiten pensar la guerra como una solución posible a nivel global y como algo que se lleva a cabo de modo limpio, pues supuestamente la tecnología moderna permite atacar al enemigo donde guarda sus armas y arsenales. Esto debe ser pensado y debatido en las clases de filosofía, en la medida en que es competencia de los jóvenes de hoy que serán adultos a la vuelta de un tiempo corto.

La vigencia de la novela de formación (*bildungsroman*) en nuestra época se articula mediante el nihilismo como marco hermenéutico para una necesaria “reforma de la conciencia”. Esta reforma, concebida inicialmente por Marx (1976), no se sustenta en la imposición de dogmas. En la coyuntura actual, donde la juventud se debate entre un materialismo asfixiante y la formación de su pensamiento crítico, la filosofía de la educación asume la tarea de desvelar y sacar a la luz el misticismo y la mitografía. Una vez realizado este ejercicio, se puede llegar a una auto-comprensión, donde la reforma de la conciencia deviene en mecanismo crítico que desarma mecanismos de sujeción ideológicos.

Para cerrar, el presente trabajo se organiza en tres apartados, donde se desarrollan las múltiples tesis filosóficas planteadas a la luz de un mundo que enfrenta grandes y penosas guerras, y que la educación filosófica puede ser el arma más importante para formar a las presentes y futuras generaciones para la lucha activa en favor de la paz. La temática abordada tiene actual vigencia dada la violencia omnipresente derivada de la guerra y los conflictos bélicos que aniquilan toda forma digna de sobrevivir. Ante este funesto panorama cabe la pregunta ¿es posible una educación para la paz?

El fantasma del nihilismo

En el verano de 1887, Nietzsche (2006) redactó un fragmento titulado “El nihilismo europeo”, donde afirma lo siguiente:



El nihilismo aparece ahora *no* porque el displacer de la existencia sea mayor que antes, sino porque se desconfía de un “sentido” del mal, e incluso de la existencia. Ha sucumbido *una* interpretación; pero como era considerada como *la* interpretación, parece como si no hubiera absolutamente ningún sentido en la existencia (p. 165).

El huésped más inhóspito y siniestro que ha acogido la cultura europea viene caracterizado por una crisis del sentido de la existencia humana (Aranda Torres, 1996; García Pedraza, 2023; Linés, 2006). Si esta fuese deudora de un fin último lo habríamos alcanzado. El dios moral no solo no comparece ante el mundo, sino que se encuentra ausente de nuestras vidas. El déficit ético que padecen los ciudadanos de las sociedades democráticas —tanto por ausencia de una auténtica educación para la ciudadanía, como por el fracaso de la llamada “educación en valores”, que suele adolecer de indefinición e indeterminación del concepto mismo de valor— justifica hoy como ayer redoblar la postulación de una educación-formación ética integral, desde los niveles primarios de la escolarización (Nietzsche, 2011; Ochoa Pineda, 2022). Desde este punto de vista, la presente contribución quiere enlazar la salud como cuidado de sí y la formación ético-cívica, como dos de los más importantes contenidos de la educación para la ciudadanía.

Estos contenidos de los programas docentes y de la programación didáctica en educación primaria, secundaria y universitaria deberían impartirse como transversales para todas las materias, especialmente para la materia filosofía, en tanto esta siga presente en los currícula académicos.

Es importante que el educador se reconozca a sí mismo en su subjetividad y reflexione sobre su forma de ser, de estar, de sentir y de relacionarse con otros, en diferentes contextos y permitir que el estudiante también se asuma en su interior y en ese mirarse lo cognitivo adquiera significado individual dentro de la experiencia colectiva (Aguilar Gordón, 2009, p. 76).

Para el desarrollo de este objetivo, las líneas que siguen tratan de plantear el valor didáctico de una *bildungsroman* moderna que ha cumplido cien años, pero conserva su frescura y actualidad por situarse en un período decisivo, cuya situación espiritual —tanto en Europa como en América— parece que no se ha disipado, máxime con el estallido de las guerras de Ucrania, Gaza e Irán, y otros focos de tensión que afectan a la seguridad mundial. La circunstancia actual retrotrae a la política de bloques, las heridas abiertas y no cerradas del pasado inmediato, la Guerra Fría, la caída del comunismo en el este europeo y los esfuerzos



—al parecer infructuosos— de asegurar una convivencia pacífica ante el nuevo orden mundial, caracterizado por un mercado global y una red de comunicaciones, físicas y virtuales, que parece haber llegado y colonizado a todos los rincones de nuestro planeta.

Hoy por hoy, se da la paradoja que el capitalismo financiero, que modeliza los intercambios económicos planetarios, no ha pacificado la vida humana, sino que ha provocado la uniformización de las conciencias, cuya más importante consecuencia, a la luz de la filosofía, es la pérdida de la conciencia de lo común, el principio rector de la libertad humana para vivir en sociedad.

En este sentido, es interesante detenernos brevemente en un texto de Marx, que define bien la perspectiva interpretativa del momento actual, extraído de una carta de septiembre de 1843, dirigida a Ruge y publicada en *Anales Francoalemanes*, en 1844:

274



La reforma de la conciencia consiste *solo* en que se deje al mundo que llegue al *interior de su propia conciencia*, en que se despierte del sueño sobre sí mismo, en que se le *aclaren* sus propias acciones [...]; reforma de la conciencia no mediante dogmas, sino a través del análisis de la conciencia mística, confusa para sí misma, ya sea religiosa o política (Marx & Engels, 2017, p. 346 y 1976, p. 176).

En definitiva, Marx resume en una frase la tendencia de la revista, a la vez que su pensamiento teórico: “Autocomprensión del tiempo en sus luchas y deseos”. El interior del mundo es la conciencia mundana de los seres humanos ¿Qué lectura es posible de este texto marxiano, que sea comprensible por los estudiantes? Para Kirk *et al.* (1987), la misma que hace la filosofía desde los presocráticos, Platón y Aristóteles. O se coacciona a la conciencia del estudiante, con la ayuda de representaciones de esta, encadenada en una prisión y atenazada por sueño fantasmal, o la conciencia seguirá dominada por fuerzas ajenas y extrañas que la mantienen presa en una cárcel eterna. Hay que desvelar, sacar a la luz el misticismo y la mitografía que habita y puebla la cabeza de nuestros alumnos. Un análisis de los mitos de nuestro tiempo, en los que los chicos se reconocen, y con los que se identifican, no es un mal comienzo en filosofía.

El mito fundacional de nuestro tiempo, si de tal cabe hablar, es la fuerza omnímoda de un éxtasis temporal con el absoluto dominio del presente y una concepción hedonista de la vida, que está ahí a nuestra disposición para el consumo y disfrute (Herwig, 1999). La fenomenología de los jóvenes actuales mezcla curiosamente la rebeldía con el cinismo moral, consecuencia de un mal que se puede calificar de espiritual. Este se

caracteriza por un materialismo asfixiante que tiene en la incultura y en la pobreza intelectual su contrapartida y correlato exactos.

Se trata de una neurosis que no explica ley psicológica alguna, que no hay psicólogo que se atreva a tratar, porque se refiere a la *anormal normalidad* de cada día que nos alcanza a todos. O, tal vez, se trate de una esquizofrenia que consiste en disponer de tantos más bienes cuanto más inculto se es. Es posible hacer ver, como si no fuera con nadie en concreto ese profundo y sombrío neuroticismo de nuestra sociedad, esas enfermedades de nuestros días que perjudican nuestra vida sin darnos cuenta (Hesse & Mann, 1992). La reforma de la conciencia que hoy en día es pertinente debe comenzar por modificar la imagen que de los jóvenes tenemos actualmente, para verla en su significado completo y profundo más allá de tomar a la juventud desde un estereotipo negativo. La metodología cualitativa que se sostiene en la presente investigación quiere profundizar en la mentalidad de los jóvenes de hoy, en demasiadas ocasiones vista como un dechado de superficialidad y desinterés por lo común.

Metodología

El presente estudio se basa en un enfoque cualitativo, teniendo como referencia de base al nihilismo europeo (Nietzsche, 2006) como pauta y marco hermenéutico para el estudio de la vigencia de la novela de formación en la actualidad.

Se ha elegido, para el análisis, como no podía ser de otra manera, al método fenomenológico-hermenéutico donde prima, para Gadamer, la “fusión de horizontes”. Esta fusión lleva a un inevitable diálogo que, si no es posible en los foros creados al efecto, sí lo sería en el aula y, en concreto, en la clase de filosofía (Viveros, 2019; Ledesma Albornoz, 2021). La investigación se desarrolló teniendo en consideración que en las disciplinas analíticas domina un *interés técnico e interpretativo*. A la vez, la acción social medios-fin caracteriza la investigación de predicción (Taylor, 2004).

La elección de este enfoque se justifica, puesto que la mirada cualitativa e interpretativa considera a los fenómenos y experiencias dentro de un contexto intersubjetivo (Habermas, 2005 y 2010). Desde esta perspectiva, el *interés práctico* de la hermenéutica se logra evidenciar en la acción comunicativa, teniendo la plena conciencia de la existencia de perspectivas diferentes a la propia (Walker & Lovat, 2016; Granero Molina *et al.*, 2015). Así pues, en todo enfoque crítico, donde se asientan mu-

chos estudios filosóficos, prima un *interés emancipatorio* concertado en salvaguardar la libertad, la autonomía y la dignidad humana.

El procedimiento heurístico elegido, finalmente, busca desvelar el misticismo y la mitología que habitan en la conciencia juvenil, analizando las preocupaciones y mitos contemporáneos, como el hedonismo y el materialismo contextual.

MM como un ejemplo de *bildungsroman* y sus reverberaciones en nuestro tiempo

¿Por qué emplear a Thomas Mann como material de trabajo para la enseñanza de la filosofía y el pensamiento actual? ¿Cuáles son las claves de la lectura de este autor y su libro? ¿Qué relación guardan con el arte y el pensamiento de los siglos XIX, XX y XXI? Si hubiera que dar una primera respuesta a estos interrogantes habría que decir que nuestro autor es un intelectual a la sombra del nihilismo. A lo largo de toda su obra ha reconocido, en especial, a cuatro maestros fundamentales: Schopenhauer, Wagner, Nietzsche y Freud (Mann, 2013 y 2014), además de literatos de las letras universales como Cervantes, Shakespeare, Goethe, Schiller, Tolstoi, Dostoievski, entre otros.

Insertado en una de las tradiciones de más largo calado del pensamiento contemporáneo, su literatura es un claro exponente de la profunda imbricación del arte, en este caso la escritura, con la filosofía y la vida, pero no de cualquier vida, sino de la vida amenazada con agotarse, con la vida que no solo puede querer la nada, sino quedar anulada en sí misma.

Esa línea de pensamiento ha podido llegar a ser maestra espiritual de nuestra época, en el sentido de la autoinmolación del espíritu ante la vida, o de la supremacía de la vida frente a la razón, lo cual produce un nuevo objeto filosófico, que identifica a todo aquello que la vida humana demanda en situación de penuria y necesidad. El producto literario de esa negación proviene del romanticismo alemán que, como humor e ironía, ha caracterizado la manera de ser del arte en relación con la realidad extraartística.

En mi caso, la vivencia de la autoinmolación del espíritu en beneficio de la vida se convirtió en ironía, postura moral que es eso [...], la autonegación, la auto-traición del espíritu en beneficio de la vida, entendiéndose por “vida” [...] la amabilidad, la dicha, la fuerza, la gracia, la agradable normalidad de la trivialidad, de la falta de espíritu (Mann, 1978, p. 43).



Eso quiere representar el arte o al menos el arte a la sombra del nihilismo, el *éthos* (o por qué no la *hýbris*) de índole personal, que no aspira al mejoramiento o la realización de ideales sociopolíticos, sino simplemente a convertirse en un juego, una técnica lúdica que nos haga tomar conciencia de lo que somos y queremos (Carr, 2017). Mann se sitúa como un titán artístico en contra de la deformación política del pensamiento y la cultura humanos, propia de la herencia de los siglos XVIII y XIX, opta por un esteticismo de cuño renacentista, solapado y larvado a lo largo de las mismas centurias, que aparece con fuerza con las vanguardias artísticas del siglo XX (Herwig, 1999).

Probablemente, la dificultad con el pensamiento filosófico se debe quizá a que nos seguimos viendo en la órbita del pensamiento ilustrado como modo de pensar que se proyecta y gana su culminación en lo social y lo político como lo útil, y no en lo artístico como formativo. ¿Pensamiento romántico-reaccionario? ¿Arte en lugar de política? No se trata de eso, sino de algo más radical, de mayor calado para nuestro presente. Mann plantea abiertamente la democracia de masas como una cierta crisis del espíritu, como malestar en la cultura, como si la democracia llevara aparejada una crisis de los valores espirituales, un adormecimiento de la capacidad creadora humana, una uniformidad degradante y degradada de sus logros.

El arte no es antidemocrático, plantea al ciudadano de la democracia la exigencia de automejora, de aspirar a más, de no quedarse con el igualitarismo que a todos nos nivela por abajo (Safranski, 2003). No se trata de un guiño al autoritarismo ni al totalitarismo sino algo más sutil, que apreciamos en la raíz de la cultura alemana contemporánea. Más que con los ideales totalitarios, Mann simpatiza con el ideal olímpico de Goethe, entendido como *páthos* de distancia: “Por lo demás, me fastidia mucho que se me enseñe sin [referencia a] mi capacidad de mejorar o simplemente [que no se me enseñe] para avivarla” (Goethe & Schiller, 2014, p. 381). Esto define el *páthos* de distancia o aristocrático del propio Mann, muy atento siempre al influjo de Goethe. Por ello, la filosofía tiene en común con el arte —y en especial con la literatura de pensamiento— tratar con y tratarse de actividades formativas de y para la excelencia, para el mejoramiento cívico y civil, para el inconformismo con lo que hay, sea esto lo que fuere.

Filosofía y literatura como actividades y disciplinas formativas no se resuelven ni en una ética ni en una política concretas o de partido, sino en cultura y formación individual (*bildung*) para el mejoramiento de la ciudadanía, que luego tendrán una ética o asumirá un determinado



compromiso político, llevada por una serie de experiencias o de opciones vitales (Moretti, 2015; Schutijser de Groot, 2022). El esfuerzo del autor de MM se sitúa en el ámbito de las consecuencias que inaugura el pensamiento nietzscheano, que llegan hasta nuestro Ortega y Gasset, y que se pueden leer como la búsqueda de la razón en aquello que los grandes sistemas del XIX han dejado impensado, es decir, en la vida humana en su individual urgencia y perentoriedad.

El autor se encuadra dentro de la tradición alemana y europea de la *bildungsroman*, que consolida Goethe en *Años de aprendizaje de Wilhelm Meister* y que no ha dejado de producir sus frutos desde entonces. Este estudio se deriva de la tesis ya clásica de Hans Mayer (1970) según la cual esa forma artística es la principal contribución de Alemania al arte moderno. El héroe de Mann es el espejo donde se refleja irónicamente toda la sociedad, “pero no para mostrar a un héroe en su firmeza ante la totalidad social, sino, por el contrario, para negar esa totalidad social desde su fundamento” (p. 23) y también para mostrar que el destino del joven héroe es enfrentarse inexorablemente con algo que ha conocido como las tendencias fundamentales del espíritu de su tiempo. Estas tendencias tienen su nombre y se reducen a dos: una es el humanitarismo, que es la forma como el humanismo ha penetrado en la política contemporánea, que proclama la vigencia de los grandes valores de la cultura occidental y que tiene a la democracia como su culminación; la otra es una cierta forma de pensamiento apocalíptico, que antepone una crítica radical a la civilización burguesa, para luego predicar la necesidad de un nuevo comienzo para la humanidad, un giro decisivo en la historia humana, quizá hacia un destino incierto. Para Yourcenar (1978), pueden asociarse con el liberalismo de raíz humanista y con el pensamiento emergente sobre la revolución, ya sea en su versión socialista o en su versión totalitaria.

En el presente siglo, cansado hasta la extenuación de plantear la ética en el seno de una filosofía de los valores, se ha mostrado tan inoperante como en el anterior, puesto que no se dispone de una fuerza disuasoria de suficiente peso para contrarrestar la pasión belicista que anida en el corazón de los regímenes totalitarios, de los regímenes que consideran que la fuerza y la guerra es el mal menor para doblegar a quien o quienes no tienen razón (Herwig, 1999; Aramayo, 2009).

Por ello, tratamos aquí de unificar la educación ético-cívica con la filosofía de la salud. Los primos tuberculosos de MM han aprendido que no hay valores superiores por encima de lo que la patria, la familia y la tradición demandan. Se coincide con Tóibín (2022) en que todos esos valores ya no dispensan vida, porque quien dispone de la razón de Estado



nunca dispone del derecho a sacrificar a la juventud y sus proyectos y planes de vida.

MM como material formativo

En el propósito que se antepone a la novela MM, confiesa Mann que la historia de su protagonista, Hans Castorp, es digna de ser contada, pero que requiere de modo incondicional una forma de referencia al tiempo como el pasado profundo, esto es, del tiempo que aún está vigente, el del pasado presente (Safranski, 2017). Toda historia es más vieja que la edad del que la narra, lo que trae como consecuencia que ser pasado no es un problema de tiempo y que se trata del tiempo presente. Esto hace que el escritor tenga conciencia lúcida de un carácter que impregna y rodea la naturaleza de su oficio de narrador de historias. Su trabajo, en este caso (ZB y MM), se sitúa temporalmente con anterioridad de determinado viraje (*wende*) y límite (*grenze*) (ZB, p. 9; MM, pp. 9, 33), decisivos y característicos del siglo XX.

El siglo pasado gira en torno a un cambio de orientación y rumbo, representado por la Gran Guerra de Europa, una sola en dos entregas, que ha determinado la vida y la conciencia de la humanidad, el auge de los regímenes totalitarios en el período entreguerras, y los regímenes democráticos a partir de 1945, con excepciones como España. Se trata de saber cómo eran y que pensaban los jóvenes que luego se vieron envueltos y fueron víctimas, fundamentalmente, de esas atrocidades.

La gravedad del asunto la pone el lector, acuciado por un presente que no le deja ver la tendencia espiritual profunda de su época, tendencia que determinará los sucesos históricos del inmediato futuro. La acción de la novela se sitúa en coordenadas espaciotemporales que suponen, para quienes tienen poca experiencia vital, y no se han enraizado suficientemente en la existencia histórica, el desarrollo de nuevas fuerzas, transformaciones interiores que hacen estar abierto a nuevas experiencias.

Del mismo modo, el espacio, un lugar alpino apartado y lejos del mundanal ruido, consigue olvidar casi completamente lo que se deja atrás y parece trasladar al joven a “un estado libre y originario” (ZB, p. 12; MM, p. 36). Pero las tres semanas de estancia proyectada en un sanatorio antituberculoso, le parecen al joven demasiado tiempo para sus urgencias vitales, demasiado para evadirse de sus inquietudes y preocupaciones cotidianas. Toda la novela se resuelve en la usurpación del tiempo de dos jóvenes que se encuentran raptados por la vida, amenazada por terrible



enfermedad, a modo de caverna platónica de la que no pueden salir pues está en juego la vida misma.

El periodo de siete años de vida sanatorial equivale, poco más o menos al de nuestros bachilleres en los institutos. Castorp es un joven que nace a la conciencia con la muerte de sus padres y con el recuerdo de su abuelo enseñándole una pequeña pila bautismal, que no es otra cosa que una antigua jofaina de plata, que había venido funcionando como pila bautismal desde tiempos del tatarabuelo.

Pocos meses después de la muerte de los padres, también pierde al abuelo. Su orfandad le lleva a tener que espabilar y salir adelante con el pequeño concurso de unos tíos carnales que se preocupan de su supervivencia mientras estudia para ganarse el sustento. La novela lo sitúa, siendo ya un aplicado estudiante de ingeniería, como corresponde a la acomodada familia burguesa de Hamburgo de la que procede, en el momento de realizar una visita a su primo y amigo Joachim Zimsell, interno en un sanatorio antituberculoso situado cerca de la localidad suiza de Davos, en pleno macizo alpino, durante las vacaciones estivales.

La imagen que ambos jóvenes tienen de sí mismos los proyecta y les hace soñar en un futuro halagüeño. Hans será ingeniero naval y Joachim militar de carrera. Ambos piensan que su futuro les sonríe y que además se enamorarán de alguna mujer fascinante. Lo que Hans pensaba que sería una breve estancia para acompañar y dar ánimo a su compañero se convierte en una prolongada estancia invernal en las que se suceden dos acontecimientos cruciales para su vida.

El primero, el enamoramiento de una mujer tan misteriosa y enigmática como atractiva, Clawdia Chauchat, oriunda de Daguestán. El otro viene a ser un proceso educativo/formativo, resultado de unas lecturas para matar el tiempo, y de unas conversaciones obligadas a la falta de algo mejor, con huéspedes y enfermos del sanatorio. Entre estos destaca Settembrini, un humanista republicano cuyas opiniones hacen mella en el joven estudiante, que ve interrumpida su vida por la amenaza del bacilo de Koch y que le obliga a poner todo entre paréntesis para dedicarse a curarse de tan maligna enfermedad —o al menos de sus indicios—. El antagonista de Settembrini es un tal Naphta, antiguo judío y jesuita, cuya educación elitista le augura el presagio de que el mal de nuestra sociedad tiene que ver con la irrupción de las masas incultas en la escena social y política europea y mundial (Ramis, 2010).

El argumento de la novela sirve al autor para ilustrar la situación vital y espiritual de un joven que aproximadamente ha nacido con el siglo y con él se identifica para lo bueno y lo malo que en él se pueda dar. Su



estado de ánimo es en esencia paradójal, como quizá lo sea el de toda conciencia finisecular o neosecular, cuando entramos en unos siglos como el XIX, XX o XXI donde todo parece nuevo y donde nada hay realmente nuevo respecto al anterior.

Las paradojas del estudiante Castorp se refieren a los problemas de los adolescentes de las primeras décadas del siglo, como la inseparabilidad de la vida y la muerte, de la salud y la enfermedad, de la civilización y la barbarie, de la libertad y el autoritarismo, de la democracia y la autocracia, del individualismo y el colectivismo, por poner unos ejemplos de lo tratado por nuestro protagonista en sus conversaciones y diálogos con las personas de más edad.

Lo primero que constata Hans es que, en el sanatorio, no hay ni tiempo ni vida (ZB, p. 26; MM, p. 49), porque la amenaza de la muerte relativiza todo fluir temporal; el tiempo se vacía de contenido, pues cada día que pasa es tiempo restado a la enfermedad y ganado para la vida. Ante la presunción epocal de que el menoscabo de la vida personal pueda influir en el deterioro del organismo físico del ser humano, lo primero a considerar es el trabajo, idolatrado por la generación anterior.

¿Cómo hubiera podido Hans Castorp no respetar el trabajo? Habría sido antinatural. Dadas las circunstancias no podía por menos que considerarlo lo más respetable del mundo. [...]. Su respeto hacia el trabajo era, pues, de naturaleza religiosa y, hasta donde él era consciente, indiscutible. Otra cuestión muy distinta era que lo amase [...] por la sencilla razón de que no estaba hecho para trabajar (ZB, p. 52; MM, pp. 73-74).

El texto amerita un comentario, línea a línea, pero para el propósito del presente artículo solo repararemos en la aludida “religión del trabajo”, como paradoja que caracterizaba a los ascendientes del protagonista y, de alguna manera, a los nacidos y criados en la primera mitad del siglo XX, es decir, era la religión de nuestros padres y abuelos, que esgrimían entre otros, aquello de quien no trabaje que no coma, si bien se constata que no es la de nuestros discípulos. Se puede hablar en general de que, los jóvenes bachilleres de hoy tienen menor espíritu de sacrificio que las generaciones anteriores, conciencia de la situación social contemporánea (Carr, 2017), que ha sido esencial para sus ancestros. La digitalización, supone apenas actividad con los dedos y escasos requerimientos intelectuales. Cualquiera sabe y puede opinar de cualquier cosa, porque los opinadores no parece que se hayan formado en escuela alguna. El ocio, como cree Castorp, parece ser el destino de la humanidad juvenil. La coda no está exenta de ironía: “Pues no pretendemos, en modo alguno, hacer



un panegírico de Hans Castorp y damos pie a suponer que, en su vida, el trabajo sencillamente entorpecía un poco su tranquilo disfrute de los María Mancini [célebre marca de puros habanos]” (ZB, p. 52; MM, p. 74).

Por lo demás, la caracterización de este joven alemán del período de entreguerras interesa, porque presenta rasgos de gran actualidad. El alumno tiene dotes filosóficas como no puede imaginar el maestro, pero la dificultad radica en que el maestro Settembrini es intolerante ante las opiniones que no comparte. Dice el joven Castorp:

Yo soy, tal y como usted me ve, un poco intolerante en lo que se refiere a las cosas del espíritu, y prefiero que me traten de pedante que dejar de combatir puntos de vista que me parecen tan dignos de ser combatidos como las que acaba usted de desarrollar ante nosotros (ZB, p. 137; MM, p. 152).

282



Aquí se evidencia la típica y tópica actitud del docente, que cree estar tan seguro de su saber que le parece irresponsable por parte del discente sostener determinados argumentos, que pueden ser rebatidos con mejores argumentos, pero ante los cuales no es posible la intolerancia. Ante las inclinaciones de los alumnos a sostener los más variados puntos de vista, incluso con pasión, queda la comprensión y la guía asertiva. Pero de qué se trata, pues no parece que se traiga por los pelos el paralelismo entre aquella tuberculosis y nuestro COVID-19 (Ochoa & Aranda, 2021).

La enfermedad no es, en modo alguno, distinguida ni respetable; esta manera de verla es, por ella misma, enfermiza o conduce a la enfermedad [...]. Se remonta a los tiempos agobiados por la superstición, en que la idea de lo humano estaba degenerada y privada de toda dignidad [...]. Pero la razón y la Ilustración han disipado esas sombras que pesaban sobre el alma de la humanidad, aunque no de un modo completo, pues la lucha todavía continúa. Esta lucha, señor mío, se llama el trabajo (ZB, pp. 138-139; MM, pp. 152-153).

Porque en el fondo, el debate de la salud y la enfermedad como medios de la realización del individuo se enmarca en un contexto en el que rivalizan dos visiones o concepciones de la libertad: el determinismo y el indeterminismo. El principio de la libertad se ha cumplido y superado durante quinientos años. Una pedagogía que todavía se considera como discípula de la Ilustración, y que ve sus medios de educación en la crítica, en la liberación y en el cultivo del yo, en la disolución de determinadas formas de vida que tienen carácter absoluto, puede obtener hoy éxitos momentáneos de carácter retórico; pero su carácter retrasado no ofrece dudas para el entendido. El principio de la libertad absoluta, que se instaura en el

Renacimiento y en la libre interpretación de las Escrituras, enarbolado por Lutero, culmina en los regímenes políticos dictatoriales y terroristas, de acuerdo con el diagnóstico liberal del pensamiento de Mann.

Todas las asociaciones educativas verdaderamente eficaces han sabido desde siempre lo que era realmente importante en la pedagogía: la autoridad absoluta, un vínculo de hierro, disciplina, sacrificio, renuncia al yo. [...] *El placer más profundo de la juventud está en la obediencia... Lo que necesita, lo que está pidiendo, lo que tendrá, es... el terror* (ZB, pp. 548-549; MM, p. 537).

El restablecimiento del principio de autoridad, promovido por los críticos del liberalismo y por todo el pensamiento conservador tiene como corolario, en el siglo XX europeo todas las formas y regímenes autoritarios y fascistas. Desafortunadamente, no se ha salido de esta polaridad: el principio de libertad, frente a una educación autoritaria, castrante, basada en la potestad del docente, fundada en el sacrificio, la renuncia y negación absoluta del albedrío.

El debate en el aula está servido. Lo que sin duda puede ser más problemático o conflictivo es la coda de Naphta, sostenida para escandalizar y poner en solfa de manera provocativa a Settembrini, cuando hace referencia al terror y dice que nuestro tiempo necesita, pide, exige y va a tener el terror.

No es solo una añagaza del temor a verter sangre y el respeto absoluto de la vida humana, sino una premonición considerada por Mann, que ha vivido la guerra del 14 como algo que bullía en el espíritu y la conciencia de muchos intelectuales e ideólogos. El sacrificio de las vidas humanas en nombre de una ética de la convicción era el medio necesario para determinados fines de la humanidad en su conjunto (Weber, 2006).

¿Se vive en el presente en una época tan humanitaria que puede despreciar como algo definitivamente pasado, que no se repetirá la burla del temor a verter sangre y del respeto de la vida humana? ¿Hasta qué punto el lema totalitario y autoritario del “vive peligrosamente” favorece el belicismo y la idea de sacrificar la vida a intereses superiores? Estas interrogantes planteadas son idóneas para la enseñanza/aprendizaje de la filosofía en nuestro tiempo; estas siguen vigentes porque hasta el momento no se ha encontrado ninguna respuesta convincente o aceptable ante la guerra (Ochoa Pineda, 2022; Saavedra Campos & López Pérez, 2022).

La mezcla de revolución y oscurantismo, propia de los profetas apocalípticos de todos los tiempos, no se diluye y disuelve con una solución que abogue por la erradicación del analfabetismo y el incremento



del peso de la cultura humanística en la educación secundaria y universitaria. La consigna del período de entreguerras de vivir la vida y no dimitir del deseo, plantea el problema de su vigencia en una época de juventud no lectora o a lo sumo lectora de las pantallas, que presume de cibercultura, frente a una porción importante de jóvenes ávidos de conocimiento, carentes de oportunidades y víctimas de la aporofobia.

En definitiva, ¿cómo entra en juego la filosofía de la salud, en un tema en el que el papel de la enfermedad es crucial, desde el entendimiento de la actividad filosófica como estímulo, incentivo y aliciente para la vida? Bajo el presupuesto, no explícito y a menudo olvidado, de que el pensamiento que piensa la bondad, la belleza y la justicia, “en una palabra, en el gozo soberano del arte, ese gran disolvente del odio y la necedad” (Reich-Ranicki, 2003, p. 40), la salud como cuidado de sí y de los otros tiene al menos dos roles fundamentales. El primero es el plantear la responsabilidad como propiedad del individuo que ha de conjugarla; el segundo se relaciona con el principio de la autonomía, entendida esta última como la realización concreta de la libertad humana.

284



Enseñar filosofía a partir de MM-ZB

Algunas aplicaciones a nuestro presente pueden ser extraídas de la aventura de pensamiento que vive Castorp en el sanatorio antituberculoso en los primeros años de siglo pasado y que pueden servir para el estudio de las corrientes actuales de la filosofía. En primer lugar, destaca que la literatura de Mann se resuelve en el juego de un diálogo entre personajes, a los que el lector identifica desde el primer momento porque le resultan familiares. Este nuevo dialogismo plantea las incógnitas que afectan gravemente a la conciencia de los jóvenes en vísperas de un acontecimiento decisivo para sus vidas, en un caso la Primera Guerra Mundial, en el nuestro, un futuro incierto en lo profesional y una crisis civilizatoria marcada por múltiples guerras. En relación con el problema de la salud no deja de llamar la atención la actitud ambivalente de Mann (2002): “Ciertas conquistas del alma y del conocimiento no son posibles sin la enfermedad, la locura, el crimen intelectual, y los grandes enfermos son crucificados y víctimas, ofrecidas en sacrificio a la humanidad y a su elevación” (p. 203).

Se ha sostenido en el primer apartado de este trabajo que todo esfuerzo teórico en el estudio de las humanidades se resuelve en la auto-comprensión del individuo en la forma de conciencia crítica del tiempo, en sus luchas y deseos. La MM consiste en un diagnóstico espiritual de

una época de penuria, caracterizada por la enfermedad del espíritu, de la que sirve de metáfora la enfermedad física y, muy en especial, la tuberculosis. No se puede concebir la humanidad, según Mann, libre de enfermedad. ¿Qué síndrome caracteriza el tiempo en que vivimos? Se trata de una patología psíquica, anímica, por la que los seres humanos no pueden concebir, ni integrar en su existencia concreta, el género de vida en la que se hallan inmersos.

Esa morbilidad afecta a las ideas y los ideales que, desde la Grecia clásica, pasando por el Renacimiento, han informado el clasicismo y el romanticismo, y llegan a nuestros días como tendencia espiritual, en la que se encuentran fundidos las humanidades, los saberes a los que llamamos letras, con un afán pedagógico que pugna por la educación (*erziehung*) y la formación del género humano (*bildung*). A este *páthos* nihilista se lo podría calificar como crisis de los ideales pedagógicos humanistas o simplemente *crisis del humanismo*.

Por todo esto, MM constituye una obra de introducción, que quiere reeducar al lector con una consigna básica de carácter nihilista: más vale querer la nada que no querer nada, con todo lo discutible que pueda ser. Como propedéutica introductoria, la obra dirige como lo hace el director de orquesta que quiere armonizar el sonido de los diferentes instrumentos.

Como guía que reintroduce el cultivo de la humanidad, la novela representa una necesidad clínica y terapéutica respecto a la enfermedad anímica de la humanidad contemporánea. La dirección de la cura es la autodirección y la autocorrección, el conducirse uno a sí mismo sin ayuda externa que, en forma de muletas, empuje en un determinado sentido extraño a la conciencia y voluntad.

Este y no otro, es el contenido de la educación y del ideal humanista: la autonomía y la responsabilidad moral humana, frente a la heteronomía, representada por Settembrini y, sobre todo, por Naftha, ese agitador que siembra el odio, que justifica la violencia y que toma partido por el terror y la venganza como medios para conseguir un orden inmutable, sagrado e intemporal que, de manera ilusa y extemporánea, quiere identificar con el reino de Dios en la tierra. Si Settembrini representa cierta tradición ilustrada, con ciertas pinceladas de laicismo y jacobinismo, Naftha es el exaltado conservador que propugna acabar violentamente con el presente para restaurar el pasado, como modo de erigir en el mundo un orden eterno.

Ni una ni otra opción son propuestas por Mann como soluciones, sino como elementos de juicio para la mente atolondrada de Castorp, que tiene ante sí las tendencias espirituales de su época, pero cuya gran



responsabilidad es ser capaz de pensar por sí mismo y tomar decisiones sobre su vida y su destino. La ironía extrema de la obra, su pesimismo larvado, lo encontramos en el corto capítulo que sirve de epílogo a la misma.

En definitiva y para concluir, cabe contraponer dos actitudes y una coda. Dos orientaciones del espíritu son posibles, porque no son excluyentes, pero en sí difíciles de observar: “La actitud cimentada en la libertad y la cimentada en la piedad” (Mann, 2005, p. 401). La segunda prevalece sobre la primera porque “concede una atención especial a la debilidad y fragilidad del ser humano y una gran importancia a la idea de muerte y descomposición” (p. 402). Dicho sea de paso, el autor integra en la segunda actitud el antiguo espíritu hispano para el que la “devoción es un elemento clave” (p. 402). Pero la coda terrible es el espanto de la guerra. Aquí reside el verdadero valor de la novela, en relación con el que lo anterior no es más que un prólogo en situación.

Luego, se analizará en detalle el pasaje en el que se concluye y lleva a efecto el destino del joven, que ha vivido el tiempo prebélico como un momento especial. Frente al tiempo objetivo, el que mide el reloj por medio del espacio de la esfera, se encuentra el subjetivo, que dice relación con el estado de ánimo, que en la novela es el tiempo de la enfermedad, presente en el mundo que nos rodea y con el mundo compartido, pero, sobre todo, con el mundo interno de las vivencias.

Para Mann, estar o sentirse enfermo es una vivencia del transcurrir subjetivo del tiempo, una vivencia intrapsíquica concreta, que produce dolor, “resulta escalofriante [lit. siniestro] y doloroso que el cuerpo viva por cuenta propia y sin relación alguna con el alma” (ZB, pp. 102-103; MM, p. 120). Igualmente, la guerra se presenta como una vivencia corporal, al margen de todo cuidado, desvelo, inquietud o preocupación por los demás.

El significativo epígrafe que cierra la obra, *donnerschlag*, que se traduce como rayos y truenos, o tormenta, con tal que no sean atmosféricos sino producidos por los cañones, pone fin a siete años de vida de Castorp en el albergue de alta montaña que funge como sanatorio antituberculoso. El efecto de este sobre su ánimo se entiende como el del ser aclimatado al tratamiento de su enfermedad, que “ya no sabía adónde ir y ni siquiera era capaz de concebir un regreso al mundo de la llanura” (ZB, p. 972; MM, p. 937). Ahora la perspectiva global, que mira las cosas desde un punto de vista elevado y panorámico, es sustituida por una perspectiva niveladora, homogénea, de la llanura en la que se enfrentan dos ejércitos enemigos.

Con miembros de otras nacionalidades compartía la mesa, con miembros de la humanidad, aunque no supieran latín y sus modales deja-



sen mucho que desear. Los muertos dejaban indiferentes a Castorp, como resultado del aprendizaje de la enfermedad, de la misma manera como había renunciado tanto a su reloj de pulsera como a almanaques y calendarios, pues ya el tiempo no importaba. Pero el tiempo del trueno llegó un verano de 1914, con una extraña mezcla de aturdimiento e irritación, que conmovió los cimientos de la tierra, incluida la montaña mágica, que puso en guardia al bello durmiente de siete años y le obligó a prestar atención a lo sucedido en el mundo durante su tiempo de hibernación.

¿Dónde estamos? ¿Qué es esto? ¿Dónde nos ha llevado el sueño? [...] aúllan las sirenas como perros del infierno, y su ruido estalla en un estrépito de fogonazos, chasquidos, crujidos, de cristales rotos y metales que chocan, de gritos y gemidos... y, en medio de todo, un tambor siguiendo el compás más deprisa (ZB, p. 980-981; MM, p. 943).

Los conflictos bélicos son algo muy distinto cuando se viven desde la trinchera que constituye el frente de batalla. Mann ha optado por narrarlos desde el asombro, la perplejidad y la inocencia de la mentalidad juvenil, insuficientemente formada, que ha reflexionado poco.

La descripción fenomenológica de la conciencia perpleja del protagonista de la novela, sirve para que el lector de hoy comprenda un poco mejor el horror y los horrores de la guerra, lejos de toda la propaganda y publicidad habitual. Aquí se encuentra la guerra en su crudeza y suciedad, en su barbarie y sinsentido.

Frente a la cómoda espiritualidad de la montaña de los magos y maestros que debaten, la guerra es la llanura cenagosa europea donde se encuentran de otro modo más cruel los contendientes, en la que los opuestos se apostan en trincheras, donde los combatientes no tienen otra consigna que matar o morir.

El llano, a diferencia de aquella adorable y mágica montaña alpina, símbolo epocal de toda institución docente, representa la desolación del bombardeo y el ciego avance de los enemigos, la planicie donde luchan las fuerzas contrapuestas y antagónicas, el plano de la desolación y la muerte por el fuego cruzado. ¿Quiénes son los responsables? Tal vez aquellos fogosos Settembrini y Naphta que debatían con pasión sobre ideas, o tal vez un genio maligno, llamado curso del mundo, que todo lo trastoca y deforma, que todo lo convierte en furia y perversidad destructiva.

La opción de la convivencia pacífica, la eutopía cívica de la educación y la escuela, parece que no ha tenido fortuna y lo lamentable es que aquel joven, fruto de un tiempo convulso, que solo aspiraba a tener su propia voz y criterio frente a lo adulto y caduco, ha sido sacrificado y, con



él, lo mejor de la humanidad, lo eterno que nunca muere, la inocencia de la juventud.

En una carta a su hermano Heinrich, dice Mann: “Todo se reduce a metafísica, música y erotismo: *el yo no abandona nunca la pubertad*” (Reich-Ranicki, 2003, p. 84). Los avatares de esa sangre joven, adolescente, que fueron, son y serán los últimos en ser reclutados, estudiantes o buscadores de empleo, que saben lo que es la guerra porque sin esperarlo han sido movilizadas para ella, que nunca pudieron imaginar ese valor supremo de ser empuje en la batalla. “Ahora están aquí, su sangre joven todo lo consigue, sus cuerpos, excitados y sacrificados, mantenidos en tensión por las profundas reservas vitales, no reclaman el sueño perdido ni el alimento necesario” (ZB, p. 981; MM, p. 946).

Los filósofos no buscan ni pretenden asustar a los jóvenes con los peligros de la guerra; no practican un antibelicismo o pacifismo inane y de corto alcance. Se busca que surja como fruto maduro la reflexión ante las dicotomías de la clase de filosofía y del mundo que la circunda, pero no solo en ella. La discusión es confrontación de opiniones y razones, dejadas las creencias fuera, sobre el sentido de la cultura y la dicotomía teoría/práctica.

¿No es quizá el ejercicio de filosofía, un intento de no “separar el amor a uno mismo del amor al género humano”? (Reich-Ranike, 2003, p. 47). ¿No es la mejor representación de la humanidad las víctimas que han combatido en todas las guerras habidas y las que vendrán? ¿Quién declara la guerra y ordena que millones de jóvenes se alisteen al ejército, para que caigan en campos y trincheras, en bosques y aldeas incendiadas por los bombardeos? Los jóvenes son los que han caído en todas las guerras.

Son un único cuerpo, calculado de tal manera que, a pesar de las graves pérdidas, pueden actuar y vencer, y celebrar la victoria y gritar mil veces ¡hurra! [...]. Más de uno se ha singularizado en la medida que ha caído en esta violenta marcha (ZB, p. 982; MM, p. 946).

Frente a la ausencia de reflexión propia del frente y la trinchera, el lector actual se ve obligado a la reflexión porque la guerra no ha pasado, o sí, de la amenaza y de la posibilidad. ¿No es la ternura y la inocencia de los caídos en las guerras las que tiene que llevar a reflexionar sobre lo injusto y cruel de la guerra? Pues los jóvenes son los mismos en todos los tiempos, sus avatares y destinos parecidos. No se habla de que la guerra sea una fatalidad ineluctable, que conviene pensar en ella para aprender del pasado. Se lamenta que la sociedad en general no se forme reflexivamente para tener el coraje civil, el valor cívico y la audacia ética de oponerse a la guerra.



Se podría evocar otras imágenes, cabalgando a caballo o bañándose en una playa, paseando con la amada por la orilla, los labios en los oídos de ella... En lugar de esto, ahí están tirados con la cara en el barro (ZB, pp. 982-983; MM, p. 947).

El escritor, tal vez por deformación profesional, no tiene más remedio que evocar la sencillez y buena voluntad de los jóvenes combatientes, que siguen pensando en la dulzura del amor y en el sueño dorado de su amor cumplido. El genio narrativo de Mann alude al mito de la dulce juventud, que la moderna sociedad adulta ha explotado comercialmente como señuelo para soñar con ella como feliz estado de la humanidad.

En las postrimerías de la novela, se encuentra a un ingenuo personaje de la historia, que muy probablemente se contaría entre los muertos en el campo de batalla, tarareando dos versos de una canción de amor. No se sabe a ciencia cierta si ha caído; la guerra es tan impersonal que desfigura hasta ese rostro con barbita rubia de Hans. A unos pasos estalla un obús, producto de una ciencia enloquecida; pudiera estar herido, pero llevado por insano ardor guerrero, se levanta, camina, se tambalea, avanza cojeando y suena la cancioncilla de amor entre sus labios. El narrador sostiene que lo perdemos de vista, pero lo que en verdad sucede es que el Castorp del sanatorio de Davos ha acabado en un campo de batalla de Europa.

¿Acaso se pudiera preguntar si la alegre y despreocupada juventud puede acabar como el protagonista de esta historia? No es ese el caso, sino las similitudes entre ese niño mimado de la vida, que pudo sustraerse durante siete años a las necesidades perentorias del negocio, y nuestros escolares, despreocupados por las ideas abstractas como vida, amor y muerte. La supervivencia como especie depende de la paradoja que ha tomado cuerpo en Castorp. En esta experiencia la ganancia solo la registra el espíritu, aunque solo sea porque el protagonista se enamoró por primera vez de una enigmática mujer de ojos tártaros.

Conclusiones

La enseñanza de la filosofía puede ser descrita desde Platón como la “coacción” que se ejerce sobre el estudiante para que lleve a cabo la *apagōgē* o giro de su posición inmóvil y estática respecto al tiempo y sus acontecimientos, para comprobar el movimiento, cambio y dinamismo propio de lo temporal. Esto permite el borramiento y abandono del fijismo cavernario del tiempo, si se permite la expresión, a la vez que el destino implacable de la finitud y caducidad de lo humano. En este caso, se ha



visto que el prisma o la óptica elegida por Mann ha sido, a modo de lente correctora, la salud o su ausencia en forma de enfermedad. La etimología de esta, *infirmitas* o *infirmus*, denota falta o ausencia de firmeza, fortaleza, energía o fuerza, síndrome inicial de Castorp de quien recordamos que no era un enfermo tuberculoso.

En concreto, ante la dicotomía de si enseñar contenidos o enseñar para la vida, parece que la novela aúna la actitud de los jóvenes ante las dificultades de la enfermedad y pudiera remover sus ideas sobre la salud humana. En definitiva, no hay materia, máxime en el ámbito de la reflexión filosófica, que no tenga un contenido sustantivo y que no enseñe para la vida. Lo que puede tener cierta originalidad es apostar por introducir, llevar al interior de cada uno, una reflexión sobre el tiempo en circunstancias extraordinarias, si es que alguna fuese ordinaria, como son las de la enfermedad, para crear la tensión entre el tiempo que parece detenido, el presente captado como una sucesión infinita de instantes, y el tiempo en movimiento, el ahora que deja de serlo en el instante siguiente, y el presente que se convierte en pasado con la velocidad con la que acontece la sucesión de instantes.

La educación, como se ha analizado en apartados anteriores, debe formular capítulos para la educación en salud, dentro de un marco ético que se fundamente en los principios de responsabilidad, libertad, autonomía y solidaridad. En este sentido, esta concepción va más allá de la sola ausencia de enfermedad física o psíquica.

Teniendo en cuenta el problema del cual se ha partido, la guerra sucede a espaldas de sus protagonistas, es decir, los jóvenes que combaten en ella. La novela MM se presenta como un diagnóstico espiritual de una época de tragedia bélica, donde la enfermedad física se traduce en la enfermedad del espíritu. La gran metáfora de MM-ZB sitúa al lector ante dos jóvenes, que son seres prácticos (ingeniero y militar), que solo aspiran a curar su enfermedad y convalecer de ella, y no precisamente a ser sabios. Su restablecimiento es la condición para ser libres fuera del sanatorio.

El análisis hermenéutico aplicado a la obra de Mann plantea la necesidad de tomar la filosofía como formación de la persona, en el modo concreto de eutopía cívica, a desarrollar en el aula. En esta debe producirse la confrontación entre puntos de vista encontrados (Settembrini y Naphta como ejemplos), que deben ser “reconciliados”. Si estamos para curarnos, los extremos deben ser reconciliados (MM, pp. 519-520). No se aboga por la instrumentación de la filosofía, sino por convertir a la salud —literal y metafóricamente— en contenido fundamental de la reflexión filosófica.



Lo interesante para la docencia es la reflexión compartida sobre el tiempo: el tiempo de la enfermedad, vivido en la novela como tiempo formativo, es un tiempo sin medida, monótono, casi eterno; pasa sin conciencia, porque el enfermo apenas si se apercibe de su transcurrir (MM, p. 553). Cada uno de los protagonistas lo dedica a sí mismo, mientras madura y cambia la imagen de sí, como si estuviera viviendo un proceso de aprendizaje: “El tiempo que transcurre aquí no es tiempo” (MM, p. 556), son vivencias personales que lo hacen olvidar, porque ellas son el correlato y la consecuencia de la actitud que incoa la reflexión: el asombro. “El muchacho contemplaba aquel espectáculo con esa mirada infantil que va más allá de las apariencias sensibles y penetra en la esencia de las cosas” (ZB, p. 603; MM, p. 590). Si se repara en el objeto del asombro del joven se encuentra una clave de lectura esencial de la obra.

Lo que maravilla a Castorp es la profesión del padre de Naphta, *shoshet*, matarife del rito judío, profesión que ha elegido “por una inclinación de naturaleza espiritual y, dada la fragilidad de su cuerpo, movido por una fuerza relacionada con el brillo de estrellas de sus ojos” (ZB, p. 603; MM, p. 590). El contexto de la frase sobre el asombro de Castorp no es baladí, pues se refiere a la contraposición de dos rituales antagónicos del sacrificio de las reses en el matadero: el cristiano y el judío. La mirada infantil del propio Naphta, que contempla la degollación de la res por su padre, penetra y atraviesa lo sensorial para abismarse en lo esencial que no es otra cosa que el *contexto espiritual del sacrificio*.

Con independencia del contexto histórico nada favorable al semi-tismo, sino todo lo contrario, la frase resume de manera concisa el sentido de la reflexión como paradoja, ya se haga en un sanatorio antituberculoso o en un aula de filosofía. Naphta ha vivido la experiencia de que la piedad-devoción va vinculada a la crueldad, del mismo modo que el olor y la vista de la sangre manando a borbotones de las reses sacrificadas se emparenta con la idea de lo sagrado y lo espiritual (ZB, p. 693; MM, p. 590). Pero el destino del padre de Naphta fue, paradójicamente, ser crucificado por una enloquecida horda cristiana, acusado de haber matado niños de esta fe.

Por ello, otro de los puntos relevantes que se ha tratado de enfatizar en este análisis hermenéutico, se asocia con la finitud y la caducidad de lo humano en relación con una filosofía didáctica de la salud, que permita, de manera efectiva, una educación ante la enfermedad física y mental que tanto agobia estos turbulentos días.

Los jóvenes de cualquier época pueden aprender con el ejemplo de Castorp, que la experiencia y vivencias de ambos primos en la montaña templa un estado de ánimo fundamental de naturaleza ética, al que no es



ajena la muerte en un campo de batalla (Mann, 1993, p. 17). El sacrificio de la inocencia, de la pubertad, en la guerra, sirve como un urgente llamado a la reflexión. ¿La sociedad puede pacificar la vida? Las conquistas del alma, el necesario desarrollo del pensamiento crítico respecto de las olas de violencia y terrorismo, enfatizan la actual necesidad de integrar a la ética como disciplina filosófica fundamental.

Bibliografía

AGUILAR GORDÓN, Floralba

2009 Re-conceptualización de la subjetividad desde América Latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (7), pp. 65-92. <https://doi.org/10.17163/soph.n7.2009.03>

ARANDA TORRES, Cayetano José

1996 El filosofar y la enseñanza de la filosofía. En J. Pérez Tapias & A. Estrada (eds.), *¿Para qué filosofía?* (pp. 571-589). Granada: Universidad de Granada.

ARAMAYO, Roberto

2009 Los climas políticos y las responsabilidades filosóficas: la lección de Cassirer sobre filosofía y política. *Arbor*, 186(742), 295-310. <https://doi.org/10.3989/arbor.2010.742n1109>

CARR, Nicolás

2017 *Qué está haciendo internet con nuestras mentes*. Barcelona: Taurus

FOUCAULT, Michel

2009 *El gobierno de sí y de los otros (1982-1983)*. Buenos Aires: FCE.

1988 El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://bit.ly/4jPD7va>

GARCÍA PEDRAZA, Gilbert Hernán.

2023 Aportes de la filosofía del joven Friedrich Nietzsche para la formación del individuo en la sociedad contemporánea. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 117-157. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.04>

GOETHE, Johann Wolfgang & SCHILLER, Federico

2014 *Epistolario completo: 1994-1805*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GRANERO MOLINA, José, FERNÁNDEZ SOLA, Cayetano, MUÑOZ, José & ARANDA TORRES, Cayetano

2015 Habermasian knowledge interests: Epistemological implications for health sciences. *Nursing Philosophy*, 16(2), 77-86. <https://doi.org/10.1111/nup.12080>

HABERMAS, Jürgen

2005 Conocimiento e interés. En J. Habermas (ed.), *Ciencia y técnica como ideología* (pp. 159-178). Madrid: Tecnos.

2010 *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.

HERWIG, Malte

1999 Magic Science on the Mountain: Science and Myth in Thomas Mann's *Der Zauberberg*. *The Germanic Review*, 74(2), 146-156. <https://doi.org/10.1080/00168899909597395>

292



- HESSE, Hermann & MANN, Thomas
 1992 *Correspondencia*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.
- KANT, Immanuel
 1999 *En defensa de la ilustración*. Barcelona: Alba.
- KIRK, Geoffrey, RAVEN, John & SCHOFIELD, Malcom
 1987 *Los filósofos presocráticos: historia crítica con selección de textos*. Madrid: Gredos.
- LEDESMA ALBORNOZ, Álvaro
 2021 El método hermenéutico-fenomenológico de Martin Heidegger y la posibilidad de una investigación filosófica independiente. *Studia Heideggeriana*, (10), 245-262. <https://bit.ly/49Azd0t>
- LINÉS, Luis
 2006 *Thomas Mann*. Madrid: Síntesis.
- MANN, Thomas
 1978 *Confesiones de un apolítico (1918-1922-1956)*. Barcelona: Grijalbo.
 1993 Thomas Mann Selbstkommentare: “Der Zauberberg”. En H. Wysling & M. Eich-Fischer (eds.). Fráncfort del Meno: Fischer.
 1997 *Der Zauberberg*. Fráncfort del Meno: Fischer.
 2002 *Ensayos sobre música, teatro y literatura*. Barcelona: Alba.
 2005 *La montaña mágica*. Barcelona: Círculo de Lectores; Galaxia Gutenberg.
 2013 *Richard Wagner y la música*. Madrid: De bolsillo.
 2014 *Schopenhauer, Nietzsche, Freud*. Madrid: Alianza.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich
 1976 *Obras de Marx y Engels*. Barcelona: Grijalbo.
 2017 *Werke*. Berlín: Dietz.
- MAYER, Hans Otto
 1970 *La literatura alemana desde Thomas Mann*. Madrid: Alianza.
- MORETTI, Franco
 2015 *Il romanzo di formazione*. Roma: Einaudi.
- NIETZSCHE, Friedrich.
 2006 *Fragmentos póstumos* (4 vols.). Madrid: Tecnos.
 2011 *Schopenhauer como educador, obras completas. Escritos de juventud* (vol. 1). Madrid: Tecnos.
- OCHOA PINEDA, Amada Cesibel (ed.)
 2022 *Filosofía y ciudadanía en el mundo contemporáneo: antología de textos, revisados, presentados y anotados* (Textos docentes, 86). Almería: Edeal.
- OCHOA PINEDA, Amada Cesibel & ARANDA TORRES, Cayetano José
 2021 Pensar la pandemia desde la filosofía de la salud. *Medica Review*, 8(2), 37-48. <https://bit.ly/48dAm2Y>
 2023 *Introducción a la filosofía del arte*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- RAMIS BARCELÓ, Rafael
 2010 “Der Zauberberg” filosofía y política a través de la figura de Leo Naphta. *Estudios Filológicos Alemanes*, (21), 307-326.
- REICH-RANICKI, Marcel
 2003 *Siete precursores: escritores del siglo XX*. Barcelona: Galaxia Gutenberg; Círculo de Lectores.

- SAAVEDRA CAMPOS, Martín Alonso & LÓPEZ PÉREZ, Ricardo Arturo
2022 La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 275-297. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.09>
- SAFRANSKI, Rüdiger
2003 *Un maestro de Alemania, Heidegger y su tiempo*. Barcelona: Tusquets.
2017 *Tiempo: la dimensión temporal y el arte de vivir*. Barcelona: Tusquets.
- SCHUTIJSER DE GROOT, Dennis
2022 Afrontar la posverdad desde un fundamento neo-aristotélico de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 225-243. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.07>
- TAYLOR, Bev
2004 Technical, practical, and emancipatory reflection for practicing holistically. *Journal of Holistic Nursing*, 22(1), 73-84. <https://doi.org/10.1177/0898010104263229>
- TÓIBÍN, Colm
2022 *El mago: la historia de Thomas Mann*. Barcelona: Lumen.
- VIVEROS, Edison Francisco
2019 El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Perseitas*, 7(2), 341-354. <https://doi.org/10.21501/23461780.3293>
- WALKER, Paúl & LOBAT, Terry
2016 Dialogic Consensus in Clinical Decision-Making. *Bioethical Inquiry*, 13, 571-580. <https://doi.org/10.1007/s11673-016-9743-z>
- WEBER, Max
2006 *La ciencia como profesión-la política como profesión*. Madrid: Espasa-Calpe. (Obra original publicada en 1919).
- YOURCENAR, Margarite
1978 *Humanisme et hermetisme chez Thomas Mann. Sous benefice d'inventaire*. París: Gallimard.

294



Apoyo y soporte financiero de la investigación

Entidad: Universidad de Almería/Universidad del Azuay.

País: España.

Ciudad: Almería

Proyecto subvencionado: Filosofía de la salud: un enfoque desde el empoderamiento de las personas en el ejercicio de una competencia vital básica. Código de proyecto: PRF2022/009, profesora invitada en concurrencia competitiva, plan propio de investigación y transferencia, estancia postdoctoral, 2022-Universidad de Almería.

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Amada Cesibel Ochoa-Pineda	Conceptualización e investigación. Adquisición de financiación. Metodología. Desarrollo y revisión de los métodos empleados. Validación: verificación de la reproductibilidad de los resultados. Redacción del borrador general. Redacción del borrador del artículo y revisión del estilo. Revisión y edición. Presentación del trabajo, revisión crítica, corrección de erratas, adaptación del material.
Cayetano José Aranda-Torres	Metodología. Desarrollo y revisión de los métodos empleados. Supervisión: tutoría externa durante la estancia de la investigación, supervisión y coordinación. Recursos: provisión de materiales de estudio. Validación: verificación de la reproductibilidad de los resultados. Redacción del borrador general: traducción de los términos en alemán y revisión del estilo. Redacción, revisión y edición: revisión crítica de documento final.

Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Amada Cesibel Ochoa-Pineda y Cayetano José Aranda-Torres del artículo titulado <i>La montaña mágica</i> de Thomas Mann y su aporte a la formación ética-cívica", DECLARAN que la elaboración del documento no contó con el apoyo de Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 6 de junio de 2023
Fecha de revisión: 8 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 30 de junio de 2025
Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LOS IMAGINARIOS MATEMÁTICOS EN EDUCACIÓN MEDIA CONTEMPORÁNEA

Towards an Understanding of Mathematical Imagines in Contemporary Secondary Education

MARÍA JOSÉ PARADA CARREÑO*

m_parada11@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-5161-9099>

Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia

<https://ror.org/02njbw696>

ANTONIO JOSÉ BRAVO VALERO**

antonio.bravo@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8572-5868>

Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia

<https://ror.org/02njbw696>

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN***

juan.hernandez@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2517-8393>

Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia

<https://ror.org/02njbw696>

Forma sugerida de citar: Parada Carreño, María José, Bravo Valero, Antonio José & Hernández Albarracín, Juan Diego. (2026). Hacia una comprensión de los imaginarios matemáticos en educación media contemporánea. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 297-328.

* Doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Educación, especialista en Orientación Vocacional y Ocupacional, y licenciada en Matemáticas e Informática. Es docente de la Institución Educativa Oriental nro. 26.

** Doctor en Ingeniería Biomédica, magíster en Matemática Aplicada a la Ingeniería e ingeniero electricista. El director y profesor de la Maestría en Ciencia de Datos de la Universidad Simón Bolívar, investigador senior reconocido por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación en Colombia.

*** Doctor en Ciencias de la Educación, magíster en Filosofía y Comunicador Social. Es director y profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta e investigador asociado reconocido por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación en Colombia.

Resumen

La investigación explora los imaginarios matemáticos en estudiantes de educación media y su influencia en el aprendizaje y en la actitud hacia las matemáticas. Se establece un marco teórico para explorar cómo las creencias y las prácticas sociales moldean las construcciones matemáticas de los estudiantes, permitiendo identificar las significaciones y creaciones de la realidad configuradas en torno a esta disciplina y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La metodología cualitativa, con enfoque inductivo, utilizó entrevistas semiestructuradas a 20 estudiantes seleccionados por conveniencia, considerando variables como género, procedencia y desempeño académico, para asegurar diversidad. Los datos fueron analizados utilizando la teoría fundamentada y codificación sistemática, permitiendo identificar categorías emergentes que enriquecieron el análisis. Los resultados revelan percepciones positivas, como la utilidad práctica de las matemáticas en la vida diaria y el desarrollo del pensamiento crítico, las cuales fomentan una actitud proactiva hacia el aprendizaje, mientras que percepciones negativas, como la ansiedad, generan barreras significativas. Las creaciones reflejan cómo los estudiantes integran las matemáticas en su vida diaria y profesional, destacando tanto los beneficios como los desafíos. En conclusión, el enfoque inductivo reveló un boceto dual de los imaginarios matemáticos: presión y ansiedad frente a habilidades críticas y empoderamiento, influenciados por metodologías rígidas y estereotipos de género, en contraste con la flexibilidad cognitiva y la preparación para el futuro.

298



Palabras clave

Educación, aprendizaje, enseñanza secundaria, matemática, imaginarios, inducción.

Abstract

The research explores the mathematical imaginaries in middle school students and their influence on learning and attitude towards mathematics. A theoretical framework is established to explore how beliefs and social practices shape the mathematical constructions of students, allowing the identification of the meanings and creations of reality configured around this discipline and its impact on the teaching and learning processes. The qualitative methodology, with an inductive approach, used semi-structured interviews with 20 students selected by convenience, considering variables such as gender, origin and academic performance to ensure diversity. The data were analyzed using grounded theory and systematic coding, allowing emerging categories to be identified that enriched the analysis. The results reveal positive perceptions, such as the practical usefulness of mathematics in daily life and the development of critical thinking, which foster a proactive attitude towards learning, while negative perceptions, such as anxiety, generate significant barriers. The creations reflect how students integrate mathematics into their daily and professional lives, highlighting both benefits and challenges. In conclusion, the inductive approach revealed a dual sketch of mathematical imaginaries: pressure and anxiety in the face of critical skills and empowerment, influenced by rigid methodologies and gender stereotypes, in contrast to cognitive flexibility and preparation for the future.

Keywords

Education, Learning, Secondary Education, Mathematics, Imaginaries, Induction.

Introducción

Desde la perspectiva educativa, el enfoque inductivo promueve la co-construcción de conocimientos a partir de experiencias concretas, facilitando la comprensión de los conceptos en contextos reales. Según Flick (2018), la inducción permite una comprensión profunda y matizada de

las experiencias educativas, destacando la importancia de tener en cuenta tanto la perspectiva subjetiva como el contexto específico de los estudiantes dentro de los procesos educativos.

El presente trabajo tiene por objetivo explorar cómo los imaginarios matemáticos influyen en las trayectorias académicas y personales de los estudiantes de educación media. El problema central radica en cómo los imaginarios de los estudiantes influyen en sus actitudes hacia la disciplina y en su desempeño académico. La relación entre estas creaciones y el aprendizaje de las matemáticas en la educación media es fundamental, ya que afecta directamente en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para enfrentar desafíos matemáticos y desarrollar competencias en esta área. Al enmarcar el estudio epistemológicamente en el constructivismo social, propuesto por Vygotsky (1978), se subraya que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, en el cual el conocimiento se forma mediante la interacción constante entre las personas y su entorno. Este enfoque es esencial para comprender cómo los estudiantes desarrollan significados en torno a las matemáticas, influyendo en sus actitudes y motivaciones hacia la disciplina. En tal sentido, la idea central es que los imaginarios matemáticos juegan un papel fundamental en la configuración de las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, afectando tanto su motivación como su desarrollo académico y personal. Para el estudio se empleó una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y un enfoque inductivo, lo que permitió identificar patrones y significaciones emergentes en las experiencias de los estudiantes.

Este estudio es especialmente relevante porque la educación media es una etapa crucial para consolidar conocimientos, definir intereses y desarrollar habilidades que impactarán directamente en las decisiones futuras de los estudiantes (Eccles & Roeser, 2009; Hernández *et al.*, 2024). Las matemáticas desempeñan un papel decisivo no solo como disciplina formativa, sino también como herramienta para desarrollar habilidades analíticas y resolver problemas complejos (NCTM, 2000).

Las matemáticas, como disciplina formal, se caracterizan por su estructura abstracta, lógica y axiomática, sustentada en la modelación, demostración y análisis de problemas cuantitativos (NCTM, 2000). Estos procesos siguen una lógica predominantemente deductiva, avanzando de principios generales hacia conclusiones específicas. No obstante, la enseñanza de matemáticas suele emplear un enfoque inductivo, llevando a los estudiantes de casos concretos a conceptos abstractos (Hjelte *et al.*, 2020). Esta combinación facilita la conexión entre lo formal y la aplicación en situaciones cotidianas, impactando significativamente las habilidades



personales y profesionales de los estudiantes, un aspecto que resalta en los enfoques contemporáneos de las metodologías inductivas aplicadas a la educación matemática.

Se promueve el fortalecimiento de destrezas cognitivas, como el pensamiento lógico y la capacidad para tomar decisiones, complementado con el desarrollo de habilidades emocionales, como la autoconfianza. Comprender cómo las significaciones y creaciones de la realidad afectan la autoconfianza, la resolución de problemas y la capacidad de enfrentar desafíos es vital para el desarrollo integral de los estudiantes, siendo estas habilidades fundamentales en el trayecto a lo largo de vida (Parada *et al.*, 2024b). Los imaginarios matemáticos, entendidos como las significaciones y creaciones de la realidad en ese contexto, desempeñan un papel crucial en la configuración de la identidad y las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas (Parada *et al.*, 2024a).

La configuración sociocognitiva de un individuo, explorada mediante un enfoque inductivo en el contexto educativo, muestra cómo los procesos cognitivos individuales interactúan con factores sociales para moldear la percepción y participación de los estudiantes en su entorno de aprendizaje (Bandura, 1997; Saharrea, 2022). Las significaciones imaginarias, como construcciones colectivas, sirven de marcos interpretativos para comprender la realidad compartida (Castoriadis, 1997; Cegarra, 2012). Además, satisfacer las necesidades básicas, según Maslow (1943), es clave para que los estudiantes alcancen la autorrealización y desarrollen plenamente su potencial cognitivo y sociocultural. La autorregulación y la flexibilidad cognitiva son esenciales en este proceso, permitiendo la adaptación ante desafíos académicos (Pintos, 1995).

Los imaginarios sociales, según Castoriadis (1997), son representaciones mentales compartidas que una sociedad crea para comprender y estructurar su realidad. En educación, estos imaginarios afectan la forma en que los estudiantes perciben y se relacionan con el aprendizaje, fomentando actitudes motivadoras o creando barreras. Comprender estos imaginarios es crucial para desarrollar enfoques pedagógicos que atiendan, tanto las necesidades académicas como las dimensiones culturales y psicológicas del aprendizaje. Integrar estos imaginarios en el análisis educativo, permite intervenciones contextualizadas y efectivas, enriqueciendo la construcción del conocimiento y las actitudes hacia las matemáticas (Castoriadis, 1983; Silva, 2006).

La exploración inductiva de los imaginarios matemáticos en la educación media revela una compleja interrelación entre las percepciones individuales y los contextos educativos. Esta investigación busca



identificar cómo los estudiantes construyen sus significaciones en torno a las matemáticas y explorar de qué manera estas construcciones influyen en sus trayectorias académicas y personales. Mediante una perspectiva hermenéutica y un enfoque inductivo, se pretende hallar elementos de impacto en la formación académica y personal de los estudiantes, que aporten a la promoción del desarrollo integral y sostenido de las competencias matemáticas.

Este documento se organiza en cinco secciones: se presentan elementos que delinear un marco teórico, seguido de la metodología empleada, luego los resultados, la discusión y finalmente las conclusiones.

Enfoque inductivo en la educación matemática

El método inductivo, esencial en las ciencias sociales, se fundamenta en la observación, el análisis y la sistematización de datos para la formulación de teorías generales (Cohen *et al.*, 2018). En el ámbito de las ciencias de la educación, este enfoque permite comprender las dinámicas y procesos educativos mediante la recolección sistemática de experiencias individuales y colectivas (Creswell & Poth, 2018). La inducción fomenta un entendimiento profundo de cómo los estudiantes construyen conocimientos y significados, permitiendo la creación de estrategias pedagógicas basadas en evidencias reales (Merriam & Tisdell, 2016). Este método se muestra especialmente útil en el estudio de las matemáticas en educación media, donde los imaginarios y percepciones de los estudiantes influyen en su aprendizaje y formación de actitudes hacia las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) (Boaler, 2022).

En la literatura se han hecho esfuerzos por destacar la importancia de crear ambientes de aprendizaje que promuevan la colaboración y el diálogo, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias y construir conocimientos de manera colectiva (Sawyer, 2014). En este contexto, la metodología inductiva no solo facilita la identificación de patrones y tendencias en las percepciones estudiantiles, también ofrece una base sólida para desarrollar intervenciones pedagógicas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes (Darling-Hammond *et al.*, 2019).

En la pedagogía, la relación entre inducción, experiencia y acción es fundamental para la construcción de conocimientos significativos (Dewey, 1938). La experiencia del estudiante, entendida como su interacción directa y práctica en el ambiente de aprendizaje, proporciona la materia prima para el proceso inductivo (Kolb, 1984). A través de la re-



flexión sobre estas experiencias, los educadores pueden identificar patrones y tendencias que informan estrategias de enseñanza para optimizar el aprendizaje (Schön, 2017; Romero, 2024). En matemáticas, esta triada permite abordar los imaginarios de los estudiantes, comprendiendo cómo sus experiencias personales y colectivas moldean sus concepciones y actitudes hacia la materia, influyendo así su futura elección profesional en áreas STEM (Sfard, 2008).

La implementación del método inductivo en la educación media permite a los educadores captar y analizar las significaciones y creaciones de la realidad de los estudiantes en torno a las matemáticas (Ernest, 2018). Comprender estos elementos de los imaginarios es vital, ya que influyen directamente en su predisposición hacia carreras STEM (NCTM, 2013). La educación basada en inducción, experiencia y acción no solo mejora el aprendizaje matemático, sino que también potencia el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para desafíos académicos y profesionales (Bransford *et al.*, 2000).

302



Hermenéutica de las experiencias estudiantiles en el aprendizaje matemático

La investigación bibliográfica, entendida como el análisis profundo y sistemático de la literatura existente, es un pilar esencial en la construcción de estudios académicos rigurosos. Este recorrido ha abarcado, tanto teorías clásicas como avances recientes en educación y matemáticas, permitiendo mapear el panorama epistemológico del método inductivo y entrelazar perspectivas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. Desde el constructivismo social hasta la teoría fundamentada, se destaca la importancia de la interpretación, la reflexión crítica y la adaptación pedagógica. Más que compilar información, se interpreta y sintetiza, construyendo una base sólida que guía la exploración de los imaginarios matemáticos en la educación media y asegura conclusiones fundamentadas en un marco teórico multidimensional.

La teoría fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss (1967), complementa el enfoque pedagógico sustentado por la inducción, experimentación y actuación, a través de la sistematización de situaciones cotidianas. Este enfoque es particularmente relevante en el estudio de los imaginarios matemáticos, pues integra las dimensiones investigativa y educativa para explorar cómo los estudiantes conceptualizan y experimentan las matemáticas en su vida cotidiana y académica (Charmaz, 2014).

La hermenéutica de las experiencias matemáticas en educación media se enfoca en interpretar las significaciones y creaciones de realidad configuradas por los estudiantes en torno al aprendizaje de la disciplina. Este enfoque es crucial para comprender cómo los estudiantes desarrollan competencias matemáticas y cómo estas competencias influyen en su desarrollo (Tillería Aqueveque, 2023). La literatura sugiere que ser matemáticamente competente implica no solo dominar conceptos y procedimientos, sino también desarrollar habilidades de comunicación, razonamiento y resolución de problemas en contextos matemáticos (Rico & Castro, 1995; Escudero *et al.*, 2012). Este estudio hermenéutico permite identificar cómo los estudiantes perciben y construyen su realidad matemática, lo que puede influir significativamente en su motivación y rendimiento académico (Kaskens *et al.*, 2020).

De otro lado, la hermenéutica de las experiencias estudiantiles en el aula permite identificar los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje. Las actitudes positivas hacia las matemáticas y la percepción de competencia influyen directamente en la motivación, lo que favorece el desempeño académico (Gjicali & Lipnevich, 2021). Además, el enfoque inductivo en la enseñanza de las matemáticas promueve la reflexión sobre experiencias previas y la acción pedagógica adaptativa, puede mejorar significativamente el aprendizaje y la actitud hacia la materia (Murphy & Ingram, 2023). Este conocimiento es esencial para ajustar métodos de enseñanza que respondan a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes de educación media.

Metodología

Esta investigación considera un enfoque cualitativo, utilizando el método inductivo para explorar las significaciones y creaciones de los imaginarios matemáticos en estudiantes de educación media. Este enfoque permite comprender profundamente las experiencias y percepciones de los participantes, ya que se centra en la interpretación de los fenómenos desde la perspectiva de los involucrados (Taylor *et al.*, 2016). La elección del método inductivo se fundamenta en la necesidad de generar teorías basadas en los datos obtenidos directamente de los estudiantes, en lugar de probar hipótesis preexistentes (Thomas, 2006). Esta metodología es adecuada para estudios exploratorios en los cuales se busca descubrir nuevas dimensiones del fenómeno estudiado (Corbin & Strauss, 1998).

Se constituyó un sistema de categorías en el cual la unidad de análisis o variable corresponde con “las significaciones y creaciones de la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas configuradas por los estudiantes de educación media” (Parada *et al.*, 2024b). Este sistema se estructura como un constructo teórico que considera las categorías “construcción social de la realidad” (Berger & Luckmann, 1967), “ambientes de aprendizaje” (Vygotsky, 1978) e “implicaciones de las matemáticas en el ser” (Boaler, 2022). La construcción de estas categorías se fundamenta, tanto en referentes teóricos relevantes como en la observación directa de prácticas educativas. Las teorías permitieron identificar enfoques epistémicos pertinentes, mientras que las observaciones en los entornos escolares aportaron evidencias empíricas que refinaron las categorías, asegurando su relevancia en la práctica educativa. La tabla 1 ilustra estas categorías y sus interrelaciones, proporcionando un marco conceptual para el análisis.



Tabla 1
Sistema de categorías de los imaginarios matemáticos

Unidad de observación	Categoría	Subcategoría
Las significaciones y creaciones de la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas configuradas por los estudiantes de educación media.	Construcción social de la realidad	Cosmovisión
		Subjetividades colectivas
		Evolución social y académica
	Ambientes de aprendizaje	Contexto físico
		Contexto social
		Contexto digital
	Implicaciones de las matemáticas en el ser	Competencia matemática
		Proyecto de vida
		Innovación educativa
		Calidad educativa

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada con el apoyo del sistema de categorías mencionado, permitiendo explorar las experiencias de los participantes sin perder de vista los objetivos de la investigación (Kvale & Brinkmann, 2009). Este instrumento incluyó preguntas abiertas para indagar en las significaciones y creaciones matemáticas, así como en sus percepciones e influencias en la experiencia educativa. La estructura

de la entrevista semiestructurada equilibra la guía del investigador con la libertad del entrevistado, facilitando tanto la profundización en aspectos específicos como una interacción natural y significativa (Patton, 2015).

Como expresión teórica convertida en herramienta de recolección cualitativa, fue validado en contenido con el apoyo de tres expertos con experticia en teoría del test, otro en ciencias de la educación con especialización en enseñanza de las matemáticas y un tercero en imaginarios sociales. La validación por expertos garantiza que el instrumento sea adecuado y relevante para los objetivos de la investigación.

El instrumento cualitativo fue aplicado a veinte estudiantes de educación media, específicamente de los grados 10 y 11, pertenecientes a la Institución Educativa Colegio Oriental nro. 26 de San José de Cúcuta, norte de Santander, Colombia. La elección de estos grados responde a que representan un momento crítico en la educación media, cuando los estudiantes consolidan su comprensión de las matemáticas y definen intereses académicos y profesionales, especialmente en áreas STEM. Además, al estar próximos a egresar, cuentan con experiencias acumuladas que les permiten reflexionar profundamente sobre el impacto de las matemáticas en su trayectoria escolar.

Los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, buscando incluir tanto alumnos destacados como no destacados y garantizar la representación de comunidades indígenas, personas desplazadas por el conflicto y un equilibrio de género. Esta técnica permite obtener información para explorar las experiencias y perspectivas dentro de su contexto particular.

Los datos recopilados fueron analizados con la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), un enfoque sistemático que facilita el análisis cualitativo para generar teorías basadas en tales datos. En este trabajo, la teoría fundamentada se activó para desarrollar un sistema de categorías emergente que capturara las significaciones y creaciones de los imaginarios matemáticos de los estudiantes. Este enfoque, alineado con el método inductivo, permitió que conceptos y patrones emergieran de manera orgánica desde las experiencias de los participantes, construyendo el marco teórico a partir de la realidad explorada.

El proceso comenzó con la codificación abierta, identificando conceptos clave relacionados con las experiencias de los estudiantes. Estos conceptos se agruparon preliminarmente en las categorías iniciales: “Construcción social de la realidad”, “Ambientes de aprendizaje” e “Implicaciones de las matemáticas en el ser”. Esta integración temprana permitió alinear los conceptos con los objetivos del estudio, explorando las



relaciones entre las experiencias individuales y su contexto educativo. Durante la codificación selectiva, las categorías se integraron en un marco teórico cohesivo que reflejaba, tanto los patrones emergentes como los significados centrales identificados en los datos (Corbin & Strauss, 2015). El sistema de categorías inicial se enriqueció a medida que surgían nuevas ideas, garantizando que el marco final se alineara fielmente con las experiencias reales de los participantes.

Análisis y resultados

Las entrevistas se transcribieron y analizaron con el apoyo del programa N-Vivo (Jackson & Bazeley, 2019; QSR International, 2020) facilitando el proceso de codificación. Este sistema de categorías inicial (tabla 1) se utilizó para estructurar las entrevistas y analizar los datos recopilados, proporcionando un marco teórico inicial que se modificó y enriqueció durante el análisis. Inicialmente, se utilizó la codificación abierta para identificar y etiquetar nodos o conceptos clave en los datos, permitiendo una primera agrupación de las respuestas en temas relevantes. A continuación, se aplicó la codificación axial, en la cual se exploraron las relaciones entre estos conceptos, agrupándolos en nodos o categorías más amplias. Finalmente, en la codificación selectiva, se integraron y sintetizaron las categorías principales en una estructura teórica coherente. Este proceso permitió develar un sistema de categorías emergente basado en las significaciones y creaciones de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La tabla 2 muestra el sistema de categorías emergente, que sirvió como base para el análisis subsecuente.

El desarrollo del análisis permitió estructurar una teoría explicativa sobre las significaciones y creaciones de la realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas configuradas por los estudiantes de educación media, sobre la base del sistema de categorías inicial. Este análisis se basa en las categorías iniciales definidas en el sistema propuesto (tabla 1). La exploración de los datos permitió que las subcategorías emergentes reformularan y enriquecieran las subcategorías originales. Cada subcategoría emergente, en la tabla 2, revela aspectos críticos sobre cómo los estudiantes interactúan con las matemáticas, ofreciendo una base sólida para reflexionar en torno a los aspectos que pudieran establecer elementos de mejora alrededor de los enfoques pedagógicos y la creación de entornos de aprendizaje efectivos y significativos. La interconexión entre categorías, códigos y subcategorías emergentes enriqueció



el análisis, proporcionando una visión amplia de la realidad social y académica, como se detalla a continuación para cada categoría.

Tabla 2
Sistema de categorías emergente

Unidad de observación	Categoría	Subcategoría emergente	Subcategoría
Las significaciones y creaciones de la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas configuradas por los estudiantes de educación media.	Construcción social de la realidad	Aspectos cognitivos y metodológicos	Cosmovisión
		Relevancia y necesidad matemática	Subjetividades colectivas
		Desafíos y oportunidades educativas	Evolución social y académica
	Ambientes de aprendizaje	Infraestructura y recursos	Contexto físico
		Riesgos en el uso de recursos educativos digitales (RED)	Contexto social
		Adaptación y percepciones personales	Contexto digital
	Implicaciones de las matemáticas en el ser	Cambios en la competencia matemática	Competencia matemática
		Impacto personal y profesional	
		Decisiones financieras y utilidad práctica	Proyecto de vida
		Emociones y percepciones	Innovación educativa
		Desafíos y barreras generales	
	Barreras en el aprendizaje	Calidad educativa	

Construcción social de la realidad

Los estudiantes resaltaron la integración de las matemáticas en su vida cotidiana, reconociendo su valor más allá de lo inmediato. Comentarios como “me ayudan a pensar con claridad” evidencian su relevancia para el pensamiento lógico. Estas percepciones emergieron inductivamente como patrones recurrentes que alinean las experiencias estudiantiles con las conclusiones del estudio. Varios estudiantes señalaron ejemplos prácticos de la aplicación de las matemáticas, como resolver problemas relacionados con el presupuesto o el tiempo. Estas experiencias resaltan su relevancia práctica y su aporte a la formación integral, consolidando

las matemáticas en el entorno sociocognitivo (Parada *et al.*, 2024b). El enfoque sociocognitivo evidencia que la cognición matemática es influenciada por el entorno social. Los estudiantes ven las matemáticas no solo como herramienta lógica, sino como recurso útil para enfrentar desafíos, fortaleciendo habilidades críticas y resolución de problemas. Esto se refleja en actitudes positivas hacia la disciplina y en su compromiso con la mejora personal y académica, proporcionando una base sólida para estrategias pedagógicas personalizadas.

Ambientes de aprendizaje

Dentro de esta categoría, los estudiantes destacaron cómo el contexto físico afecta su experiencia educativa. Varios señalaron que el calor excesivo y el ruido, dificultan su concentración y desempeño académico. Un estudiante comentó: “En días calurosos es imposible concentrarse porque no hay ventiladores en el aula”, mientras otro indicó: “A veces es difícil escuchar al profesor por el ruido que hay afuera o en los pasillos”. Estas condiciones ambientales no solo limitan la capacidad de concentración, sino también repercuten negativamente en su rendimiento académico.

En cuanto al contexto social, las entrevistas revelaron que las interacciones positivas —la colaboración entre compañeros y el apoyo de los profesores— contribuyen significativamente al aprendizaje de las matemáticas. Un estudiante expresó: “Cuando trabajamos en equipo, puedo entender mejor los problemas difíciles”, subrayando el valor del trabajo colaborativo. Sin embargo, también surgieron obstáculos relacionados con la dinámica social, como el miedo al ridículo: “A veces no hago preguntas porque pienso que se van a burlar de mí”, lo que evidencia cómo las dinámicas sociales afectan la motivación y el aprendizaje.

En el contexto digital, los estudiantes identificaron tanto desafíos como oportunidades en el uso de RED. Algunos mencionaron dificultades técnicas, como la conexión a Internet inestable: “Es frustrante cuando la clase se interrumpe por problemas de conexión”, mientras que otros valoraron las oportunidades de las plataformas en línea: “Los recursos digitales me ayudan a practicar lo que no entendí en clase”. Estas experiencias muestran que, si bien los recursos digitales enriquecen el aprendizaje, también presentan desafíos en términos de acceso y manejo adecuado de la tecnología.

Implicaciones de las matemáticas en el ser

La competencia matemática revela cómo los estudiantes perciben el aprendizaje como un proceso que transforma su autoeficacia. Un estu-



diante comentó: “Antes pensaba que no era bueno en matemáticas, pero ahora puedo resolver problemas más rápido”, mostrando una mejora en su confianza académica. Este desarrollo resalta las habilidades matemáticas no solo como competencias académicas, sino como prácticas que fomentan la motivación y la superación de desafíos escolares.

En cuanto al proyecto de vida, las entrevistas evidenciaron que las matemáticas influyen en decisiones personales y profesionales. Un participante expresó: “Quiero estudiar ingeniería porque las matemáticas son clave”, mientras que otro indicó: “Manejar presupuestos me ayuda a planificar mi futuro financiero”, subrayando la relevancia de esta disciplina tanto en el logro de metas académicas como en la gestión de la vida diaria.

Por otro lado, la innovación educativa emergió como un tema relevante. Los estudiantes destacaron que enfoques como la gamificación hacen las matemáticas más atractivas: “Las clases son más divertidas con juegos y aplicaciones”, afirmó uno de ellos. Sin embargo, también señalaron la necesidad de diversificar las metodologías para mejorar la calidad educativa. Además, las emociones, como la frustración y la satisfacción, demostraron tener un impacto significativo: “Me frustró cuando no entiendo, pero al resolver un problema, siento que puedo lograr cualquier cosa”, confesó un estudiante, evidenciando la importancia de atender, tanto las emociones como las barreras en el aprendizaje.

El proceso de reconocimiento de las significaciones y creaciones de la realidad en el contexto del aprendizaje de las matemáticas se basa en un análisis detallado de las percepciones y experiencias expresadas por los estudiantes durante las entrevistas. Los patrones emergentes muestran cómo aplican las matemáticas en su vida cotidiana —al gestionar su tiempo o manejar presupuestos— y en su desarrollo académico, utilizando el pensamiento lógico para abordar otras disciplinas. Un estudiante afirmó: “Gracias a las matemáticas, organizo mejor mi tiempo y también entiendo mejor los problemas en ciencias”. El uso de las matemáticas en estos contextos fortalece habilidades como la autoeficacia y la capacidad de superar desafíos. Estas interpretaciones influyen no solo en su aprendizaje inmediato, sino también en la construcción de su proyecto de vida, orientando decisiones personales y profesionales. Las percepciones positivas impulsan su motivación y confianza, favoreciendo el desempeño académico y la resolución de retos en la vida cotidiana. Los siguientes apartados profundizan en estas experiencias, revelando cómo influyen en el desarrollo tanto personal como profesional de los estudiantes.



Significaciones de la realidad

Las significaciones de la realidad identificadas proporcionaron una comprensión integral de cómo los estudiantes de educación media interpretan y valoran las matemáticas dentro de sus contextos académicos y personales. Estas significaciones abarcan varias dimensiones, como las emociones y percepciones personales, el impacto del entorno físico, las estrategias de enseñanza, las interacciones sociales y las aplicaciones prácticas de las matemáticas. La tabla 3 presenta significaciones como la percepción de las matemáticas en la vida cotidiana, el impacto de las condiciones ambientales en la concentración y la influencia de las interacciones sociales en la motivación académica.

310



Tabla 3
Significaciones de la realidad identificadas
en el aprendizaje matemático

Dimensión	Significaciones
Emociones y percepciones	Perspectivas desde las emociones y percepciones personales
	Competencia y autoeficacia como elemento de aprendizaje
	Reacciones negativas a métodos tradicionales
Entorno físico	Influencia negativa del confort y las condiciones climáticas del aula
	Impacto físico negativo en la concentración
	Percepciones personales del impacto físico negativo
	Impacto negativo sobre las condiciones de aprendizaje
Estrategias pedagógicas	Influencia positiva de la guía y de los métodos de enseñanza
	Evaluación y complementación del método tradicional
	Críticas sobre la efectividad de los RED en matemáticas
Interacciones sociales	Impacto negativo de la conducta y el comportamiento social
	Influencia de las interacciones sociales
	Reconocimiento y valoración colectiva de las matemáticas
	Interacciones y relaciones educativas positivas
Aplicación práctica	Percepción de las matemáticas en la vida cotidiana
	Desarrollo personal y afectivo a través de las matemáticas
	Experiencias positivas en el aprendizaje
Factores externos y personales	Impacto de factores personales y externos
	Influencia negativa de factores ambientales
	Influencia en decisiones de carrera y vida personal

Estas significaciones reflejan los factores positivos —como el desarrollo de autoeficacia y motivación— y los desafíos relacionados con el entorno físico y emocional. Este análisis proporciona una base sólida para comprender cómo las interpretaciones que los estudiantes atribuyen a las matemáticas influyen en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. En cuanto a las emociones y percepciones personales, estas juegan un papel crucial en la forma que los estudiantes se relacionan con el área, desde la ansiedad y el rechazo, hasta el interés y la satisfacción, lo que influye directamente en su motivación y rendimiento académico. Por otro lado, el reconocimiento colectivo de las matemáticas resulta significativo, destacando su importancia en los contextos sociales y académicos, lo cual potencia el aprendizaje colaborativo y contribuye a la creación de entornos de interacción social para el aprendizaje de las matemáticas.

Creaciones de la realidad

Las creaciones de la realidad muestran cómo los estudiantes construyen y transforman su entorno mediante el aprendizaje y la aplicación de las matemáticas. Estas creaciones reflejan su capacidad para adaptarlas a diversos contextos, destacando su versatilidad en la vida cotidiana. Los estudiantes que se forman en la disciplina matemática desarrollan una comprensión holística y práctica para tomar decisiones y resolver problemas. Además, el aprendizaje matemático puede redefinir trayectorias profesionales y abrir nuevas oportunidades. Finalmente, las matemáticas contribuyen al desarrollo personal y social, fomentando el autoconocimiento y habilidades sociales esenciales. Entre las creaciones de la realidad relevantes se destacan: la adaptación y aplicabilidad de las matemáticas en diferentes contextos; el desarrollo y la transformación profesional a través del aprendizaje matemático; y la exploración, reconocimiento y expansión del ser social mediante la integración de esta disciplina en la vida cotidiana.

En este momento del estudio, se empleó un proceso de triangulación para integrar datos cualitativos y cuantitativos con el fin de corroborar y enriquecer los hallazgos obtenidos (Denzin, 2017). El proceso se llevó a cabo mediante la combinación del análisis cualitativo basado en la teoría fundamentada con mediciones cuantitativas obtenidas del *software*. El propósito fue asegurar que los resultados cualitativos identificados en las entrevistas —como las significaciones sobre la percepción de las matemáticas en la vida cotidiana y los desafíos en el entorno de aprendizaje— se validaran mediante su frecuencia de aparición en los datos recolectados.



Los hallazgos cualitativos presentados en la tabla 3 y las creaciones de la realidad —como la adaptación de las matemáticas y la transformación profesional— reflejan cómo los estudiantes configuran sus percepciones. La figura 1 muestra la frecuencia de aparición de estas significaciones, destacando patrones identificados en las entrevistas. La triangulación permitió validar estos hallazgos con datos cuantitativos, detectando también discrepancias entre las percepciones y tendencias observadas. La figura 1 también representa las ocurrencias identificadas mediante codificación abierta y teoría fundamentada. Las palabras clave se analizaron con N-Vivo para cuantificar su frecuencia, vinculándolas a las dimensiones descritas en la tabla 3. Este proceso permitió consolidar las significaciones relevantes en las respuestas de los estudiantes.

El análisis mostró que las percepciones emocionales, las condiciones ambientales y la aplicabilidad práctica, dominan las ocurrencias, todas con frecuencias inferiores al 10 %. Estos resultados revelan que los estudiantes atribuyen diferentes significados a las matemáticas, reflejando su impacto según el contexto educativo y personal.

312



Figura 1
Representación de ocurrencias
de las significaciones en las entrevistas



Una vez reconocido cómo los estudiantes configuran sus significaciones y creaciones de la realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje

de las matemáticas, conviene profundizar en el análisis de la incidencia y el impacto de estas percepciones y construcciones. Comprender cómo estas significaciones influyen en la motivación y rendimiento académico, y cómo las creaciones impactan su vida diaria y profesional, proporciona una visión integral que orienta la construcción de los imaginarios matemáticos en la educación media. Esto, a su vez, permite la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y personalizadas, diseñadas para fomentar el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales relevantes para el aprendizaje matemático y su aplicación en la vida cotidiana.

Incidencia de las significaciones

El conocimiento de la incidencia de las significaciones de la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas revela cómo las percepciones de los estudiantes impactan su rendimiento y motivación. Durante las entrevistas, los estudiantes compartieron experiencias diversas hacia las matemáticas, comentaron sentir “estrés ante la posibilidad de equivocarse” y “miedo de ser evaluados negativamente”, lo que fomentaba la inseguridad y evitación del estudio de esta disciplina. En contraste, los estudiantes que perciben las matemáticas como una herramienta útil en la vida cotidiana resaltaron su importancia en la toma de decisiones, gestión de presupuestos y resolución de problemas, lo que incrementó su interés y se reflejó en un mejor desempeño académico. Las evaluaciones mostraron que estos alumnos lograron calificaciones superiores en pruebas y trabajos prácticos, evidenciando tanto una mayor comprensión conceptual como un compromiso activo en actividades colaborativas.

De igual forma, la valoración colectiva de las matemáticas en sus entornos sociales refuerza actitudes positivas hacia la materia. Algunos participantes señalaron que el reconocimiento social del valor de las matemáticas “los motivaba a esforzarse más”, promoviendo un entorno colaborativo en el aula. Las interacciones positivas con compañeros fomentaron confianza para enfrentar desafíos, facilitando una experiencia educativa enriquecedora. Así, la percepción compartida de las matemáticas no solo aumentó la motivación individual, sino que también promovió dinámicas colaborativas que enriquecen el aprendizaje y fortalecen el compromiso estudiantil.

Impacto de las creaciones

El impacto de las creaciones de la realidad generadas por los estudiantes refleja cómo construyen y transforman su comprensión del mundo a través



del aprendizaje y aplicación de las matemáticas. Estas creaciones abarcan desde la adaptación de conceptos matemáticos a contextos cotidianos hasta la transformación de sus perspectivas académicas y profesionales (como se discutió en el apartado “Creaciones de la realidad”). Este impacto se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas y tomar decisiones informadas, tanto en el aula como en su vida diaria. Desde el punto de vista académico y profesional, las matemáticas se posicionan como un pilar fundamental en diversas áreas del conocimiento, incluidas las disciplinas relacionadas con STEM. Los estudiantes que identifican esta conexión tienden a ver en las matemáticas una herramienta clave para su desarrollo personal y profesional, especialmente en aquellas carreras que requieren habilidades analíticas y de resolución de problemas.

Por otro lado, las creaciones de la realidad también revelan los desafíos que enfrentan los estudiantes, como la presión académica y la dificultad para conectar los conceptos abstractos con situaciones prácticas. Superar estos desafíos mediante el uso de RED y el apoyo pedagógico adecuado enriquece su aprendizaje y fomenta su autoconfianza. Además, esta experiencia educativa contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, fortaleciendo así su capacidad para trabajar en equipo y tomar decisiones en contextos complejos, dentro y fuera del ámbito académico.

Una segunda fase de triangulación fue aplicada en la investigación mediante análisis adicionales, como el mapeo ramificado y el análisis de conglomerados. Estos análisis se centraron en palabras clave seleccionadas a partir de los conceptos más frecuentes en las entrevistas, vinculadas a las significaciones y creaciones de la realidad identificadas previamente. Cada término se asoció a temáticas emergentes, como percepciones sobre el entorno educativo, la utilidad de las matemáticas en la vida y los desafíos académicos.

Antes de los análisis definitivos, se realizó una depuración de las palabras clave para mantener solo las más relevantes, eliminando redundancias y términos ambiguos que pudieran introducir ruido en los resultados. Este refinamiento permitió enfocar el análisis en los patrones significativos derivados de las entrevistas. El conjunto final de palabras clave conformó la nube de la figura 2, que ofrece una representación gráfica clara de las incidencias relevantes de las significaciones e impactos identificados.



Figura 2
Palabras asociadas a las incidencias
de las significaciones y al impacto de las creaciones



Por su parte, el mapa ramificado (figura 3) ilustra cómo las palabras más utilizadas por los estudiantes en sus respuestas se organizan jerárquicamente, reflejando la interconexión entre conceptos. Los nodos superiores agrupan términos generales, como “compañeros” y “ayuda”, mientras que niveles más profundos revelan matices emocionales y situaciones específicas, como “estrés”, “interacciones” y “frustración.” Estas relaciones muestran cómo los estudiantes perciben su entorno social y académico, así como los desafíos emocionales que enfrentan. Por ejemplo, términos como “rechazo” y “miedo” se vinculan con “frustración” y “confusión”, evidenciando su impacto emocional. Otros grupos, como “cotidiana”, “explica” y “didáctica”, destacan la relevancia del uso práctico de las matemáticas y la importancia de estrategias pedagógicas que favorezcan su comprensión. Estas asociaciones ofrecen valiosa información para desarrollar enfoques pedagógicos que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Figura 3
Mapa ramificado de las palabras asociadas
a las significaciones y al impacto emocional de las interacciones
en el entorno académico

compañeros	buen	cotidiana	académica	sirve	actualizadas	fácil	rechazo	rendimiento	solo	confusión	
			entender		complicadas	interacciones	cuestión	inquietud	interesan	forma	
		explica		físico			estres	agrade	frustrante	frustré	gran
	cambio		inteligente		cualquier	interrumpen					
ayuda				dificultad			mala	didácticas	importante	limitan	potencial
	influye	momento	inversión		énfasis	miedo		entienden			
			cosas				sentimos	esenciales	innecesario	Principales	temperatura
									interactiva	profundos	

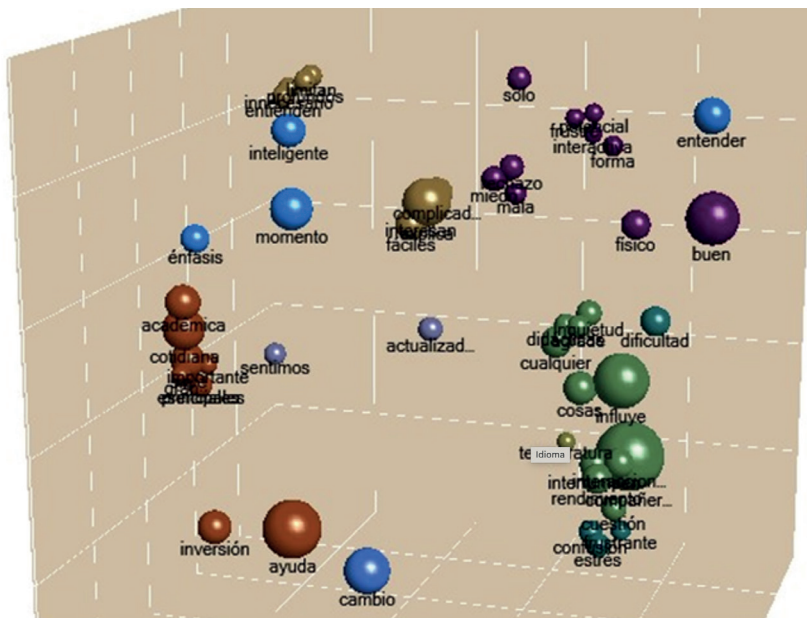
316



Luego, en el mapa de conglomerados (figura 4) se agrupan palabras clave según su frecuencia y relación temática. El tamaño de cada burbuja refleja cuán recurrente es un término y su proximidad muestra asociaciones significativas en las respuestas estudiantiles. Por ejemplo, términos como “complicadas”, “interesante” y “fáciles” aparecen juntos, evidenciando percepciones diversas sobre la dificultad y atractivo de las matemáticas. Esto sugiere que algunos estudiantes encuentran la materia desafiante pero atractiva, mientras que otros la consideran accesible. Estas representaciones visuales no solo identifican los términos más relevantes y sus conexiones, sino que también ofrecen una visión precisa de las preocupaciones predominantes expresadas por los participantes, guiando la interpretación de los resultados de manera fundamentada (Miles *et al.*, 2018; Simmons, 2022).

Adicionalmente, del análisis de conglomerados, las palabras “inteligente”, “entender” y “buen” se agrupan en la parte superior, lo que sugiere un énfasis en la importancia de la comprensión y la inteligencia en el aprendizaje de las matemáticas. La proximidad entre “inversión” y “ayuda” sugiere que los estudiantes perciben una relación directa entre el esfuerzo invertido en su aprendizaje y el apoyo recibido, lo cual mejora su desempeño. También términos como “difícil”, “confusión” y “estrés” están estrechamente asociados, indicando que estos sentimientos son comunes en la experiencia educativa de los estudiantes, reflejando los desafíos emocionales y cognitivos que enfrentan en su proceso de aprendizaje.

Figura 4
Análisis de conglomerados de palabras asociadas
a las incidencias de las significaciones y al impacto
de las creaciones de la realidad



Las palabras clave y sus relaciones en el mapa ramificado, el análisis de conglomerados, las citas y los nodos establecidos en N-Vivo, junto con el apoyo del sistema de categorías emergentes, sirvieron como base para interpretar las incidencias e implicaciones de las significaciones y creaciones en los procesos educativos de las matemáticas. Este análisis organizó los elementos en descriptores jerárquicos, vinculándolos con las incidencias observadas y sus implicaciones pedagógicas. Cada descriptor se basó en patrones temáticos y frecuencias identificadas en las entrevistas, así como en la estructura del sistema de categorías emergente. La tabla 4 muestra estos descriptores, destacando las relaciones clave entre significaciones y creaciones emergentes, y su impacto en el rendimiento académico y la motivación estudiantil.

Tabla 4
Descriptorios globales: incidencia de las significaciones e implicaciones de las creaciones

Descriptorios globales	Incidencia/implicación
Ansiedad y bloqueo en evaluaciones debido a preguntas complicadas	Presión y ansiedad
Estrés por ser la única materia con dificultad	
Entorno físico que genera ansiedad por incomodidad y afecta el rendimiento en matemáticas	
Frustración intensa por no entender matemáticas pese a gran esfuerzo	
Miedo y rechazo a las matemáticas por experiencias frustrantes	Desconexión con la realidad
Dificultad percibida en entender matemáticas abstractas y poco prácticas	
Percepción de irrelevancia en estudiar temas matemáticos profundos	
Necesidad de relevancia práctica de las matemáticas en la vida cotidiana	Influencia de estereotipos
Desmotivación por interrupciones, afectada por estereotipos de género	
Autolimitación de carrera por estereotipos de género y baja autoconfianza	Habilidades críticas y resolutivas
Refuerzo de habilidades críticas debido al uso diario de las matemáticas	
Interactividad con las matemáticas mejora las habilidades críticas y resolutivas	
Reconocimiento de las matemáticas como clave para potenciar habilidades prácticas	Metodologías de enseñanza rígidas
Confusión y desmotivación por falta de métodos de enseñanza actualizados	
Dificultades en la comprensión por falta de métodos adaptados a nuevas generaciones	
Indiferencia por falta de planeación de actividades enfocadas a diversos estilos de aprendizaje	
Limitada comprensión y rechazo debido a métodos inflexibles	
Superación tras frustración por métodos rígidos de enseñanza	



Empoderamiento a través de la comprensión matemática	Empoderamiento
Empoderamiento mediante la aplicación práctica de las matemáticas en la vida diaria	
Confianza y mejor rendimiento gracias al empoderamiento matemático	
Empoderamiento a través de la utilidad y contextualización de las matemáticas	
Adaptabilidad y solución efectiva de problemas gracias a la ductilidad del pensamiento matemático	Flexibilidad cognitiva
Confianza y mejor rendimiento gracias a la adaptabilidad mental	
Aprendizaje a través de la participación, trabajo colaborativo y entendimiento, no memorización rígida	
Clases didácticas y profesores empáticos estimulan la formación matemática	Preparación para el futuro
Prácticas pedagógicas innovadoras influyen en la preparación profesional futura	
Reconocimiento de las matemáticas como esenciales en lo cotidiano, laboral y múltiples áreas de la vida	

La relación entre los descriptores globales y las incidencias/implicaciones facilita la comprensión de cómo cada descriptor afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. Por ejemplo, la ansiedad y el bloqueo en evaluaciones debido a preguntas complicadas son descriptores que generan presión en los estudiantes. Este tipo de incidencias afecta el rendimiento académico, creando un entorno educativo desafiante para el aprendizaje efectivo. Asimismo, el estrés por ser la única materia con dificultad y la incomodidad del entorno físico contribuyen a un ambiente de alta presión, exacerbando la ansiedad de los estudiantes.

Otro aspecto importante es la desconexión con la realidad, en la cual la dificultad percibida en entender matemáticas abstractas y poco prácticas lleva a los estudiantes a sentir que estos conocimientos no son relevantes en su vida cotidiana. Esto puede resultar en una falta de motivación y un rechazo hacia el estudio de matemáticas. La percepción de irrelevancia y la necesidad de relevancia práctica son descriptores que inciden en la desconexión con la realidad educativa, lo que implica una urgencia en adaptar el currículo para mostrar la aplicabilidad de las matemáticas en contextos cotidianos.

Los estereotipos de género y la baja autoconfianza limitan y generan desmotivación. Estos descriptores impactan las percepciones y aspi-

raciones, afectando la autoeficacia y el desarrollo de habilidades críticas. La interacción activa con las matemáticas y el reconocimiento de su relevancia en el desarrollo de competencias prácticas resultan esenciales para contrarrestar las barreras y empoderar a los estudiantes.

Los métodos de enseñanza rígidos generan confusión y desmotivación entre los estudiantes. La indiferencia por la falta de actividades que se adapten a diversos estilos de aprendizaje limita la comprensión y provoca el rechazo. Sin embargo, la superación de los métodos rígidos puede empoderarlos, al comprender las matemáticas a través de aplicaciones prácticas, mejorando su confianza y rendimiento académico. El empoderamiento y la flexibilidad cognitiva son descriptores que tienen incidencias positivas. La aplicación práctica de las matemáticas y su utilidad cotidiana refuerzan la confianza y mejoran el rendimiento. La adaptabilidad y la capacidad de resolver problemas mediante el pensamiento matemático fomentan una mentalidad flexible y resiliente. Además, las pedagogías innovadoras y el apoyo de profesores empáticos preparan a los estudiantes para afrontar los retos del futuro, reconociendo la importancia de las matemáticas en distintos ámbitos de la vida.

La información previa ha sido estructurada para identificar las incidencias positivas y negativas en el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes. Los descriptores fueron organizados en categorías relativas a las incidencias e implicaciones. Los resultados fueron representados visualmente (figura 5), mostrando los elementos positivos y negativos que configuran la experiencia matemática de los estudiantes. Este análisis reveló una interacción compleja entre estos factores, destacando tanto las barreras emocionales y cognitivas como los beneficios en el pensamiento crítico y la preparación profesional.

En la figura 5 se observa que la configuración matemática en estudiantes de educación media tiene un impacto dual, caracterizado por elementos positivos y negativos. Entre los elementos negativos, la presión y ansiedad son prominentes. El enfoque excesivo en la competencia y el rendimiento puede generar altos niveles de ansiedad y aversión hacia las matemáticas, especialmente cuando enfrentan dificultades con los conceptos. Esta presión no solo afecta el rendimiento académico, sino también la salud mental de los estudiantes, creando un ambiente estresante que impide el aprendizaje efectivo. Es más, las matemáticas a menudo se perciben como demasiado abstractas y no relacionadas con aplicaciones prácticas, lo que disminuye su valor percibido y genera desmotivación.

320



Figura 5
Impacto dual: elementos positivos y negativos de la configuración matemática en estudiantes de educación media



Del lado positivo, las matemáticas fomentan habilidades críticas y resolutivas, útiles en todas las áreas de la vida. Estas habilidades permiten a los estudiantes abordar problemas complejos de manera lógica y eficiente, mejorando su capacidad de tomar decisiones informadas. El empoderamiento es otro beneficio clave del dominio de las matemáticas. Los estudiantes que logran comprender y aplicar conceptos matemáticos ganan confianza en sus habilidades, lo que les proporciona herramientas para controlar su entorno y tomar decisiones fundamentadas en razonamiento lógico. Este empoderamiento contribuye a un mejor rendimiento académico y a una actitud positiva hacia el aprendizaje.

La flexibilidad cognitiva emergió positivamente de las creaciones de los estudiantes, revelando que el aprendizaje matemático potencia la capacidad para adaptarse y resolver problemas en diversos contextos. Se asocian estas habilidades con la preparación para futuras oportunidades profesionales fomentando el desarrollo de competencias esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación resaltan cómo las percepciones y experiencias de los estudiantes influyen en su proceso de aprendizaje de las matemáticas. La integración de un enfoque inductivo permitió explorar diversas significaciones y creaciones de la realidad que los estudiantes desarrollan en torno a las matemáticas. Los resultados indican que percepciones positivas, como apreciar las matemáticas útiles en la vida cotidiana y beneficiosas para desarrollar el pensamiento crítico, promueven una actitud proactiva y colaborativa en el aprendizaje. Sin embargo, también se identificaron barreras como la ansiedad, que afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Este dualismo en las percepciones subraya la necesidad de enfoques pedagógicos que potencien las actitudes favorables y mitiguen los obstáculos.

322



En comparación con estudios previos, los resultados de esta investigación ratifican la importancia de un entorno de aprendizaje adaptable y de apoyo. Investigaciones como las de Boaler (2022) y Sfard (2008) han señalado que las experiencias personales y la construcción social de significados en matemáticas son cruciales para el desarrollo de competencias en áreas STEM. Este estudio complementa dichos hallazgos al mostrar cómo el empoderamiento y la flexibilidad cognitiva emergen en las creaciones de los estudiantes, enriqueciendo su experiencia educativa. El proceso sistemático de codificación facilitó la detección de estas categorías emergentes, proporcionando una base interpretativa sobre las dinámicas complejas que afectan el desempeño académico y personal. El enfoque inductivo permitió reconocer patrones significativos que enriquecen el proceso educativo en matemáticas. La organización del análisis mediante *software* apalancó una estructura robusta para interpretar los datos cualitativos, profundizando en el impacto de las matemáticas en el contexto educativo (Bryda & Costa, 2023; Hansen *et al.*, 2022; Taherdoost, 2022).

Aunque este estudio presenta aportes significativos, como la identificación de las significaciones y creaciones en torno a las matemáticas, y el uso de un enfoque inductivo para captar perspectivas subjetivas y contextuales de los estudiantes, también reconoce ciertas limitaciones. La muestra, adecuada para un análisis cualitativo podría no representar completamente la diversidad de experiencias en otros contextos educativos. No obstante, en la investigación cualitativa, una muestra pequeña es válida dado que el análisis enfatiza la calidad de los datos más que la cantidad de participantes (Maxwell, 2013; Creswell & Poth, 2018). La triangulación aplicada fortaleció la validez, compensando las limitacio-

nes muestrales y permitiendo una comprensión amplia de los fenómenos investigados (Patton, 2015; Denzin, 2017).

Conclusiones

La presente investigación, basada en un enfoque inductivo, ha develado las significaciones y creaciones de la realidad que los estudiantes de educación media configuran en torno a las matemáticas. Mediante la codificación abierta, axial y selectiva, se identificaron patrones que reflejan las percepciones individuales y colectivas. El método inductivo resultó fundamental para captar la complejidad de los imaginarios matemáticos, sirviendo como base para diseñar enfoques pedagógicos adaptados. La triangulación de datos, combinando análisis cualitativos y cuantitativos, fortaleció la validez de los hallazgos y permitió comprender cómo las experiencias educativas influyen en la formación de actitudes y competencias matemáticas.

Inducir lo intangible, como los imaginarios matemáticos, implica valorar las experiencias subjetivas como colectivas de los estudiantes. Los resultados destacan la importancia de ambientes de aprendizaje que integren aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Fortalecer las percepciones positivas, como la utilidad práctica de las matemáticas y el desarrollo del pensamiento crítico, fomenta una actitud proactiva hacia la materia. A su vez, es crucial abordar las percepciones negativas, como la ansiedad y la desconexión con la realidad, para reducir sus efectos. Este estudio proporciona un boceto valioso de los imaginarios matemáticos en la educación media, subrayando la necesidad de enfoques pedagógicos que respondan a la complejidad del contexto estudiantil y promuevan el aprendizaje inclusivo.

La dualidad en los imaginarios matemáticos revela experiencias positivas y negativas, que moldean la percepción y el rendimiento académico. La presión y la ansiedad, ligadas a la competencia y el enfoque en el rendimiento, pueden generar aversión hacia las matemáticas, agravadas por las metodologías rígidas, la desconexión de los conceptos con la realidad y los estereotipos culturales. Sin embargo, los imaginarios positivos promueven habilidades críticas y resolutivas, empoderando a los estudiantes para abordar problemas lógicamente. El aprendizaje matemático, incluso, desarrolla la flexibilidad cognitiva, facilitando la adaptación a diversas situaciones y preparando a los estudiantes para desafíos académicos y profesionales en un entorno laboral que demanda estas competencias.



Bibliografía

- BANDURA, Albert
1997 *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W H Freeman & Co.
- BERGER, Peter, & LUCKMANN, Thomas
1967 *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Nueva York: Anchor Books.
- BOALER, Jo
2022 *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching*. Hoboken: Jossey-Bass.
- BRANSFORD, John, BROWN, Ann & COCKING, Rodney
2000 *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- BRYDA, Grzegorz & COSTA, António
2023 Qualitative Research in Digital Era: Innovations, Methodologies and Collaborations. *Social Sciences*, 12(10), 570. <https://doi.org/10.3390/socsci12100570>
- CASTORIADIS, Cornelius
1983 *La institución imaginaria de la sociedad: marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- 1997 El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, (35). <https://bit.ly/3BKtD1>
- CEGARRA, José
2012 Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio*, 43, 1-13. <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- CHARMAZ, Kathy
2014 *Constructing Grounded Theory*. Londres: Sage Publications.
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence & MORRISON, Keith
2018 *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- CORBIN, Juliet & STRAUSS, Anselm
2015 *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Ángeles: Sage Publications.
- CRESWELL, John & POT, Cheryl
2018 *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Ángeles: Sage Publications
- DARLING-HAMMOND, Linda, FLOOK, Lisa, COOK-HARVEY, Channa, BARRON, Brigid & OSHER, David
2017 Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- DENZIN, Norman
2017 *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- DEWEY, John
1938 *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.
- ECCLES, Jacquelynne & ROESER, Robert
2009 Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. En Richard M. Lerner & Lawrence Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*

324



- (pp. 125-153). Nueva Jersey: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- ERNEST, Paul
2018 *The Philosophy of Mathematics Education*. Londres: Springer International Publishing.
- ESCUADERO, Rafael, ROJAS, Carlos & LLANOS, Hember
2012 Procesos matemáticos: ¿qué es ser competente matemáticamente? En Judith Arteta (ed.), *Los fraccionarios en primaria: retos, experiencias didácticas y alianzas para aprender matemáticas con sentido* (pp. 55-65). Barranquilla: Universidad del Norte. <https://bit.ly/404jQij>
- FLICK, Uwe
2018 *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage Publications
- GJICALI, Kalina & LIPNEVICH, Anastasiya
2021 Got math attitude? (In)direct Effects of Student Mathematics Attitudes on Intentions, Behavioral Engagement, and Mathematics Performance in the U.S. PISA. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102019. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102019>
- GLASER, Barney & STRAUSS, Anselm
1967 *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Publishing Company.
- HANSEN, Christopher, STEINMETZ, Holger & BLOCK, Jörn
2022 How to Conduct a Meta-analysis in Eight Steps: A Practical Guide. *Management Review Quarterly*, 72, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11301-021-00247-4>
- HERNÁNDEZ, Juan, RAMÍREZ María & BRAVO, Antonio
2024 Hacia un nuevo lugar de enunciación: aportes intersubjetivos sobre la calidad de la educación en el norte de Santander, una perspectiva desde la teoría fundamentada. *Análisis Político*, 36(107), 89-108. <https://doi.org/10.15446/anpol.v36n107.112547>
- HJELTE, Alexandra, SCHINDLER, Maike & NILSSON, Per
2020 Kinds of Mathematical Reasoning Addressed in Empirical Research in Mathematics Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 10(10), 289. <https://doi.org/10.3390/educsci10100289>
- JACKSON, Kristi & BAZELEY, Patricia
2019 *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Londres: Sage Publications.
- KASKENS, Jarise, SEGERS, Eliane, GOEI, Sui, VAN LUIT, Johannes & VERHOEVEN, Ludo
2020 Impact of children's Math Self-concept, Math Self-efficacy, Math Anxiety, and Teacher Competencies on Math Development. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103096. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103096>
- KOLB, David
1984 *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- KVALE, Steinar & BRINKMANN, Svend
2009 *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.
- MASLOW, Abraham
1943 A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

- MAXWELL, Joseph
2013 *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: Sage Publications.
- MERRIAM, Sharan & TISDELL, Elizabeth
2016 *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. California: Jossey-Bass.
- MILES, Matthew, HUBERMAN, Michael & SALDAÑA, Johnny
2018 *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Nueva York: SAGE Publications.
- MURPHY, Steve & INGRAM, Naomi
2023 A Scoping Review of Research into Mathematics Classroom Practices and Affect. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104235>
- NCTM
2000 *Principles and Standards for School Mathematics*. Virginia: National Council of Teachers of Mathematics. <https://bit.ly/4gMJVsb>
2013 *Principles and Standards for School Mathematics*. Washington DC: National Council of Teachers of Mathematics.
- PARADA, María, BRAVO, Antonio & HERNÁNDEZ Juan
2024a Comprensión de la percepción de las matemáticas en estudiantes de secundaria: estudio cualitativo en una escuela colombiana. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(2), 134-143. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3970>
2024b Sociocognitive Configuration: Meanings and Creations in the Mathematical Learning of Middle School Students. *Data and Metadata*, 3, 348. <https://doi.org/10.56294/dm2024.348>
- PATTON, Michael
2015 *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. California: Sage Publications.
- PINTOS, Juan
1995 *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Cantabria: Sal Terrae.
- QSR INTERNATIONAL
2020 *NVivo (Release 1)*. <https://bit.ly/3VYsaNS>
- RICO, Luis & CASTRO, Encarnación
1995 Pensamiento numérico en educación secundaria obligatoria. En H. Callejo, P. Bolea, E. Cid, L. Rico, E. Castro (eds.), *Aspectos didácticos de matemáticas* (pp. 163-182). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ROMERO, Clara
2024 La arquitectura emocional de la educación desde la ciencia, la filosofía y el Arte. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 43-67. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>
- SAHARREA, Juan Manuel
2022 El aprendizaje fuera de lugar como una crítica pragmatista de las ciencias cognitivas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 233-259. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.08>
- SCHÖN, Donald
2017 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>



SFARD, Anna

2008 *Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499944>

SILVA, Armando

2006 *Imaginarios urbanos*. Bogotá: Arango Editores.

SIMMONS, Odis

2022 *Experiencing Grounded Theory: A Comprehensive Guide to Learning, Doing, Mentoring, Teaching, and Applying Grounded Theory*. Irvine, CA: Brown Walker Press.

SAWYER, R. Keith

2014 *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526>

TAHERDOOST, Hamed

2022 What are Different Research Approaches? Comprehensive Review of Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Research, Their Applications, Types, and Limitations. *Journal of Management Science & Engineering Research*, 5(1): 53-63. <https://doi.org/10.30564/jmser.v5i1.4538>

TAYLOR, Steven, BOGDAN, Robert & DEVAULT, Marjorie

2016 *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Nueva Jersey: Wiley.

THOMAS, David

2006 A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

TILLERÍA AQUEVEQUE, Leopoldo

2023 Hermenéutica y tecnología como un diálogo salvífico para la pedagogía actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 51-72. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.01>

VYGOTSKY, Lev

1978 *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
María José Parada Carreño	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, visualización, redacción borrador original.
Antonio José Bravo Valero	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, <i>software</i> , validación, visualización, redacción, borrador original, redacción, revisión y edición.
Juan Diego Hernández Albarracín	Conceptualización, investigación, metodología, redacción, borrador original, redacción, revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores María José Parada Carreño, Antonio José Bravo Valero y Juan Diego Hernández Albarracín, **DECLARAN** que la elaboración del artículo titulado "Hacia una comprensión de los imaginarios matemáticos en educación media contemporánea", contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA), mediante el uso de ChatGPT 4.0 (versión estándar no-thinking) exclusivamente para las tareas de corrección de redacción y estilo en la fase final de edición del manuscrito y para ajustar la claridad de las respuestas a los revisores, sin intervención alguna en los contenidos teóricos, metodológicos o en los resultados del estudio.

328



Fecha de recepción: 27 de junio de 2024
Fecha de revisión: 15 de septiembre de 2024
Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2024
Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL FORTALECIMIENTO
DE LA CONCIENCIA ECOLÓGICA, EL DESARROLLO SOSTENIBLE,
LA PROSPERIDAD Y EL BIENESTAR HUMANO

Environmental Education for Strengthening
Ecological Awareness, Sustainable Development,
Prosperity, and Human Well-being

LUONG THI HOAI THANH*

lththanh@ctump.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0001-0084-0144>

Facultad de Medicina y Farmacia, Can Tho, Vietnam

<https://ror.org/025kb2624>

NGUYEN VIET THANH**

thanhnv@vlute.edu.vn

<https://orcid.org/0000-0001-5934-3137>

Facultad de Tecnología de la Educación, Vinh Long, Vietnam

<https://ror.org/053nycv62>

Forma sugerida de citar: Luong Thi, Hoai Thanh & Nguyen, Viet Thanh. (2026). La educación ambiental para el fortalecimiento de la conciencia ecológica, el desarrollo sostenible, la prosperidad y el bienestar humano. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 329-356.

* Es parte del Departamento de Teoría Política. Doctorado en Ciencias Políticas en la Universidad de Vinh. A lo largo de su carrera investigadora y docente ha publicado cuarenta artículos científicos y libros. Además, cuenta con una amplia experiencia profesional en el área de las ciencias políticas y la filosofía. Su investigación se centra en la política, el pensamiento de Ho Chi Minh, la filosofía, la cultura, la filosofía medioambiental, la ética ecológica y la docencia, incluida la supervisión de estudiantes de máster y doctorado.

** Doctor en Filosofía por la Academia de Ciencias Sociales de Vietnam y actualmente profesor de la Facultad de Teoría Política. Posee el título académico de profesor asociado de Filosofía. A lo largo de su carrera académica, ha sido autor y coautor de cuarenta publicaciones académicas, entre las que se incluyen artículos en revistas científicas y libros. También posee una amplia experiencia profesional y de investigación en filosofía y ciencias políticas. Su trabajo académico se centra en la filosofía, la filosofía medioambiental, la ética ecológica, la política, la cultura y el pensamiento de Ho Chi Minh. Participa activamente en la enseñanza a nivel de posgrado y ha supervisado a estudiantes de máster y doctorandos.

Resumen

Vietnam, al igual que muchos países en desarrollo, enfrenta serios desafíos derivados del cambio climático, la contaminación ambiental y la degradación de los ecosistemas naturales. Estos problemas interrelacionados amenazan la seguridad ambiental, los recursos alimentarios e hídricos, así como la calidad general de la vida humana. Como recordó Friedrich Engels, cada triunfo sobre la naturaleza conlleva consecuencias, porque los seres humanos forman parte de la naturaleza y no son sus dueños. Este estudio enfatiza el papel esencial de la educación ambiental en el fomento de la conciencia ecológica y en la promoción del desarrollo sostenible en Vietnam. Al integrar la protección ambiental en la educación formal e informal, la formulación de políticas públicas, la acción comunitaria y la participación ciudadana, Vietnam puede fortalecer su resiliencia ante el cambio climático, mejorar la conservación de la biodiversidad y garantizar la prosperidad y el bienestar humano a largo plazo. La investigación destaca, además, la importancia de la transformación digital, la reforma legal, la planificación estratégica y la cooperación internacional para fomentar prácticas sostenibles en los sectores económicos, sociales y culturales. Fortalecer la educación ambiental empodera a los ciudadanos para participar activamente en la gobernanza ambiental, promover estilos de vida sostenibles y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

330



Palabras clave

Educación ambiental, cambio climático, desarrollo sostenible, protección del medioambiente, conciencia ecológica, bienestar humano.

Abstract

Vietnam, like many developing countries, faces serious challenges from climate change, environmental pollution, and the degradation of natural ecosystems. These interconnected issues threaten environmental security, food and water resources, and the overall quality of human life. As Friedrich Engels once reminded humanity, every triumph over nature carries consequences, because humans are a part of nature, not its masters. This study emphasizes the essential role of environmental education in fostering ecological awareness and promoting sustainable development in Vietnam. By integrating environmental protection into education, policymaking, and community action, Vietnam can strengthen its resilience to climate change, enhance biodiversity conservation, and ensure long-term prosperity and human well-being. The research highlights the importance of digital transformation, legal reform, and strategic planning in encouraging sustainable practices across economic and social sectors. Strengthening environmental education will empower citizens to take proactive roles in environmental governance, inspiring responsibility and collective participation. Furthermore, digital tools and modern communication methods can expand public access to environmental information, making education more inclusive and effective. Through these combined efforts, Vietnam can move toward a green, sustainable, and adaptive future. Ultimately, environmental education is not only a means to protect nature but also a foundation for achieving the Sustainable Development Goals (SDGs).

Keywords

Environmental education, Climate change, Sustainable development, Environmental protection, Ecological awareness, Human well-being.

Introducción

Con la llegada del siglo XXI, el cambio climático se ha convertido en un problema de importancia mundial y ninguna región del planeta es inmune a los desastres naturales o provocados por el hombre como los tsunamis, terremotos, tormentas, inundaciones, deslaves y contaminación ambiental generalizada. Durante las últimas décadas, las actividades industriales y productivas han acabado con grandes cantidades de recursos naturales, a menudo con una baja eficiencia económica en comparación con las pérdidas sufridas por el medioambiente. Esto indica que, para alcanzar los niveles actuales de desarrollo técnico y de infraestructuras, la humanidad ha explotado los recursos naturales más allá de los límites necesarios debido a tecnologías obsoletas de extracción y procesamiento. Estas prácticas han dado lugar al desperdicio de recursos naturales, la alteración del clima, el desequilibrio ecológico, la contaminación medioambiental y el agotamiento cada vez mayor de la capa de ozono, lo cual amenaza la supervivencia humana. Por lo tanto, para proteger la vida en la Tierra y garantizar la continuidad de las naciones, la humanidad debe orientarse hacia un desarrollo económico sostenible que se adapte al cambio climático.

El materialismo dialéctico representa una herencia y un avance significativo con respecto a los enfoques dialécticos anteriores, desde las antiguas tradiciones filosóficas hasta Hegel, el culmen de la filosofía idealista clásica alemana. La dialéctica marxista se considera un marco integral para estudiar el desarrollo de todo el mundo objetivo, que abarca la naturaleza, la sociedad y la cognición humana. En consecuencia, su ámbito de estudio y sus aplicaciones prácticas son extremadamente amplios, sin que haya prácticamente ningún dominio que escape de su alcance analítico.

En el contexto global actual, la humanidad se enfrenta a retos medioambientales, sociales y económicos sin precedentes, lo que ha llevado a muchos académicos a referirse a esta era como la Tercera Época de la Naturaleza. Temas como la desigualdad social, la pobreza, los conflictos, la degradación medioambiental y el agotamiento de los recursos naturales son consecuencias directas del desarrollo económico insostenible. Estas presiones han alterado el equilibrio entre los seres humanos, la sociedad y la naturaleza, lo que ha provocado la pérdida de biodiversidad, la degradación de los ecosistemas y un cambio climático cada vez más grave. Por ejemplo, Vietnam y muchos otros países pierden una media de entre 11 y 13 millones de hectáreas de bosque al año, mientras que los



ecosistemas marinos se ven cada vez más amenazados por la contaminación, la sobreexplotación y la destrucción de hábitats. Estos retos globales no pueden ser abordados por las naciones de forma individual, sino que requieren la cooperación internacional, la responsabilidad compartida y una gobernanza sostenible.

El cambio climático es uno de los mayores retos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI. Sus efectos dañan la producción, los medios de vida y el medioambiente, y siguen transformando los ecosistemas naturales, los sistemas socioeconómicos y los procesos de desarrollo. El cambio climático supone una grave amenaza para la seguridad medioambiental, la energía, los recursos hídricos, la producción de alimentos y el patrimonio cultural a escala mundial. Los temas medioambientales transfronterizos son cada vez más complejos, impredecibles y significativos, y exigen estrategias proactivas y medidas de adaptación. El ritmo y la complejidad del cambio climático han superado las previsiones anteriores, afectando a múltiples aspectos de la vida humana y los ecosistemas, al tiempo que amenazan gravemente la seguridad alimentaria, el desarrollo rural y agrícola, y el crecimiento industrial.

Los países en desarrollo como Vietnam se enfrentan a presiones ecológicas especialmente intensas, debido a la rápida industrialización, la deforestación, la contaminación y la explotación incontrolada de los recursos naturales. Estos retos amenazan la seguridad medioambiental, el bienestar humano y el desarrollo sostenible. Aunque la conciencia medioambiental ha ido aumentando, la educación medioambiental aún no se ha implementado de forma sistemática, especialmente entre los niños de primaria, que son los futuros ciudadanos responsables de la gestión medioambiental.

El presente estudio tiene por objeto examinar el papel de la educación ambiental en la mejora de la conciencia ecológica, la promoción del desarrollo sostenible y la garantía del bienestar humano en Vietnam. La investigación analiza cómo la educación puede fomentar comportamientos responsables, mejorar los conocimientos ecológicos e integrar la conciencia ambiental en las prácticas sociales a múltiples niveles. Como subrayó Engels, “todo lo que motiva la acción humana pasa por la mente”. Por consiguiente, para que los esfuerzos de protección del medioambiente en Vietnam sean eficaces, se requiere que individuos y comunidades posean un alto nivel de conciencia medioambiental.

En el contexto de la aceleración del cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la degradación medioambiental, la educación medioambiental es crucial. Hay que fomentar la conciencia ecológica desde la



infancia mediante programas educativos integrales, culturalmente apropiados y con base científica, para formar ciudadanos responsables que puedan contribuir al desarrollo sostenible. Este estudio subraya la necesidad de la educación medioambiental como enfoque estratégico para que Vietnam armonice el crecimiento económico con la sostenibilidad ecológica, al tiempo que sirve de modelo para otras naciones en desarrollo.

Antecedentes

La educación tradicional en materia de conciencia medioambiental en el pensamiento oriental surgió del concepto de unidad entre el cielo, la tierra y la humanidad, haciendo hincapié en la armonía entre los seres humanos y la naturaleza. Esta perspectiva considera a los seres humanos como “microcosmos”, reflejos en miniatura del universo, capaces de crear relaciones equilibradas con su entorno. A partir de esta idea fundamental, se desarrollaron diversas concepciones de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, tales como: “Lo que ocurre en la humanidad ocurre en el cielo” y “la humanidad supera al cielo” (Abe *et al.*, 2022). Estas filosofías sentaron las bases para un enfoque ético de la gestión medioambiental, haciendo hincapié en el respeto, el equilibrio y la coexistencia con la naturaleza.

Por ejemplo, Lao Tzu (571-471 a. C.), considerado el fundador de la antigua filosofía taoísta china, articuló estas ideas en el *Tao Te Ching* (2012), que presenta un sistema coherente de pensamiento sobre la naturaleza, la sociedad y el comportamiento humano. Lao Tzu (2012) enfatizó que el mundo natural existe de forma independiente y funciona según su propio orden inherente, en constante movimiento y transformación. En consecuencia, los seres humanos solo pueden alcanzar la armonía alineándose con la naturaleza, en lugar de intentar dominarla o reformarla en exceso. Como defiende Lao Tzu (2012), volver a un estilo de vida más sencillo y armonioso y respetar el entorno natural es esencial para el bienestar humano.

Partiendo de estos fundamentos filosóficos, pensadores europeos como Engels también destacaron la responsabilidad ética de los seres humanos hacia la naturaleza. Engels afirmó que los seres humanos, ya sean “civilizados o salvajes, son hijos de la naturaleza, no sus amos” (Marx & Engels, 1995, vol. 1) y advirtió contra el orgullo excesivo por los logros humanos sobre la naturaleza, haciendo hincapié en que tales victorias pueden provocar una retribución natural (vol. 4). Aunque la perspecti-

va de Engels pueda parecer idealista, la creciente frecuencia de las crisis medioambientales valida su advertencia y subraya el papel fundamental de la ética ecológica en la sociedad contemporánea.

Del mismo modo, la teoría marxista-leninista proporciona un marco sólido para comprender la interdependencia entre los seres humanos, la sociedad y la naturaleza. En los *Manuscritos económico-filosóficos* (1844), Marx enfatizó que el mundo natural es tanto el origen como el determinante de la actividad humana, así, las acciones hostiles hacia la naturaleza son, en última instancia, perjudiciales para la propia humanidad (vol. 20). Engels profundizó aún más al afirmar que “en el mundo natural, nada ocurre por sí solo. Este fenómeno afecta a otros fenómenos y viceversa” (vol. 42), destacando la interconexión de todos los elementos del sistema ecológico. Estas ideas sentaron las bases teóricas para analizar los retos medioambientales contemporáneos y los imperativos éticos de la gestión ecológica.

334



Además, la “*dialéctica de la naturaleza*” de Engels distingue entre los seres humanos y los animales en su capacidad para transformar el medioambiente. Advirtió contra la sobreexplotación, recordando a la humanidad que “de ninguna manera dominamos la naturaleza como un conquistador a un pueblo extranjero, como alguien que se encuentra fuera de la naturaleza, sino que nosotros, con carne, sangre y cerebro, pertenecemos a la naturaleza y existimos en medio de ella” (vol. 42). A pesar de estas advertencias, la industrialización y la degradación medioambiental han demostrado la relevancia de la perspectiva de Engels.

A nivel internacional, la conciencia ecológica y la educación medioambiental han ganado reconocimiento mundial. Entre 1992 y 2010, varias cumbres internacionales, entre ellas la Conferencia de Kioto y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo (2002) hicieron hincapié en la conciencia medioambiental como requisito previo para el desarrollo sostenible (Oregon State University, 2020). Estas iniciativas subrayan que el fomento de la conciencia ecológica es fundamental para abordar el cambio climático, el agotamiento de los recursos y la pérdida de biodiversidad. Por ejemplo, un profesor de ecología señaló que “las políticas para combatir la crisis climática deben abordar su causa fundamental: la sobreexplotación humana del planeta” (Oregon State University, 2020).

En Vietnam, la educación medioambiental se ha vuelto cada vez más urgente, debido a la vulnerabilidad del país al cambio climático y a la rápida industrialización. Los estudios empíricos destacan la importancia de concienciar sobre la ecología a los estudiantes de todos los niveles educativos. Por ejemplo, las investigaciones demuestran que fomentar la conciencia medioambiental entre los estudiantes de secundaria y univer-

sitarios les dota de los conocimientos, las perspectivas éticas y las habilidades prácticas necesarias para proteger los ecosistemas, cumplir con las leyes medioambientales y participar en iniciativas comunitarias (Nguyen & Phung, 2024; Nguyen & Nguyen, 2023). Las organizaciones religiosas, en particular las comunidades budistas, también contribuyen a la gestión medioambiental a través de iniciativas inspiradas en la fe, promoviendo la sostenibilidad y movilizandando la acción colectiva (Nguyen *et al.*, 2025).

Desde una perspectiva teórica, comprender el medioambiente es fundamental para el desarrollo socioeconómico sostenible. El medioambiente puede definirse como “todos los factores que afectan directa o indirectamente a la existencia y el desarrollo de los organismos vivos” (Nguyen, 2002, p. 72) o como “una parte de la Tierra que rodea a los seres humanos” (Hoang, 1992, p. 635). Desde el punto de vista filosófico, el medioambiente es inseparable de la existencia humana y su protección es tanto una obligación ética como una necesidad práctica para el progreso social, la estabilidad económica y la preservación de la biodiversidad (Hanoi Open University, s. f., p. 6).

Por tanto, la educación ambiental sirve como un mecanismo fundamental para fomentar la conciencia ecológica. Integra conocimientos apropiados para cada edad, normas éticas y estándares de comportamiento orientados a la legalidad, promoviendo principios de aprendizaje experiencial como “oír cien veces no es tan bueno como ver una vez, y ver cien veces no es tan bueno como hacerlo una vez” (Kolb, 1984). Al involucrar a los alumnos en prácticas sostenibles —reducción de residuos, conservación de la biodiversidad y adaptación al clima— la educación ambiental cultiva actitudes favorables al medioambiente y comportamientos sostenibles, lo que garantiza una gestión ecológica a largo plazo (Wals, 2019).

La protección del medioambiente se reconoce como un requisito previo fundamental para el desarrollo sostenible. Implica salvaguardar los hábitats humanos, conservar los recursos naturales y gestionar los riesgos medioambientales en armonía con el desarrollo económico y social. Según la Ley de Protección del Medioambiente, la protección del medioambiente debe integrarse en la planificación económica, el bienestar social, la igualdad de género y los derechos de los niños (Law on Environmental Protection, 2020, pp. 14-15). Por lo tanto, la protección del medioambiente es un tema de supervivencia nacional, estabilidad social y responsabilidad global.

Por último, el cambio climático representa uno de los retos más críticos del siglo XXI, ya que afecta a la producción, el transporte, el agua, los alimentos, la energía y la seguridad social en todo el mundo. Tanto los

factores naturales como los antropogénicos contribuyen a su aceleración, provocando fenómenos meteorológicos extremos como inundaciones, sequías y olas de calor. En Vietnam, la adaptación al cambio climático es una prioridad, que requiere su integración en los planes de desarrollo socioeconómico a todos los niveles. Las medidas proactivas incluyen la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero, el desarrollo de sumideros de carbono y energías renovables, la conservación de los bosques y la aplicación de estrategias de adaptación al clima en la agricultura, la pesca y la planificación urbana. La lucha contra el cambio climático exige la cooperación mundial, la participación de la comunidad y una mayor sensibilización para garantizar un futuro sostenible.

Engels afirmó en una ocasión: “Todo lo que mueve a los hombres debe pasar por sus mentes”. En consecuencia, para que las actividades de protección del medioambiente en Vietnam sean realmente eficaces, la educación ambiental de las comunidades tiene por objeto dotar a las personas de conocimientos adecuados a su edad, conciencia ética y normas de comportamiento orientadas al cumplimiento de la ley. Mediante la aplicación de enfoques de aprendizaje experiencial y la participación directa en prácticas sostenibles, la educación ambiental fomenta no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de actitudes favorables al medioambiente y comportamientos sostenibles a largo plazo. Este enfoque establece una base sólida para la conciencia ecológica y la gestión responsable en todos los niveles de la sociedad.

Este principio se ajusta estrechamente a los enfoques contemporáneos de aprendizaje experiencial, que hacen hincapié en el aprendizaje a través de la participación activa, la reflexión y la aplicación en el mundo real. Al involucrar directamente a los alumnos en prácticas sostenibles, como la reducción de residuos, la conservación de la biodiversidad y las actividades de adaptación al clima, la educación ambiental fomenta no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de actitudes favorables al medioambiente, la evaluación crítica de los comportamientos contaminantes y los comportamientos sostenibles que pueden mantenerse a largo plazo.

Teorías filosóficas sobre la educación ambiental

La educación ambiental se basa en un conjunto de tradiciones filosóficas que ayudan a explicar cómo los individuos perciben, interpretan y actúan ante los temas medioambientales. Estas teorías proporcionan una base

336



conceptual para comprender la formación de la conciencia ecológica, las actitudes medioambientales, los comportamientos sostenibles y la relación más amplia entre el bienestar humano y el medioambiente natural. En las siguientes secciones se presentan los principales enfoques filosóficos que guían la educación ambiental contemporánea.

La *ecología profunda*, desarrollada por Arne Naess (1973 y 1986), sostiene que todos los seres vivos poseen un valor intrínseco independiente de sus beneficios instrumentales para los seres humanos. Esta perspectiva sitúa a los seres humanos como parte de una “red de vida” más amplia, desafiando el pensamiento antropocéntrico y promoviendo una visión holística del mundo ecológico. Dentro de la educación ambiental, la ecología profunda aporta tres contribuciones importantes: Un cambio cognitivo del antropocentrismo al biocentrismo, que anima a los alumnos a adoptar una relación respetuosa y humilde con la naturaleza. Un énfasis en la transformación interior, que fomenta la sensibilidad emocional y ética hacia los sistemas ecológicos, esencial para fortalecer la conciencia ecológica. La promoción de estilos de vida sostenibles, destacando la necesidad de respetar los límites ecológicos y proteger la biodiversidad como base para el bienestar humano a largo plazo. Esta teoría constituye la base filosófica de los programas educativos que tienen como objetivo cultivar la conciencia ecológica y la responsabilidad ética.

La *ética del cuidado*, articulada por Carol Gilligan (1982) y Nel Noddings (1984), hace hincapié en la responsabilidad moral que surge de las relaciones, la empatía y el cuidado. Aplicado a la educación ambiental, este enfoque destaca: las dimensiones emocionales y relacionales de la conciencia ecológica; el deber moral de proteger los ecosistemas vulnerables; el papel de la compasión y la sensibilidad en la formación de actitudes proambientales. Al integrar la ética basada en el cuidado en los procesos de aprendizaje, la educación ambiental se convierte en un espacio para cultivar la empatía hacia la naturaleza y fortalecer las bases afectivas del comportamiento sostenible.

El *pragmatismo medioambiental*, basándose en la teoría del aprendizaje experiencial de John Dewey (1938), considera la educación como un proceso arraigado en la resolución de problemas del mundo real y la participación activa. En la educación ambiental, esta tradición filosófica ofrece varias ideas: el aprendizaje a través de la experiencia directa, que permite a los alumnos afrontar y abordar los problemas ambientales locales; el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en el análisis de las interacciones entre el ser humano y la naturaleza; el énfasis en el aprendizaje basado en proyectos, que promueve el conocimiento interdisciplina-

rio y la acción práctica para la sostenibilidad. El pragmatismo ambiental refuerza así la conexión entre el conocimiento ecológico y el comportamiento, haciendo que el aprendizaje sea más práctico y transformador.

La *filosofía ecosocialista*, promovida por pensadores como André Gorz (1980) y Michael Löwy (2005), critica los patrones insostenibles de producción y consumo que dañan los ecosistemas y agravan las desigualdades sociales. Su relevancia para la educación ambiental radica en su énfasis en la justicia ambiental y la distribución equitativa de los recursos ecológicos; las raíces sociales y políticas de la degradación ambiental; la responsabilidad colectiva por la protección ecológica y la sostenibilidad a largo plazo. Esta perspectiva fomenta que los programas educativos integren la justicia social, la crítica de las políticas y la integridad ecológica en el aprendizaje sobre la sostenibilidad.

338



El *humanismo ecológico* sostiene que el desarrollo y el bienestar humanos son inseparables de la salud de los ecosistemas naturales (Passmore, 1974; Sessions, 1995). Contribuye a la educación ambiental al hacer hincapié en la conexión intrínseca entre el florecimiento humano y la sostenibilidad ecológica; la importancia ética de proteger los entornos naturales; una comprensión holística del bienestar que integra las dimensiones ambiental, social y espiritual. Este enfoque se alinea fuertemente con la investigación contemporánea que vincula la salud ecológica con el bienestar físico, psicológico y comunitario.

Por último, la *teoría de sistemas*, desarrollada por Ludwig von Bertalanffy (1968), considera los fenómenos naturales y sociales como sistemas interconectados que se caracterizan por su interdependencia y complejidad. Aplicada a la educación ambiental, la teoría de sistemas mejora la capacidad de los alumnos para comprender las interconexiones ecológicas; explica los efectos en cascada de las acciones humanas dentro de los ecosistemas; apoya enfoques integrados e interdisciplinarios de la educación para la sostenibilidad. Esta perspectiva teórica es especialmente valiosa para diseñar programas educativos que aborden retos ambientales transversales, como el cambio climático, el agotamiento de los recursos y la gobernanza ambiental.

Metodología de investigación

Para explorar a profundidad las ideas expuestas y evaluar cómo la educación ambiental contribuye al desarrollo sostenible en Vietnam, en esta sección se describe el marco metodológico utilizado.

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, cuyo objetivo es comprender el papel de la educación ambiental en el fortalecimiento de la conciencia ecológica y la promoción del desarrollo sostenible en Vietnam. Para lograr este objetivo, la investigación empleó métodos documentales y comparativos, respaldados por técnicas interpretativas que facilitaron el examen de la literatura académica, los informes gubernamentales y los documentos internacionales relacionados con la sostenibilidad y la protección del medioambiente.

Como instrumentos de investigación se utilizaron registros bibliográficos, matrices de análisis temático y tablas de categorización conceptual para identificar conceptos clave, enfoques teóricos y tendencias emergentes. El procedimiento de investigación se desarrolló en cuatro etapas principales: revisión de la literatura y los marcos jurídicos y políticos pertinentes; análisis contextual de las condiciones medioambientales y educativas de Vietnam; síntesis de las estrategias nacionales, las políticas públicas y las prácticas educativas; formulación de conclusiones y recomendaciones destinadas a fortalecer la educación ambiental y la conciencia ecológica.

Esta estructura metodológica proporciona una base sólida para una interpretación integral de la interrelación entre la educación, el medioambiente y el desarrollo sostenible.

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los principales hallazgos del estudio, estructurados temáticamente para reflejar las dimensiones interconectadas de la educación ambiental, la conciencia ecológica y el desarrollo sostenible. La presentación de los resultados sigue tres perspectivas analíticas clave:

- Retos medioambientales naturales.
- Condiciones socioeconómicas y desarrollo.
- Concienciación y comportamientos humanos.
- Políticas, gestión y aspectos institucionales.
- Filosofía medioambiental y el papel de la educación medioambiental.
- Soluciones para el desarrollo sostenible.

Desafíos medioambientales naturales

Uno de los problemas mundiales más urgentes en la actualidad es la creciente degradación del medioambiente impulsada por el rápido desarro-

llo económico e industrial. Las instalaciones industriales, las actividades de construcción y las operaciones de fabricación liberan cantidades considerables de emisiones y residuos peligrosos al medioambiente, lo que contribuye de manera significativa a la contaminación del aire, el agua y el suelo. Como resultado, la protección del medioambiente se ha convertido en una prioridad para garantizar la estabilidad del planeta y el bienestar humano.

Por otro lado, los ecosistemas forestales —denominados “pulmones verdes” del planeta— están sufriendo un grave deterioro debido a la deforestación a gran escala que se produce en muchos países. En los últimos 12 años, se han perdido más de 11 000 km² de bosques en Brasil, y tanto la deforestación como los incendios forestales en la Amazonía siguen alcanzando niveles récord. Los incendios forestales también se están intensificando a nivel mundial, con casos significativos documentados en Australia, Estados Unidos y otras regiones. Por ejemplo, se estima que los incendios forestales del año pasado en Australia liberaron 369 millones de toneladas de dióxido de carbono (CO₂) a la atmósfera (Tuyen Giao, s. f.).

El calentamiento global, acompañado del aumento del nivel del mar, representa uno de los retos medioambientales más importantes del siglo XXI. Según la Organización Meteorológica Mundial, se prevé que la temperatura media global para el periodo 2020-2024 aumente más de 1,5 °C con respecto a los niveles preindustriales, debido principalmente al aumento de las emisiones de CO₂ y metano. Estos gases de efecto invernadero retienen el calor en la atmósfera, lo que provoca un aumento de la temperatura. Los efectos ya son evidentes: Nueva Delhi (India) sufrió la ola de calor más severa en veinte años; en Japón, la ciudad de Isesaki registró 40,2 °C el 25 de junio, superando el anterior récord nacional de 39,8 °C establecido en 2011; En las dos primeras semanas de julio, se registraron al menos 44 muertes y más de 12 000 hospitalizaciones debido al calor extremo; las olas de calor en la península ibérica provocaron más de 1700 muertes (Tuyen Giao, s. f.).

Por su lado, un informe de 2022 de Climate Central, dice que aproximadamente 7600 millones de personas (96 % de la población mundial) están actualmente afectadas por el cambio climático (calor extremo, inundaciones y otros peligros relacionados). Durante el periodo 1906-2005, la temperatura media global aumentó 0,74 °C y la tasa de calentamiento en los últimos cincuenta años casi duplicó la del medio siglo anterior. Solo entre 2001 y 2010, la temperatura media aumentó más de 0,5 °C. Las proyecciones indican que alrededor del 50 % de las especies vegetales y animales podrían enfrentarse a la extinción para 2050 si las temperaturas



globales aumentan entre 1,1 y 6,4 °C (Tuyen Giao, s. f.). La pérdida de biodiversidad está estrechamente relacionada con la degradación del hábitat, causada por la desertificación, la deforestación y el aumento del nivel del mar; mientras que las poblaciones humanas se enfrentan a riesgos cada vez mayores para los asentamientos, la seguridad alimentaria, el acceso a la energía y las fuentes de ingresos.

Finalmente, el cambio climático ha provocado la mayor tasa de derretimiento del hielo observada en más de 10 000 años, especialmente en Groenlandia. El deterioro medioambiental también está asociado al agotamiento de la capa de ozono, lo que aumenta los riesgos para los ecosistemas y la salud humana. Las condiciones de sequía se han intensificado en regiones como la India, Pakistán y partes de África, donde se prevé que la reducción de las precipitaciones persista durante décadas. Se estimaba que, para 2020, entre 75 y 250 millones de personas en África sufrirían escasez de agua potable y de recursos de riego, lo que podría reducir la productividad agrícola hasta en un 50 %. En los últimos treinta años se ha duplicado el número de huracanes graves. Además, si continúan las tendencias actuales de derretimiento del hielo, el nivel del mar podría subir al menos seis metros, lo que supondría una grave amenaza para las regiones costeras de todo el mundo.

Condiciones socioeconómicas y de desarrollo

Vietnam es uno de los países con mayor biodiversidad del mundo. Sin embargo, en los últimos años, los efectos del cambio climático en los ecosistemas de Vietnam amenazan cada vez más humedales como U Minh Thuong, Tram Chim, Lang Sen, Vo Doi, Tra Su, Ha Tien, Dat Mui, Bai Boi y Lung Ngoc Hoang. La biodiversidad ha disminuido significativamente debido a los incendios forestales, los cambios en el uso de la tierra y la pérdida de hábitats. También persisten la sobreexplotación y el comercio ilegales de fauna y flora en peligro de extinción. Como señalan Bui y Do (2017):

En las últimas décadas, se han extinguido 1088 especies de animales en la Tierra. En Vietnam, algunas especies ya no se pueden encontrar en estado silvestre y, en la actualidad, hay 93 especies de mamíferos, 78 especies de aves, 54 especies de reptiles, 51 especies de peces marinos, 38 especies de peces de agua dulce y 105 especies de invertebrados que se enfrentan a la amenaza de extinción, incluidas 17 especies de mamíferos y algunas especies de aves que figuran en la lista de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) como especies raras y que necesitan una conservación prioritaria y un desarrollo sostenible.



Los fenómenos meteorológicos extremos e inusuales en Vietnam demuestran aún más los efectos continuos del cambio climático. El cambio climático también contribuyó a la rápida propagación de enfermedades infecciosas como la COVID-19, la malaria y el dengue, así como al aumento de las enfermedades cardiovasculares, respiratorias y dermatológicas. Con una costa de 3260 km, Vietnam es muy vulnerable al aumento del nivel del mar. Los datos recopilados durante 51 años por las estaciones de vigilancia marina (1961-2022) indican que el nivel del mar en los puntos de vigilancia vietnamitas ha aumentado a un ritmo medio de aproximadamente 2,45 mm al año. En el sistema fluvial del Mekong, los caudales aguas arriba han disminuido, registrándose los niveles de agua más bajos de los últimos cien años. La reducción de la descarga de agua dulce ha debilitado la capacidad del río para repeler el agua de mar, lo que ha provocado que la intrusión de agua salada se produzca casi dos meses antes de lo habitual y se extienda más hacia el interior. Los datos de monitoreo muestran que los niveles máximos de salinidad han superado constantemente los promedios a largo plazo y han superado los registros históricos. Concretamente, el límite de salinidad de 4 g/L se extendió entre 90 y 95 km a lo largo del río Vam Co, entre 45 y 65 km a lo largo del río Tien, entre 55 y 60 km a lo largo del río Hau y entre 60 y 65 km en la región costera occidental (río Cai Lon). Estas distancias de intrusión superan los promedios a largo plazo en al menos 5-10 km en la región costera occidental, 10-15 km a lo largo de los ríos Vam Co y Hau, y 20-25 km a lo largo del río Tien.

La sequía y la intrusión de agua salada también han afectado a varias provincias de la costa central, desde Nghe An hasta Ninh Thuan, y los efectos más graves se han registrado en Quang Nam, Quang Ngai, Binh Dinh y Phu Yen. Se han producido graves intrusiones de agua salada en Quang Tri y Da Nang, mientras que las condiciones de frío extremo y las heladas han afectado a las regiones montañosas del norte. En la región meridional, la sequía y la salinidad han afectado significativamente a la producción agrícola y a los medios de vida. El hundimiento del terreno, la erosión, la explotación no regulada de los manglares, el aumento del nivel del mar, las inundaciones y los rayos han causado daños considerables en las últimas décadas.

En 2010, el delta del Mekong registró 99 puntos de erosión y deslizamientos de tierra; en 2019, esta cifra se había quintuplicado hasta alcanzar los 564 puntos, con una extensión total de 830 km. Cada año, trece provincias y ciudades de la región pierden entre 300 y 500 hectáreas de tierra debido a la erosión. En los últimos 40 años, se han perdido aproximadamente 1886 hectáreas debido a los deslizamientos de tierra. Solo en

la provincia de Ca Mau, se pierden casi 400 hectáreas al año por la erosión costera. El año 2019 se identificó como el año con la sequía y la intrusión salina más graves del siglo pasado, con la penetración de agua salada en el interior. La superficie agrícola total afectada ascendió a 126 798 hectáreas, de las cuales 78 137 hectáreas sufrieron pérdidas de rendimiento superiores al 70 % (62 %), 45 740 hectáreas sufrieron pérdidas del 30 al 70 % (36 %) y 2921 hectáreas sufrieron pérdidas inferiores al 30 % (2 %). Las provincias más afectadas fueron Ca Mau (49 343 hectáreas), A Giang (34 093 hectáreas), Bac Lieu (11 456 hectáreas) y Ben Tre (10 755 hectáreas). Diez provincias del delta del Mekong —Vinh Long, Ca Mau, Can Tho, Dong Thap y An Giang, entre otras— declararon emergencias por desastres naturales, con una sequía que afectó a aproximadamente 155 000 hogares y más de 500 000 personas que se enfrentaron a la escasez de agua. Se prevé que el número de personas afectadas siga aumentando, lo que causará daños económicos estimados en miles de millones de dong vietnamitas.

Un aumento del nivel del mar de 65 cm inundaría aproximadamente 5133 km² (12,8 %) del delta del Mekong, y un aumento de 100 cm inundaría 15 116 km² (37,8 %). Estas proyecciones indican riesgos sustanciales para los asentamientos, la infraestructura y los sistemas agrícolas de la región. Se prevé que el cambio climático y el aumento del nivel del mar intensifiquen la migración del campo a la ciudad, en particular desde las comunidades agrícolas costeras hacia los centros urbanos del norte y el oeste. Esta afluencia puede ejercer una presión cada vez mayor sobre la planificación urbana, las infraestructuras y los servicios públicos.

Concienciación y comportamientos humanos

A lo largo de la historia, los seres humanos se han situado en el centro del universo, percibiéndose a sí mismos como gobernantes con la capacidad de crear, explotar y dominar el mundo natural. Estas perspectivas antropocéntricas sustentan la creencia de que los humanos poseen una autoridad absoluta sobre la naturaleza y pueden utilizarla de forma dominante, explotadora o destructiva. Estas opiniones han contribuido a una importante degradación medioambiental impulsada por la ignorancia, la codicia y la búsqueda de beneficios materiales a corto plazo; mientras se han pasado por alto las señales de alerta del medioambiente. Como observa Nguyen (2016), los malentendidos sobre “la riqueza aparentemente inagotable de los recursos naturales” y el hecho de no reconocer “los límites de los recursos naturales” han tenido graves consecuencias ecológicas.

La búsqueda de beneficios económicos inmediatos —a menudo en beneficio de individuos, grupos o empresas— sin tener en cuenta el daño medioambiental a largo plazo ha provocado un agotamiento y una contaminación generalizados de los recursos. Muchos ríos se han convertido en “ríos muertos” debido al vertido continuo de aguas residuales industriales sin tratar procedentes de las fábricas. Las zonas agrícolas, como los campos de caña de azúcar y fresas, se han colapsado a lo largo de las riberas de los ríos debido a la extracción intensiva de arena mediante dragas y buques de succión, que desestabilizan los lechos fluviales. Como señala Nguyen (2016), “la muerte de los ríos no solo conduce a la destrucción de las tierras agrícolas, sino que también daña las zonas de acuicultura, pesca y explotación marina, lo que en última instancia impone graves consecuencias a la humanidad”.

344



Numerosos desastres naturales graves en todo el mundo ilustran aún más la vulnerabilidad de las sociedades humanas a la inestabilidad medioambiental. El terremoto de Sichuan de 2008 en China (magnitud 8,0) causó aproximadamente 87 000 muertes y dejó a 10 millones de personas sin hogar. El terremoto de Nepal de 2015 (magnitud 7,9) provocó más de 4000 muertes y desencadenó una avalancha mortal en el Everest, que causó la muerte de 17 escaladores y dejó más de 60 heridos. En 2018, un terremoto de magnitud 7,5 en Indonesia se cobró más de 4300 vidas. El terremoto de 2011 y el posterior tsunami en Japón (magnitud 9,0) causaron casi 20 000 muertes, aproximadamente 2400 heridos, expusieron a 190 personas a la radiación y dañaron más de 100 000 viviendas. Más recientemente, los terremotos ocurridos en Turquía y Siria el 6 de febrero de 2023 causaron alrededor de 50 000 muertes y dejaron a millones de personas enfrentándose a duras condiciones invernales.

Estos acontecimientos catastróficos reflejan las advertencias articuladas por Engels hace más de un siglo: “Estos acontecimientos nos han recordado cada hora, cada minuto, que no podemos dominar la naturaleza como un invasor domina a otra nación, como alguien que vive fuera de la naturaleza” (Marx & Engels, 1995, vol. 20). De igual forma, Nguyen (2016) destaca que las respuestas destructivas de la naturaleza han “convertido en el pasado a naciones prósperas en tierras desoladas o incluso han acabado con civilizaciones enteras”, lo que pone de relieve la necesidad de una reflexión continua sobre la relación de la humanidad con el medioambiente.

Las externalidades negativas de la economía de mercado también han contribuido a dar prioridad a los intereses económicos por encima de las consideraciones medioambientales. En muchos casos, se ha absolutizado el valor monetario, lo que ha llevado a las personas a creer que

la acumulación material equivale a seguridad, felicidad y superioridad social. Estas perspectivas suelen fomentar el incumplimiento de las leyes medioambientales y los límites ecológicos. Engels destaca el concepto esencial de adaptación, afirmando que “ningún ser vivo, incluidos los seres humanos, puede existir fuera de la biosfera” (Marx & Engels, 1995, vol. 1). La existencia humana depende fundamentalmente de la naturaleza, que proporciona la base material para la supervivencia y el desarrollo.

Marx expresó claramente esta relación en los Manuscritos económico-filosóficos de 1844, afirmando que:

La naturaleza, concretamente la naturaleza en sí misma, no como cuerpo del hombre, es el cuerpo inorgánico del hombre. El hombre vive de la naturaleza. Esto significa que la naturaleza es su cuerpo, con el que debe permanecer en constante intercambio para vivir. Decir que la vida física y mental del hombre está vinculada a la naturaleza es simplemente decir que la naturaleza está vinculada a sí misma, ya que el hombre es parte de la naturaleza (Marx & Engels, 1995, vol. 42).

Esta perspectiva subraya la conexión intrínseca entre los seres humanos y su entorno natural, destacando la necesidad de mantener el equilibrio ecológico para el desarrollo humano sostenible.

Políticas, gestión y aspectos institucionales

La concienciación y el cumplimiento de las normativas sobre la gestión de los recursos naturales, protección del medioambiente y adaptación al cambio climático, siguen siendo limitados. Las empresas y los ciudadanos aún no han comprendido plenamente la importancia, el significado y la responsabilidad que conllevan la respuesta proactiva al cambio climático y la protección del medioambiente, por lo que siguen produciéndose graves incidentes medioambientales, mientras que las medidas preventivas y las sanciones por infracciones siguen siendo insuficientemente estrictas e ineficaces.

Varios aspectos de la gestión estatal relacionados con los recursos naturales, la gobernanza ambiental y la adaptación al cambio climático, siguen siendo insuficientes y persisten las limitaciones en la calidad de la planificación, la evaluación y la valoración de los recursos naturales. Aunque está surgiendo una tendencia a reducir la explotación de los recursos a corto plazo y con fines lucrativos, los avances siguen siendo lentos. La transición hacia un uso más eficiente de la energía y la expansión de las fuentes de energía renovables y limpias también avanza a un ritmo lento.

La calidad medioambiental en varias regiones sigue deteriorándose, mientras las estrategias de adaptación al cambio climático siguen siendo en gran medida pasivas e inadecuadas. Los ecosistemas naturales y la biodiversidad se están deteriorando aún más. La industria medioambiental —incluido el reciclaje y el tratamiento de residuos— se ha desarrollado lentamente y siguen estando por debajo de los estándares regionales y mundiales. Además, no se ha abordado de manera eficaz la importación de tecnologías, maquinaria y equipos obsoletos que no cumplen los requisitos medioambientales. Como señala el Partido Comunista de Vietnam (2021), estas deficiencias persistentes acaban imponiendo graves consecuencias y cargas a largo plazo tanto a las generaciones actuales como a las futuras.

Filosofía medioambiental y el papel de la educación medioambiental

346



En la alarmante situación medioambiental de Vietnam, las causas pueden atribuirse en gran medida a los comportamientos inhumanos y las actitudes incivilizadas de la sociedad hacia el medioambiente. Esto ya lo advirtió Engels hace más de un siglo, quien señaló que, si los seres humanos interfieren en la naturaleza y alteran el equilibrio ecológico, se enfrentarán inevitablemente a riesgos que amenazarán su propia existencia, y subrayó que “nuestro dominio sobre la naturaleza se basa en nuestra capacidad para comprender las leyes de la naturaleza y utilizarlas con precisión” (Marx & Engels, 1995, vol. 20). Lamentablemente, las advertencias de Engels no han sido debidamente atendidas por las naciones a lo largo de los años y la humanidad se enfrenta ahora a las consecuencias, a menudo, con un alto coste y un profundo pesar.

El énfasis excesivo en el crecimiento económico —a menudo perseguido sin tener en cuenta sus consecuencias medioambientales— junto con la explotación derrochadora e indiscriminada de los recursos naturales, han contribuido a una grave degradación medioambiental en Vietnam, la cual incluye la intrusión salina, la contaminación, la desertificación, el hundimiento del terreno y los deslizamientos de tierra. La situación actual sirve como una lección que requiere una cuidadosa consideración y reflexión.

Por tanto, surge una pregunta apremiante: ¿cómo se pueden promover eficazmente la conciencia ecológica, la educación ambiental y los comportamientos sostenibles para equilibrar el desarrollo socioeconómico con la protección del medioambiente, garantizando la prosperidad y el bienestar humano en el contexto del cambio climático y la degradación de los ecosistemas?

La educación ambiental se perfila como un mecanismo crucial para fomentar la conciencia ecológica y el comportamiento responsable, y anima a las personas y a las comunidades a reconocer su interdependencia con la naturaleza, a desarrollar valores sostenibles y a promover la responsabilidad colectiva en la gestión del medioambiente. El fortalecimiento de la educación ambiental en todos los niveles, junto con políticas y una gobernanza eficaz, puede guiar a Vietnam —y a la comunidad mundial— hacia el desarrollo sostenible y el equilibrio ecológico.

Soluciones para el desarrollo sostenible

Los seres humanos son tanto el objetivo como la fuerza motriz de una sociedad que se desarrolla de manera sostenida. Hoy en día, para garantizar que las personas participen activamente en la sociedad, es crucial y urgente crear conciencia medioambiental. Para equilibrar el desarrollo socioeconómico con la protección del medioambiente, al tiempo que se garantiza la prosperidad y el bienestar humano en el contexto del cambio climático y la degradación de los ecosistemas, se pueden aplicar las siguientes soluciones:

En primer lugar, *reforzar la educación medioambiental y la conciencia ecológica*. La educación medioambiental debe integrarse en los planes de estudios desde la educación preescolar hasta la educación superior, centrándose en temas como el cambio climático, la conservación de la biodiversidad, la economía circular y el desarrollo sostenible. Deben organizarse campañas comunitarias, talleres, cursos en línea y actividades prácticas para mejorar los conocimientos y la conciencia medioambiental en todos los grupos de edad. Debe seguir mejorándose y aplicándose de manera eficaz el sistema de políticas y leyes sobre gestión de recursos, protección del medioambiente y adaptación al cambio climático.

Aunque el sistema jurídico —incluida la Ley de Protección del Medioambiente— es relativamente completo, siguen existiendo lagunas y laxitud en la imposición de sanciones por infracciones medioambientales. Como resultado, las empresas y los particulares que infringen intencionadamente las leyes medioambientales pueden actuar de forma destructiva sin que el sistema jurídico les disuada a tiempo.

En este punto, el uso de la ley como herramienta coercitiva resulta eficaz para prevenir acciones que vulneran los intereses legítimos de otros y de la nación. Por tanto, en el proceso de industrialización moderna, potenciar el papel de las leyes medioambientales para la población se convierte en una herramienta coercitiva eficaz para educar a las personas

sobre las buenas cualidades hacia el medioambiente, especialmente la conciencia jurídica y la responsabilidad en la protección del medioambiente, “cultivando lo bueno de cada persona para que florezca como las flores de primavera y eliminando gradualmente lo malo” (Ho Chi Minh, 2000). “Vivir y trabajar de acuerdo con la Constitución y las leyes”, construyendo un modo de vida civilizado y respetuoso con el medioambiente para el desarrollo sostenible de Vietnam.

En segundo lugar, *promover comportamientos sostenibles en la vida cotidiana y la producción*. Se debe alentar a las empresas y las comunidades a adoptar soluciones de ahorro energético, reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, gestionar los residuos de forma responsable y utilizar los recursos naturales de manera eficiente. Se deben desarrollar mecanismos de incentivo, como políticas de apoyo, herramientas financieras y sistemas de certificación ecológica, para motivar a las personas y las empresas a participar en prácticas respetuosas con el medioambiente.

Se trata de mejorar la comunicación, la educación, la sensibilización y la eficacia de la aplicación de la ley en materia de gestión de recursos, protección del medioambiente y adaptación al cambio climático. Proteger y desarrollar de forma sostenible los ecosistemas naturales, conservar la naturaleza y la biodiversidad, proteger los ecosistemas de humedales. Contabilizar adecuadamente el valor de los recursos naturales, el capital, la tierra, el agua, los bosques, los minerales, la biodiversidad, los paisajes naturales, la contaminación y la degradación del medioambiente en el sistema de contabilidad nacional. Institucionalizar los principios del mercado en el coste de la gestión, la reparación de las consecuencias, la rehabilitación y la restauración del medioambiente, y el cumplimiento de las responsabilidades de reinvertir en la protección del medioambiente. Elaborar una hoja de ruta, mecanismos, políticas y leyes para establecer y poner en marcha un modelo de economía circular. Aplicar de manera efectiva los objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Communist Party of Vietnam, 2021).

Cambiar la mentalidad y la conciencia hacia el crecimiento verde, la adaptación proactiva y eficaz al cambio climático, corregir las percepciones sesgadas e incompletas sobre la importancia y la relevancia de la adaptación proactiva y la resiliencia al cambio climático, y equilibrar el desarrollo sostenible con la protección del medioambiente, en consonancia con la orientación del Partido Comunista de Vietnam. El país necesita políticas adecuadas y flexibles para hacer frente y adaptarse a los efectos negativos del cambio climático, reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, la contaminación ambiental y el agotamiento de los recur-



tos naturales. Se necesitan regulaciones claras para adaptarse al cambio climático, al tiempo que se promueve el desarrollo económico sostenible y se crean oportunidades de empleo para la población. El desarrollo y la economía verdes significan producción y consumo verdes, es decir, una producción y un consumo respetuoso con el medioambiente que van acompañados de una alta eficiencia y eficacia, un bajo consumo de recursos y ningún daño al medioambiente ecológico, lo que crea un nuevo impulso para el desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Por lo tanto, el desarrollo verde se basa en la tecnología moderna, la digitalización y una población con un alto nivel de educación.

En tercer lugar, *desarrollar políticas integradas que vinculen la educación, el medioambiente, la economía y el desarrollo social* para establecer una base sólida para un comportamiento sostenible. Deben establecerse mecanismos de seguimiento, evaluación y retroalimentación para evaluar la eficacia de los programas de educación ambiental y las iniciativas de comportamiento sostenible, lo que permitirá ajustar las políticas de manera oportuna.

Se trata de participar de forma activa y positiva en la cooperación internacional para compartir información, coordinar la investigación, gestionar, explotar y utilizar los recursos naturales de manera eficiente y sostenible, garantizar la seguridad ecológica, la seguridad medioambiental, la seguridad hídrica, la seguridad alimentaria y la adaptación al cambio climático, minimizando al mismo tiempo los efectos adversos de la globalización y la integración internacional. Cumplir los compromisos internacionales, contribuir a la comunidad internacional para hacer frente al cambio climático y proteger los ecosistemas mundiales (Communist Party of Vietnam, 2021).

En cuarto lugar, *aplicar las tecnologías digitales y promover la transformación digital*. Se deben utilizar las plataformas digitales, los macrodatos y la inteligencia artificial para supervisar los impactos ambientales, difundir la educación ambiental y fomentar el comportamiento ecológico. Se deben desarrollar herramientas interactivas, aplicaciones móviles y contenidos gamificados para involucrar activamente al público, especialmente a los jóvenes, en actividades sostenibles.

Digitalización para prevenir y reducir los residuos plásticos, controlar la contaminación ambiental y restaurar los ecosistemas marinos. Prevenir y mitigar de forma proactiva los impactos del aumento del nivel del mar, las inundaciones, la erosión y la intrusión de agua salada en las zonas costeras, especialmente en el delta del Mekong, el delta del río Rojo y las zonas costeras centrales, así como las inundaciones repenti-

nas y los deslizamientos de tierra en las áreas altas centrales y las zonas montañosas. Armonizar el desarrollo económico con la protección del medioambiente. Supervisar de forma proactiva y responder eficazmente al cambio climático; desarrollar una economía verde con bajas emisiones de residuos, reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y bajas emisiones de carbono. Mejorar el intercambio de información, la transparencia y la creación de vínculos regionales en la respuesta al cambio climático, la gestión de los recursos y la protección del medioambiente. Investigar y desarrollar métodos y procedimientos para predecir y alertar sobre los desastres naturales como terremotos, tsunamis, supervisar el medioambiente marino, el cambio climático y el aumento del nivel del mar para contribuir al desarrollo socioeconómico sostenible, la prevención de desastres y la adaptación al cambio climático (Communist Party of Vietnam, 2021).

350



Mejorar la labor de protección, inspección, control y lucha contra las infracciones en el ámbito de la gestión de los recursos, el medioambiente y la adaptación al cambio climático. Mejorar el control de las actividades de explotación de recursos, las industrias y las empresas que dependen en gran medida de los recursos, así como de las fuentes de emisión de gases de efecto invernadero. Combatir, prevenir y abordar con rigor todas las infracciones de las leyes sobre recursos y medioambiente, haciendo frente a la contaminación, la degradación del medioambiente, el agotamiento de los recursos y la pérdida de biodiversidad (Communist Party of Vietnam, 2021).

En quinto lugar, *construir modelos comunitarios sostenibles, aldeas inteligentes y felices, y sistemas económicos verdes* destinados a lograr la neutralidad del carbono. Se debe prestar apoyo a las iniciativas comunitarias en materia de agricultura ecológica, energías renovables, gestión de residuos y conservación de la biodiversidad. Se debe fomentar la participación de organizaciones sociales, empresas y particulares en proyectos piloto que posteriormente puedan ampliarse a todo el país.

El desarrollo sostenible significa pasar de una mentalidad puramente agrícola a una “mentalidad económica agrícola inteligente y sostenible”, pasar de un desarrollo basado en la cantidad a uno basado en la calidad, promover una agricultura limpia vinculada a las cadenas de valor y la creación de marcas. Uno de los componentes críticos para hacer realidad esta perspectiva es un equipo de expertos y científicos de institutos, universidades y comunidades empresariales que lideren la transformación de los agricultores.

Es importante respetar las leyes de la naturaleza, dar prioridad a los modelos de adaptación natural, evitar la intervención agresiva en la naturaleza y promover el desarrollo sostenible. Los retos que se avecinan no son solo predicciones, sino que ya están presentes. Para adaptarnos con éxito a la naturaleza, debemos preservar la tierra, el agua y, lo que es más importante, las personas. La mentalidad debe pasar de convivir con las inundaciones a convivir de forma proactiva con las inundaciones, la salinidad y la sequía, conservando el uso del agua dulce, garantizando la conectividad orgánica dentro de las regiones y vinculándolas con las regiones económicas clave y el mundo. Vietnam necesita:

Adaptarse de forma proactiva y eficaz al cambio climático, prevenir, controlar y reducir los desastres naturales y las epidemias; gestionar, explotar y utilizar los recursos de forma racional, eficiente y sostenible; dar prioridad a la protección del medioambiente y la salud pública como prioridades máximas; eliminar de forma decisiva los proyectos que causan contaminación ambiental, garantizar la calidad del medioambiente y proteger la biodiversidad y los ecosistemas; construir una economía verde, una economía circular y una economía respetuosa con el medioambiente (Communist Party of Vietnam, 2021).



Es necesario replantear la idea de que el cambio climático tiene efectos negativos, ya que también ofrece oportunidades para el desarrollo económico sostenible en Vietnam mediante la explotación de los recursos naturales, la utilización de la mano de obra local y la mano de obra barata. El cambio climático brinda al país la oportunidad de cambiar su mentalidad sobre el desarrollo económico, en particular mediante la aplicación de un modelo de desarrollo ecológico y con bajas emisiones de carbono, la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero y el logro de un rápido crecimiento económico basado en la explotación sostenible y eficiente de los recursos. Esto incluye el cumplimiento de las responsabilidades en materia de protección del medioambiente, la mitigación de los efectos económicos de la contaminación ambiental y la respuesta oportuna y eficaz al cambio climático. También implica la elección de industrias y la reestructuración de la agricultura, seleccionando cultivos y ganado resistentes a las sequías, las inundaciones y la intrusión salina causadas por el cambio climático y la contaminación ambiental. La elección de las industrias y los sectores productivos debe minimizar los impactos del cambio climático, dar prioridad a la prevención y mitigación de los impactos negativos y minimizar los daños causados por las emisiones de gases de efecto invernadero, el aumento del nivel del mar, etc. Se debe dar prioridad a las normas de desarrollo económico sosteni-

ble y al crecimiento ecológico como objetivos principales, sin comprometer los objetivos de desarrollo sostenible del país.

Conclusión

Este estudio ha aclarado el papel fundamental de la educación ambiental en la mejora de la conciencia ecológica, la promoción del desarrollo sostenible, el fomento de la prosperidad y la mejora del bienestar humano. Los resultados demuestran que la integración de la educación ambiental en los diferentes niveles educativos, con el apoyo de marcos jurídicos, mecanismos de gestión y la transición hacia una economía circular, dota a los estudiantes y a las comunidades de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para proteger el medioambiente, responder al cambio climático y participar en prácticas sostenibles.

Los retos medioambientales actuales, como el cambio climático, el agotamiento de los recursos, la pérdida de biodiversidad y la contaminación, exigen estrategias flexibles, adaptables y específicas para cada contexto que alineen el desarrollo sostenible con el crecimiento socioeconómico. La hipótesis de la investigación —que la educación ambiental puede mejorar la concienciación, los comportamientos y las políticas hacia el desarrollo sostenible— ha sido respaldada por pruebas empíricas, bibliografía internacional y casos reales en Vietnam. En particular, el estudio confirma que la educación ambiental no solo moldea las actitudes individuales, sino también las acciones colectivas, la responsabilidad ética y la participación de la comunidad en la gestión ecológica.

A partir de estos resultados, se puede concluir que la educación ambiental no es solo una herramienta para crear conciencia, sino un mecanismo transformador para moldear comportamientos sostenibles, influir en las políticas y fomentar la gestión ambiental a largo plazo. Esta conclusión responde directamente a los objetivos y al problema de investigación del estudio, y demuestra que la educación funciona como una vía estratégica hacia la sostenibilidad y es esencial para armonizar el desarrollo económico con la preservación ecológica. Además, el estudio destaca que la incorporación de la educación ambiental en los planes de estudio formales, la formación profesional y los programas comunitarios puede mejorar la resiliencia, la capacidad de adaptación y el compromiso social con los objetivos de desarrollo sostenible.

Además, la incorporación de fundamentos filosóficos como la ecología profunda (Naess, 1973), la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings,



1984), el pragmatismo medioambiental (Dewey, 1938) y el pensamiento ecosocialista (Gorz, 1980; Löwy, 2015), refuerza aún más esta conclusión. Estas perspectivas teóricas demuestran que la educación ambiental va más allá de los procesos cognitivos e incluye dimensiones éticas, emocionales, relacionales y sociopolíticas esenciales para cultivar la conciencia ecológica. Los principios filosóficos añadidos anteriormente afirman que la educación ambiental no solo moldea el conocimiento, sino también los valores, la responsabilidad moral y el razonamiento crítico, elementos clave para guiar a las sociedades hacia un futuro equitativo y sostenible.

Por lo tanto, se refuerza la conclusión de que la educación ambiental debe entenderse como una estrategia integral y multidimensional basada en fundamentos éticos, filosóficos y prácticos capaces de transformar tanto a los individuos como a las sociedades. La integración de estas teorías filosóficas confirma que la sostenibilidad requiere no solo intervenciones políticas o soluciones técnicas, sino una profunda reorientación cultural y ética hacia la naturaleza, el bienestar colectivo y la responsabilidad intergeneracional.

Las investigaciones futuras deberían explorar otras dimensiones, entre ellas:

- La integración de la educación ambiental en las agendas nacionales de desarrollo y las políticas sectoriales.
- La evaluación de sus efectos a largo plazo en el comportamiento de diversos grupos demográficos.
- La eficacia de los enfoques de aprendizaje digital, experiencial y basado en la comunidad.
- Los mecanismos para reforzar las sinergias entre la educación, la gobernanza y las iniciativas ecológicas locales.

La ampliación de la investigación en estas áreas proporcionará una visión más profunda sobre cómo optimizar la educación ambiental como instrumento estratégico para lograr el desarrollo sostenible, la resiliencia climática y el bienestar humano en Vietnam y otras naciones en desarrollo.

Bibliografía

- BUI, Van Dung & DO, Trong Hung (eds.)
 2017 *Ho Chi Minh Thought on Environmental Protection*. Vinh: Vinh University Publishing House.
- VON BERTALANFFY, Ludwig
 1968 *General System Theory*. Nueva York: George Braziller.

- ABE, Hiroshi, FRITSCH, Matthias & WENNING, Mario (eds.)
2022 *Environmental Philosophy and East Asia: Nature, Time, Responsibility*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003217305>
- COMMUNIST PARTY OF VIETNAM
2016 *Documents of the 12th National Congress of the Party*. Hanoi: National Political Publishing House.
2021a *Documents of the 13th National Congress of the Party* (vols. 1-2). Hanoi: National Political Publishing House.
- HANOI OPEN UNIVERSITY
s. f. *Textbook of Environmental Law*. Hanoi: Vietnam Education Publishing House.
- DEWEY, John
1938 *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.
- GILLIGAN, Carol
1982 *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GORZ, André
1980 *Ecology as Politics*. Boston: South End Press.
- HO CHI MINH
2000 *Complete Works* (vol. 12). Hanoi: National Political Publishing House.
- HOANG, Phe
1992 *Vietnamese Dictionary*. Hanoi: Institute of Social Sciences.
- KALESNIK, Sergei Viktorovich
1970 *General Geographical Laws of the Earth*. Moscú.
- KOLB, David
1984 *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LAO TZU
2012 *Tao Te Ching* (D. C. Lau, trad.). Londres, UK: Penguin Classics. (Trabajo original del siglo VI a. C.).
- LAW ON ENVIRONMENTAL PROTECTION
2020 Hanoi: National Political Publishing House.
- LE, Xuan Dinh
2015 *Economic Zones, Industrial Parks, Export Processing Zones, and Foreign Direct Investment Enterprises in Vietnam*. Hanoi: Statistical Publishing House.
- LÖWY, Michael
2005 *Ecosocialism: A Radical Alternative to Capitalist Catastrophe*. Chicago: Haymarket.
- MARX, Karl & ENGELS, Federich
1995 *Complete Works* (vols. 1, 4, 20 y 42). Hanoi: National Political Publishing House.
- MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING
2010 *Educational Book on Environmental Protection in Fine Arts (Teacher Training Material)*. Hanoi: National Political Publishing House.
- NAESS, Arne
1973 The Shallow and the Deep, Long-range Ecology Movement. *Inquiry*, 16(1-4), 95-100. <https://doi.org/10.1080/00201747308601682>
1986 *The Deep Ecological Movement*. Environmental Ethics.

NODDINGS, Nel

1984 *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: UC Press.

NORTON, Bryan

1991 *Toward Unity Among Environmentalists*. Oxford: Oxford University Press.

NGUYEN, Trong Chuan

2002 *Dialectical Works of Nature and Its Current Meaning*. Hanoi: National Political Publishing House.

2016 Human and cultural factors in the country's sustainable development. *Communist Review*, (885), 39-44.

NGUYEN, Viet Thanh, DO, Tran Thi Hong, NGUYEN, Nguyen Van Khanh & NGUYEN, Tran Quang

2025 Religion and environmental stewardship in Vietnam: Faith-inspired responses to climate change and sustainable development. *European Journal of Science and Theology*. <https://bit.ly/3YnhXMx>

OREGON STATE UNIVERSITY

2020 *Sustainability Report 2019-2020 (FY20)*. Corvallis, OR: Oregon State University.

PASSMORE, John

1974 *Man's Responsibility for Nature*. Londres: Duckworth.

SESSIONS, George

1995 *Deep Ecology for the Twenty-First Century*. Boston: Shambhala.

PHAM, Thi Ngoc Thuy

1997 *Ecological Environment: Problems and Solutions*. Hanoi: National Political Publishing House.

NGUYEN, Viet Thanh & NGUYEN, Van Toan

2023 Building awareness of environmental protection among university students in Vietnam. *Perspektivy Nauki i Obrazovania-Perspectives of Science and Education*, 63(3), 160-174. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.10>

NGUYEN, Viet Thanh & PHUNG, The Tuan

2024 Addressing issues about building the consciousness of environment protection for contemporary Vietnamese students. *Perspektivy Nauki i Obrazovania-Perspectives of Science and Education*, 69(3), 719-737. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.44>

TUYEN GIAO, Vietnam

s. f. *Some environmental issues in Vietnam today*. <https://bit.ly/4iVQeMv>

WALS, Arjen

2019 Learning-based transformations towards sustainability: A relational approach based on Humberto Maturana and Paulo Freire. *Environmental Education Research*, 25(11), 1605-1619. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1659740>

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Luong Thi Hoai Thanh	Investigación: realización de la investigación y exploraciones, concretamente la realización de experimentos o la recopilación de datos/pruebas.
Nguyen Viet Thanh	Investigación: llevando a cabo un proceso de investigación y exploración, concretamente realizando experimentos o recopilando datos/pruebas.

Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Luong Thi Hoai Thanh y Nguyen Viet Thanh del artículo titulado: “La educación ambiental para el fortalecimiento de la conciencia ecológica, el desarrollo sostenible, la prosperidad y el bienestar humano”, DECLARAN que la preparación del documento recibió 0 % de apoyo por Inteligencia Artificial (IA).

356



Fecha de recepción: 09 de febrero de 2025
Fecha de revisión: 20 de abril de 2025
Fecha de aprobación: 14 de octubre de 2025
Fecha de publicación: 15 de enero de 2026

Normas de Publicación en «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas interdisciplinarias como Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica... vinculadas al ámbito de la educación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Sophia» se encuentra indexada en (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) de Web of Science; en Scientific Electronic Library Online (SciELO); en el Sistema de Información Científica (REDALYC); en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en Clasificación Integrada de Revistas Científicas (C.I.R.C), en Academic Resource Index (Research Bible), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal de difusión de la producción científica (Dialnet); en Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Investigación Científica y Social (BIBLAT); en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (e-ISSN: 1390-8626), en español y en inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

359



2. Alcance y política

2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Filosofía de la Educación, así como áreas afines: Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica,... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con una reflexión filosófica sobre la educación.

2.2. Aportaciones

«Sophia» edita estudios críticos, informes, propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*) en relación con la Filosofía de la Educación, aceptando asimismo trabajos de investigación empírica, redactados en español y en inglés.

Las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Revisiones:** 10.000 a 11.000 palabras de texto, sin incluir tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de un mínimo de 60 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, sin incluir título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, sin incluir título, resúmenes, tablas y referencias.

2.3. Características del contenido

Todos los trabajos presentados para la publicación en «Sophia» deberán cumplir con las características propias de una investigación científica:

- Ser originales, inéditos y relevantes.
- Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales.
- Aportar para el desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Filosofía de la Educación y sus áreas afines.
- Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible.
- No haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación.
- No ser resultado de trabajos de tesis, monografías y/o trabajos de titulación.
- No exceder el 2% de similitud con otros documentos.
- En caso de que corresponda, declarar de forma explícita y responsable el uso de herramientas de inteligencia artificial, asegurando que su aplicación se haya limitado a funciones de apoyo técnico

360



o redacción, sin afectar la originalidad ni la autoría intelectual del manuscrito.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada.
- Artículos con más de tres autores cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales.
- Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión prevista para el número respectivo.

2.4 Periodicidad

«Sophia» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio; y por número cuenta con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida al tema central de carácter **Monográfico** debidamente preparado y, la segunda, una sección **Miscelánea**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

361



2.5 Transparencia, equidad y reconocimiento del aporte de los investigadores. Para promover la transparencia, la equidad y el reconocimiento adecuado de las contribuciones realizadas por cada uno de los colaboradores en la producción científica, la revista Sophia utiliza la **Taxonomía de roles de los colaboradores (CRediT)**.

2.6 Integridad de la investigación. Para garantizar la integridad del proceso de investigación y la honestidad intelectual, Sophia declara el uso de Inteligencia Artificial (IA) con la finalidad de identificar el grado de intervención automatizada en la creación, en la redacción, en el análisis o en la revisión de contenidos. Esta declaratoria se convierte en un imperativo para delimitar la responsabilidad humana en la generación del contenido que será publicado por Sophia y para propiciar una cultura de apertura al uso de herramientas tecnológicas que median adecuadamente la producción científica. El uso declarado de la Inteligencia Artificial constituye un requisito para el avance ético y riguroso del conocimiento.

2.7 Retracción: En caso de que el autor de algún manuscrito ingresado en el **Proceso de Evaluación** en la *Revista Sophia*:

Colección de Filosofía de la Educación, en el documento **Declaración de uso de Inteligencia Artificial** exigido como requisito por la revista, haya manifestado expresamente el no uso de Inteligencia Artificial y que a pesar de las revisiones ejecutadas en las distintas fases del proceso editorial hasta su publicación, por cualquier motivo involuntario no se haya detectado oportunamente aspectos de similitud, coincidencia, falsa o inapropiada información relacionados con la aplicación de inteligencia artificial en el documento y que posteriormente a la publicación del mismo se verifique el uso indebido de Inteligencia Artificial, la revista se reserva el derecho de sancionar al autor o autores del artículo con la **retractación** respectiva, esto implica el retiro del documento por parte de la revista, la renuncia a la afirmación expuesta por el autor o autores en el documento **Declaración de uso de Inteligencia Artificial**. El autor o los autores deberán **admitir públicamente el error y revocar lo declarado previamente**.

- 2.8 Pagos:** Sophia no cobra por publicar. No hay ninguna cuota o pago por parte de los autores o lectores. El acceso a su contenido es totalmente gratuito. El procesamiento de los manuscritos y/o los materiales de publicación son patrocinados por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Los autores están exentos de todo pago.

3. Presentación, estructura y envío de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

3.1. Estructura del manuscrito

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones sistemáticas podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos; Análisis y resultados; Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

A. INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Su objetivo es contribuir al progreso del conocimiento mediante información original, sigue la estructura IMRDC: Introducción (objetivos, literatura previa), Materiales y métodos; Análisis y Resultados; Discusión, integración y conclusiones. Siguiendo los criterios planteados por la Unesco, este tipo de textos científicos se llaman también como: “memorias originales”

La estructura recomendada, especialmente en trabajos que incluyen investigaciones empíricas, es la siguiente:

1) Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con

el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista localizado en el siguiente enlace: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

B. REVISIONES

Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual



del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

1) Título (español) / Title (inglés): El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales. Junto a cada nombre deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista.

5) Introducción: Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Cuerpo o desarrollo del documento: Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y potenciar en el una discusión abierta.

7) Conclusiones: Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

8) Bibliografía: Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

366



3.2. Normas para las referencias

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Artículo de revista (sin DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://go.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Capítulos de libro: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/> y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manus-

critos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre previamente en el espacio respectivo (ingrese en el siguiente link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complemente el formulario y siga cada uno de los pasos que se sugieren).

Los cinco documentos que deben ser enviados son:

- 1. Carta de Presentación.** Contiene la Declaración en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, que no ha sido enviado ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista. Consta la aceptación de las autorías firmantes, para que, en caso de ser procedente, luego del proceso de revisión del manuscrito, el equipo de redacción de Sophia, realice la introducción de cambios en el contenido, en aspectos formales y en el estilo del documento conforme a las exigencias de la Revista. Adicionalmente, la Carta de Presentación contiene el apartado de Cesión de Derechos (cesión parcial de derechos a la editorial) y la Declaración de conflicto de intereses, de acuerdo con las normas editoriales. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: “**Ficheros complementarios**”.
- 2. Cover Letter.** En la que se consigna la siguiente información:
Título. En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.
Nombres y apellidos completos de los autores. Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Cuando se trate de un tema relevante para la comunidad científica, complejo categorialmente dentro de un determinado campo del saber, elaborado por investigadores provenientes de distintos países y continentes, y con evaluación sobresaliente por parte de los revisores internacionales. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.
Resumen. Tendrá como extensión mínima 210 y máxima 220 palabras. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”
Abstract. Resumen con todos sus componentes, traducido al inglés y en letra cursiva. No utilizar sistemas de traducción automáticos.

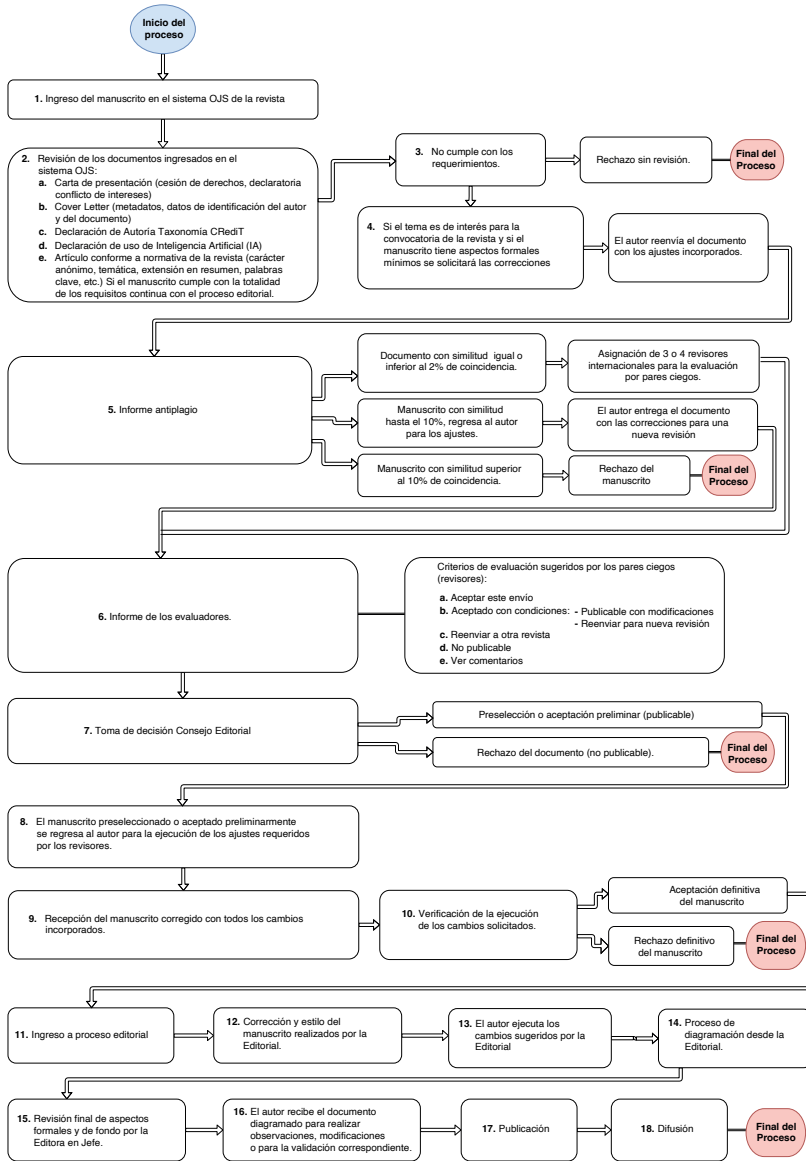


Descriptorios. Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO y de la propia revista, separados por coma (,).

Keywords. Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

3. **Declaración de Autoría (Taxonomía CRediT).** Aplicable para los casos de artículos elaborados por varios autores; detalla la contribución realizada por cada uno de los autores del documento presentado a Sophia, en concordancia con los 14 aspectos descritos según la Taxonomía CRediT. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: “**Ficheros complementarios**”. Es necesario utilizar el formato exigido por la Revista.
4. **Declaración de Uso de Inteligencia Artificial (IA).** Consiste en la Declaración formal que el/los autor/es realiza/n acerca del nivel de uso de inteligencia artificial (IA) en la elaboración, en partes o en componentes del documento presentado; explica de manera detallada, clara y precisa la forma en que dicha herramienta fue utilizada en el proceso y/o en la presentación de los resultados de la investigación. El documento debe estar respaldado con la/s firma/s de responsabilidad correspondientes y deberá ser consignado a través del sistema OJS de la Revista.
5. **Manuscrito** totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.
Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

5. Proceso de evaluación del artículo



370



6. Intervalo de publicación

El intervalo comprendido entre la recepción y la publicación de un artículo es de 7 meses (210 días).

Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. General Information

«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is a scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) from Web of Science; in Scientific Electronic Library Online (SciELO); in the Scientific Information System (REDALYC); in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (LATINDEX), in the Matrix of Information for the Analysis of Journals (MIAR), in Integrated Classification of Scientific Journals (C.I.R.C), in the Academic Resource Index (Research Bible), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (REDIB), in the Portal for the dissemination of scientific production (Dialnet); in Latin American Bibliography in Journals of Scientific and Social Research (BIBLAT); in the Directory of Open Access Journals DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), Spanish and English, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

371



2. *Scope and policy*

2.1. *Theme*

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics,... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

2.2. *Contributions*

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews:** 10,000 to 11,000 words of text, without including charts and references. Justified references would be specially valued. (around a minimum of 60 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, without including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, without including title, abstracts, charts and references.

2.3. *Characteristics of the content*

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevant
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.
- Not to be the result of thesis work, monographs, and/or degree projects
- Do not exceed 2% similarity with other documents.
- If applicable, explicitly and responsibly disclose the use of artificial intelligence tools, ensuring that their application was limited to technical support or writing assistance, without compromising the originality or intellectual authorship of the manuscript.



Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent.
- Articles with more than three authors will be accepted when they address a topic of significant relevance to the scientific community, involve complex categorical analysis within a specific field of knowledge, are produced by researchers from different countries and continents, and receive an outstanding evaluation from international peer reviewers.
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue.

2.4. Periodicity

«Sophia» has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

373


2.5 Transparency, equity, and recognition of researchers' contributions. To promote transparency, equity, and the proper acknowledgment of each contributor's role in scientific production, *Sophia* journal adopts the Contributor Roles Taxonomy (CRediT).

2.6 Research integrity. To ensure the integrity of the research process and intellectual honesty, *Sophia* requires the disclosure of any use of Artificial Intelligence (AI) with the purpose of identifying the extent of automated intervention in the creation, writing, analysis, or review of content. This disclosure is an imperative for clearly delineating human responsibility in the generation of content to be published by *Sophia*, and for fostering a culture of openness toward the appropriate use of technological tools in scientific production. The declared use of AI is a prerequisite for the ethical and rigorous advancement of knowledge.

2.7 Retraction. In the event that the author of a manuscript submitted to the *Sophia: Collection of Philosophy of Education* journal, in the required **Declaration of AI Use**, has explicitly stated that no Artificial Intelligence (AI) tools were used, and despite the editorial checks carried out throughout the various stages of the review process up to publication, aspects related to simi-

larity, overlap, false or inappropriate information regarding the use of AI were not detected in time—if, after publication, improper use of AI is confirmed—the journal reserves the right to sanction the author(s) through formal **retraction** of the article. This implies the removal of the document from the journal, the withdrawal of the author(s)' claim as stated in the Declaration of AI Use, and the public acknowledgment of the error. The author(s) must formally admit the mistake and revoke their previous declaration.

- 2.8 Fees.** *Sophia* does not charge for publication. There are no fees or payments required from authors or readers. Access to all content is completely free of charge. The processing of manuscripts and/or publication materials is fully sponsored by the Salesian Polytechnic University of Ecuador. Authors are entirely exempt from any payment.

374



3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 12 font, single line spacing, complete justification and no tabs or blank spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, keywords, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

A. EMPIRICAL RESEARCH

Its purpose is to contribute to the progress of knowledge through original information, following the IMRDC structure: Introduction (objectives, previous literature). Materials and methods, Analysis and Results, Discussion,

integration and conclusions. Following the criteria set by UNESCO, it is these types of scientific texts are also called as: “original memories”

The recommended structure, especially in works that include empirical research, is the following:

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. When the subject matter is of significant relevance to the scientific community, involves complex categorical analysis within a specific field of knowledge, is developed by researchers from different countries and continents, and receives an outstanding evaluation from international peer reviewers. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes...”. In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus and of the journal itself, located in the following link: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php, will be positively valued.

5) Introduction and state of the issue: It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level.

6) Material and methods: It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

7) Analysis and results: It will try to highlight the most important observations, describing them, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

8) Discussion and conclusions: Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

9) Supports and acknowledgments (optional): The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

10) The notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

11) References: Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

B. REVIEWS

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/ problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. When the subject matter is of significant relevance to the scientific community, involves complex categorical analysis within a specific field of knowledge, is developed by research-



chers from different countries and continents, and receives an outstanding evaluation from international peer reviewers. Each name must next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes..." In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus and of the Journal itself will be positively valued.

5) Introduction: It should include a brief presentation of the topic, the formulation of the purpose or objective of the study, the context of the problem and the formulation of the problem that is proposed, the presentation of the idea to be defended, the justification explaining the importance, the relevance of the study; the methodological framework used, and finally, a brief description of the structure of the document. In the justification it is necessary to use bibliographical citations as well as the most significant and current literature on the subject at national and international level.

6) Body or development of the document: It implies putting into practice throughout the text, a critical attitude that should tend towards the interpellation, in order to attract the attention of the topic and the problem treated. The writer must generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposal and to promote an open discussion.

7) Conclusions: Objectively state the results and findings. Offer a vision of the implications of the work, the limitations, the tentative response to the problem, the relations with the objective of the research and the possible lines of continuity (to fulfill this objective it is suggested not to include all the results obtained in the research). The conclusions should be duly justified according to the research carried out. The conclusions may be associated with the recommendations, evaluations, applications, suggestions, new relations and accepted or rejected hypotheses.

8) Bibliography: It is the set of works used in the structuring of the scientific text. It should include only the reference of the works used in the research. Bibliographical references should be ordered alphabetically and conform to the international APA standards, in their sixth edition.

3.2. Guidelines for references

PERIODIC PUBLICATIONS

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Journal article (more than six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. *Acts of Helping and Sharing. Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

BOOKS AND BOOK CHAPTERS

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Chapter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

DIGITAL MEDIA

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. *Análisis del nivel de desarrollo en España. Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://goo.gl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their respective link (in their online version, if they have it, shortened by Bitly: <https://bitly.com/>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using

brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

3.3. *Epigraphs, Figures and Charts*

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

4. *Submission Process*

The receipt of articles is permanent, however, considering that the publication of the Sophia Journal is bi-annual, the manuscripts must be sent at least one period before the date stipulated in the corresponding Call.

The manuscripts must be sent through the OJS (Open Journal System) system of the journal, for which it is necessary that the author previously registers in the respective space (enter in the following link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complete the form and follow each of the suggested steps).

The five documents that must be submitted are:

1. **Letter of introduction.** This document includes a declaration stating that the submitted manuscript is an original contribution, has not been submitted to or is under review by any other journal. It also includes the acceptance of the signing authors, allowing, if applicable, the editorial team of Sophia to make changes to the content, formal aspects, and style of the document following the journal's requirements after the manuscript review process. Additionally, the Letter of introduction or Presentation contains a Rights Transfer section (partial transfer of rights to the publisher) and a Conflict of Interest Declaration, in accordance with editorial guidelines. This document must be signed and submitted through the OJS system in the "Supplementary Files" section.
2. **Cover Letter.** This letter should include the following information

Title. In Spanish in the first line, in letter Arial 14, with bold and centered, with a maximum of 85 characters with space. In English in the second line, in letter Arial 14, in italics and bold.

Full names and surnames of the authors. Organized in order of priority, a maximum of 3 authors are accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. When the subject matter is of significant relevance to the scientific community, involves complex categorical analysis within a specific field of knowledge, is developed by researchers from different countries and continents, and receives an outstanding evaluation from international peer reviewers. Each name must include the name of the institution in which he/she works as well as the city, country, email and ORCID number.

Abstract (Spanish) It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract. Summary with all its components, translated into English and in cursive. Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish): 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO and the Journal's Thesaurus separated by commas (,).

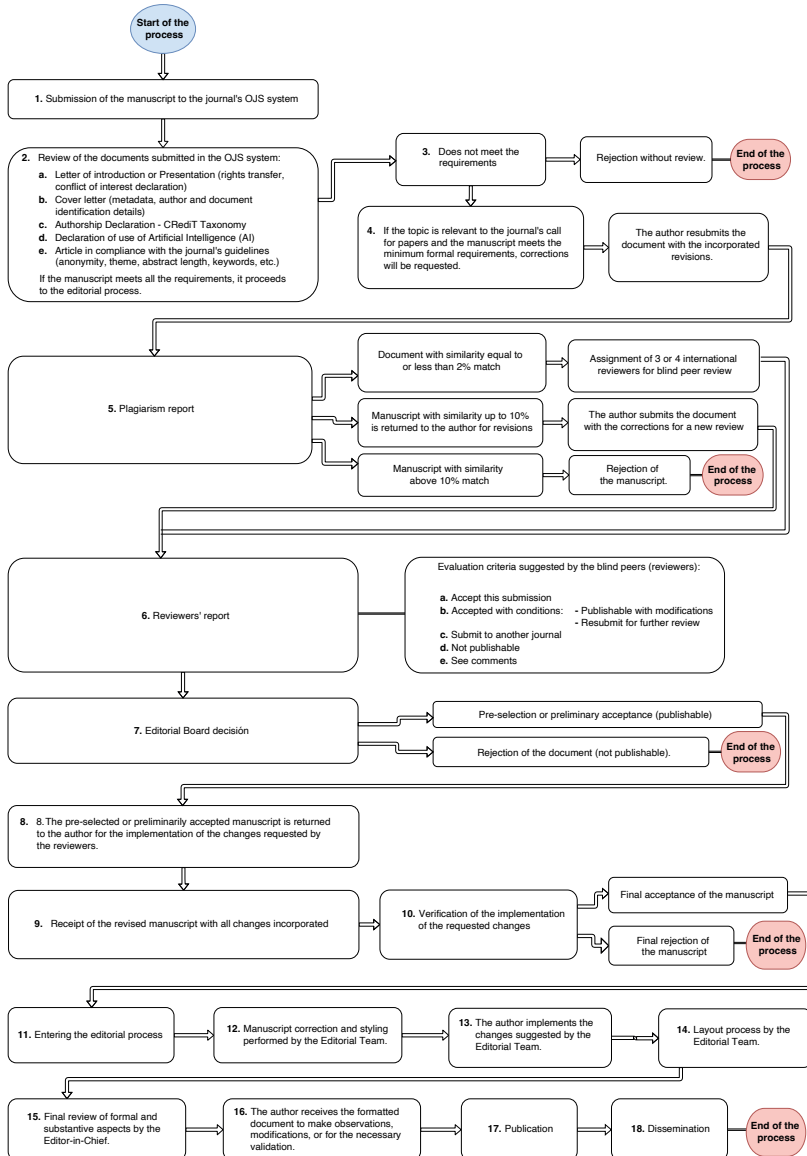
Keywords. The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

3. **Authorship Declaration (CRediT Taxonomy).** Applicable for articles written by multiple authors; this document details the contribution of each author to the manuscript submitted to Sophia, in accordance with the 14 aspects outlined by the CRediT Taxonomy. This document must be signed and submitted through the OJS system in the "Supplementary Files" section. It is necessary to use the format required by the journal.
4. **Artificial Intelligence (AI) Use Declaration.** This is the formal declaration made by the author(s) regarding the level of artificial intelligence (AI) used in the preparation of the manuscript, whether in parts or components of the document. It explains in detail, clearly, and precisely how this tool was utilized in the process and/or in the presentation of the research results. The document must be signed by the responsible author(s) and submitted through the OJS system of the journal.
5. **Manuscript** totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).



5. Article evaluation process



6. Publication interval

The font size and style as stated in section 4 (Submission Process). The interval between receipt and publication of an article is 7 months (210 days).

Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega —basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia— es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «Sophia» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «Sophia» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*double-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista (<http://Sophia.ups.edu.ec/>) los listados completos de los revisores.

1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «Sophia» selecciona del listado de evaluadores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

- a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
- b. **Disponibilidad.** Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.
- c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
- d. **Compromiso de confidencialidad.** La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de



confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

2. Criterios generales de evaluación de manuscritos

a) Tema

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

b) Redacción

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

c) Originalidad

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?
- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

d) Estructura

Los manuscritos que se remiten a «**Sophia**» deben seguir la estructura señalada en las normas de publicación tanto para las investigaciones empíricas como para revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El título, el resumen y las palabras clave han de describir exactamente el contenido del artículo.





- La revisión de la literatura debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto —especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los materiales y métodos, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los resultados se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la discusión se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las conclusiones resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- Idioma: Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transparencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.
- Finalmente, se requiere una profunda revisión de las referencias por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

3. Dimensiones relevantes de valoración

Para el caso de artículos de investigaciones empíricas, «**Sophia**» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.

Para el caso de artículos reflexivos, estudios, revisiones de literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres).	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia).	0/10
05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica).	0/10
06. Aportaciones originales y análisis contextualizados.	0/5
07. Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia). Rigor metodológico y presentación de instrumentos de investigación.	0/10
05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica). Análisis y resultados de investigación con secuencia lógica en el texto. Presentación de tablas y figuras sin duplicidad de datos.	0/10
0.6. Aportaciones originales y análisis contextualizados de los datos.	0/5
0.7. Discusión, conclusiones y avances que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos

4. Cuestiones éticas

- a. **Plagio:** Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechare que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.
- b. **Fraude:** Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.
- c. **Omitir declaración de autoría:** En el artículo, es necesario reconocer las contribuciones realizadas por cada uno de los autores de acuerdo a su grado de participación.
- d. **Conflictos de interés:** Con la finalidad de asegurar la transparencia y objetividad en el trabajo, es preciso declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda influir en los resultados o la interpretación de la investigación.
- e. **Consentimiento ético y respeto por los participantes:** Cuando el artículo involucre a sujetos humanos o animales, los autores deben haber obtenido los correspondientes permisos éticos y asegurarse de que la investigación se haya realizado en concordancia con los principios éticos establecidos, respetando la privacidad y el bienestar de los participantes.

- f. **Transparentar el uso de inteligencia artificial (IA):** En el caso de que en la investigación se haya utilizado IA, los autores deben declarar su empleo especificando con claridad y precisión la manera en que ha sido utilizada, describiendo los algoritmos, las herramientas y las técnicas empleadas, así como los datos, las partes o secciones elaboradas con el apoyo de la herramienta siguiendo las directrices éticas aplicables.
- g. **Acceso a los datos y replicabilidad:** Los autores deben garantizar que los datos utilizados en la investigación sean accesibles para su verificación y replicación, promoviendo la transparencia y la reproducibilidad de los resultados.

5. Evaluación de los originales

Luego de completar la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá proponer recomendaciones destinadas a mejorar la calidad del texto original. La calificación del manuscrito se realizará conforme a las siguientes cuatro opciones:

1. **Aceptar este envío.** El tema, contenido y estructura responden a la temática prevista en la convocatoria y están vinculados con las líneas de investigación de la Revista.
2. **Aceptado con condiciones.** El artículo es interesante, sin embargo, no cumple con algunos aspectos de carácter formal exigidos por la revista para avanzar con el proceso editorial. Es preciso identificar con claridad los componentes que deben ser mejorados, debe enumerar los comentarios, especificar los párrafos y páginas en las que se sugiere las modificaciones. Este criterio, implica dos aspectos: a. Publicable con modificaciones; y, b. Reenviar para nueva revisión.
3. **Reenviar a otra revista.** La aplicación de este criterio aplica cuando el tema es interesante, el documento se encuentra bien estructurado, pero no responde a la naturaleza y líneas de investigación de la revista.
4. **No publicable.** El artículo es rechazado debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. Si en la evaluación cuantitativa obtiene una valoración menos de 35 de los 50 puntos, el informe deberá ser detallado y explicativo de las razones del rechazo.

Todos los criterios anteriores contienen una sección de comentarios, representada por la expresión: Ver comentarios.

6. *Retractación de un artículo*

Un artículo puede ser retractado de la revista *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* cuando, tras su publicación, se verifica el **uso indebido de herramientas de Inteligencia Artificial (IA)** que no fue declarado por el autor o autores en el documento de **Declaración de uso de IA**, exigido como requisito durante el proceso editorial.

Aunque el manuscrito haya superado las distintas fases de revisión sin que se detectaran a tiempo similitudes, coincidencias o contenidos inapropiados vinculados al uso automatizado, si posteriormente se comprueba que hubo intervención no declarada de IA en la creación, redacción, análisis o revisión del texto, la revista se reserva el derecho de **retractar oficialmente el artículo**.

Esta retractación implica el retiro del documento publicado, la renuncia a la afirmación original emitida por los autores en su declaración, y la obligación de que los mismos **reconozcan públicamente el error y revoquen su declaración previa**.

Esta medida forma parte del compromiso de *Sophia* con la integridad académica, la objetividad y rigurosidad en la evaluación de los manuscritos, la calidad de la publicación, la transparencia científica y el avance ético del conocimiento.

388



Indications for External Reviewers of «Sophia»

The **Board of External Reviewers of «Sophia»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Board of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Sophia**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Sophia**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal (<http://Sophia.ups.edu.ec/>)



1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation

The editorial team of «**Sophia**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Board of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

- a. **Expertise.** Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
- b. **Availability.** Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.
- c. **Conflict of interests.** In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
- d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

2. General criteria for the evaluation of manuscripts

a) Topic

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

b) Redaction

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

c) Originality

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?
- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

d) Structure

Manuscripts that refer to «Sophia» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The **title, abstract, and keywords** should accurately describe the content of the article.
- The **review of the literature** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in WoS,



Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.

- In case of research, in the **materials and methods**, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- **Results** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the **discussion**, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- **Language:** It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.
- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.



3. Relevant valuation dimensions

For the case of empirical research articles, «**Sophia**» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication guidelines. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

If the original is a review of the literature (status of the matter) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:

STUDIES, REPORTS, PROPOSALS AND REVIEW	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction).	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses.	0/5
07. Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and viceversa).	0/5
Maximun total	50 points

RESEARCHES	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents). Methodological rigorous and presentation of instruments of investigation.	0/10

RESEARCHES	
Valuable items	Score
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction). Analysis and results of investigation with logical sequence in the text. Presentation of tables and figures without duplicity of information.	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses of the information.	0/5
07. Discussion, conclusions and advances that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Total	50 points

4. Ethical issues

- a. **Plagiarism:** Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.
- b. **Fraud:** If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.
- c. **Omitting the author declaration:** In the article, it is necessary to acknowledge the contributions made by each author according to their level of involvement.
- d. **Conflicts of interest:** In order to ensure transparency and objectivity in the work, any potential conflict of interest that may influence the results or interpretation of the research must be declared.
- e. **Ethical consent and respect for participants:** When the article involves human or animal subjects, the authors must have obtained the relevant ethical permissions and ensure that the research has been conducted in accordance with established ethical principles, respecting the privacy and well-being of the participants.
- f. **Transparency in the use of artificial intelligence (AI):** In cases where AI has been used in the research, the authors must declare its use, clearly and precisely specifying how it has been employed, describing the algorithms, tools, and techniques used, as well as the

data, parts, or sections developed with the support of the tool, following the applicable ethical guidelines.

- g. **Data access and replicability:** The authors must ensure that the data used in the research is accessible for verification and replication, promoting transparency and reproducibility of the results.

5. *Evaluation of the originals*

After completing the quantitative and qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may propose recommendations aimed at improving the quality of the original text. The manuscript will be graded according to the following four options

1. **Accept this submission.** The topic, content, and structure align with the themes outlined in the call for papers and are related to the journal's research areas.
2. **Accepted with conditions.** The article is interesting; however, it does not meet some formal requirements set by the journal to proceed with the editorial process. It is necessary to clearly identify the components that need improvement, list the comments, and specify the paragraphs and pages where modifications are suggested. This criterion involves two aspects: a. Publishable with modifications; and b. Resubmit for further review.
3. **Submit to another journal.** This criterion applies when the topic is interesting, the document is well-structured, but it does not align with the nature and research areas of the journal.
4. **Not publishable.** The article is rejected due to the identified deficiencies, which are justified and reasoned with both qualitative and quantitative evaluation. If the quantitative evaluation scores less than 35 out of 50 points, the report must be detailed and explain the reasons for rejection.

All the above criteria include a comments section, represented by the phrase: See comments.

6. *Article Retraction*

An article may be retracted from *Sophia: Collection of Philosophy of Education* if, after its publication, the improper use of Artificial Intelligence (AI) tools is verified and was not disclosed by the author(s) in the required AI Usage Declaration submitted during the editorial process.



Even if the manuscript successfully passed all editorial review stages without the timely detection of similarities, overlaps, or inappropriate content related to automated assistance, if it is later confirmed that there was undeclared AI intervention in the creation, writing, analysis, or review of the text, the journal reserves the right to officially retract the article.

Such retraction entails the removal of the published document, the nullification of the original statement made by the authors, and the requirement that the authors publicly acknowledge the error and formally revoke their prior declaration.

This measure reflects *Sophia's* firm commitment to academic integrity, objectivity and rigor in manuscript evaluation, publication quality, scientific transparency, and the ethical advancement of knowledge.

Protocolo de evaluación de manuscritos para revisores externos

Instrucciones

- El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado de acuerdo al siguiente protocolo.
- La suma total de los ítems determinará la aprobación o rechazo del artículo. El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 48/50.

396



Datos del artículo		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código artículo:
Título del artículo a evaluar:		
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES		
01.- Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
02.- Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
03.- Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
04.- Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
05.- Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica)	Comentarios obligatorios	
	Valore de 0 a 10	

06.- Aportaciones originales y análisis contextualizados	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
07.- Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
08.- Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsible, este evaluador otorga:	

OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no tiene 48/50 puntos, para informar al autor/es) Este texto se remite textualmente al/los autor/es de forma anónima			
RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA			
PUBLICABLE	Resultado		
	SI	Sí, con condiciones	NO
01. Ampliamente recomendado			
02. Recomendado sólo si se mejora su calidad atendiendo a la totalidad de las sugerencias realizadas por los revisores			
03. No se recomienda su publicación			
MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)			

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Instructions

- The fulfillment of each one of the articles will be valued in agreement to the following protocol.
- The total sum of the articles will determine the approval or rejection of the article.
- The minimal puntaje in order that the article is approved will be of 48/50.

398



Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code:
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
01.- Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
02.- They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
03.- Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
04.- Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	

05.- Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	
06.- Original contributions and contextualized analyses	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
07.- Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
08.- Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
OBTAINED PUNCTUATION	Of the total of 50 predictable points, this assessor grants:	

<p>REDACTED OPINION More detailed if the work does not get 48/50 points, to inform the autor (s). This text is sent verbatim to the autor (s) anonymously</p>			
RECOMMENDATION ON HIS PUBLICATION IN SOPHIA			
Validation criteria	Result		
	Yes	Yes, with conditions	No
01. Widely recommended			
02. Recommended only if his quality is improved attending to the totality of the suggestions realized by the revisers			
03. His publication is not recommended			
<p>PROPOSED CHANGES (In case of “Yes, with conditions”)</p>			

Chequeo previo al envío del manuscrito

400



1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 210/220 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 210-220 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	

Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (sin incluir las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (sin incluir las referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (sin incluir las referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquellas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: https://doi.org/XXXXXX	
Todas las direcciones web de las referencias han sido acertadas con Google Url Shortner	



Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
ASPECTOS FORMALES	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta la Carta de Presentación firmada por todos los autores, contiene Declaración que explica la originalidad del manuscrito; la autorización para que la redacción de la revista realice la introducción de cambios necesarios en el contenido, en aspectos formales y en el estilo del documento; la <i>Cesión de Derechos</i> y la <i>Declaración de conflicto de intereses</i> .	
Se adjunta la Cover Letter que identifica la sección de la revista a la que se dirige el documento, el consentimiento informado de experimentación (si el caso lo amerita); contiene el título del artículo en español y en inglés con las características exigidas por la revista, detalla los datos completos de identificación de cada uno de los autores; presenta el resumen mínimo 210 y máximo 220 palabras; contiene el abstract con mínimo 200 y máximo 210 palabras; no utiliza sistemas de traducción automáticos; presenta 6 palabras clave y 6 keywords, separadas por coma, conforme al Thesaurus de la UNESCO y al Thesaurus de la Revista; declara el apoyo y soporte financiero de la investigación (opcional).	
La Declaración de Autoría CRediT explica con claridad y precisión las contribuciones realizadas por cada uno de los autores del artículo y contiene las firmas de responsabilidad.	
La Declaración de Uso de Inteligencia Artificial , contiene la información completa, clara y precisa en lo que amerita a su presentación.	

El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los cinco documentos anexos: Cover Letter; Carta de presentación; Declaración de Autoría CRediT; Declaración de uso de Inteligencia Artificial (IA) y el artículo en versión Word	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	

Checklist prior to sending the manuscript



1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
COVER LETTER	
Title of the manuscript in spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in english (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210/220 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210-220 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
MANUSCRIPT	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	

An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (without including the references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (without including the references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (without including the references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: https://doi.org/XXXXXX	
All web addresses of references have been shortened with Google Url Shortner	



If figures and charts are included, they should provide additional and not repeated information in the text. Their graphic quality has been verified.	
The number of charts and / or figures does not exceed 6	
If the case, financial support is declared.	
ASPECTOS FORMALES	
The rules have been strictly observed in the use of bold, capital letters, italics and underlines.	
Arial font, size 12 has been used.	
A single line spacing (1) has been used without tab.	
The epigraphs have been properly and hierarchically numbered in Arabic.	
Double spaces have been deleted.	
The typographic quotes « » (with alt + 174 and alt + 175 for opening and closing) have been used.	
Word dictionary for surface spelling has been used.	
The text has been supervised by external staff to ensure grammar and style.	
PRESENTATION	
The signed Letter of Introduction or Presentation is attached, containing a Declaration that explains the originality of the manuscript; the authorization for the journal's editorial team to make necessary changes to the content, formal aspects, and style of the document; the Rights Transfer and the Conflict of Interest Declaration.	
The attached Cover Letter identifies the section of the journal to which the manuscript is submitted, includes informed consent for experimentation (if applicable); provides the article title in both Spanish and English, as required by the journal; details the complete identification information for each author; includes an abstract of at least 210 words and no more than 220 words; provides an abstract in English with a minimum of 200 words and a maximum of 210 words; does not use automatic translation systems; includes 6 keywords in Spanish and 6 keywords in English, separated by commas, in accordance with the UNESCO Thesaurus and the Journal's Thesaurus; and declares any financial support for the research (optional).	
The CRedit Author Statement clearly and accurately explains the contributions made by each of the article's authors and includes the responsibility signatures.	
The Artificial Intelligence Use Statement contains complete, clear, and precise information regarding its presentation	

The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
ANNEXED DOCUMENTS	
The five attached documents are: Presentation, Cover Letter, CRediT Author Statement, Artificial Intelligence (AI) Use Statement, and the article in Word format	
The accompanying documents and annexes have been published with Figshare.	

Cover Letter

Sección (Marcar)

Dossier Monográfico ___

Miscelánea ___

Título en español: Arial 14 negrita y centrado.

Máximo 85 caracteres con espacios

Title in English: Arial 14 cursiva. Máximo 85 caracteres con espacios

Nombre autor 1 (estandarizado)

Institución, Ciudad, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)

Institución, Ciudad, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)

Institución, Ciudad, País

Correo electrónico institucional

ORCID

408



Resumen

Mínimo 210 y máximo 220 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”

Abstract

Mínimo 200 y máximo 210 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...” No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptor

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

Keywords

Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:



Cover Letter

Section (Mark)

Monographic Dossier ____

Miscellaneous ____

Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.

Maximum 85 characters with spaces

Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 85 characters with spaces

Name author 1 (standardized)

Institution, City, Country

Institutional email

ORCID

Name author 2 (standardized)

Institution, City, Country

Institutional email

ORCID

Name author 3 (standardized)

Institution, City, Country

Institutional email

ORCID

410



Abstract (Spanish)

Minimum 210 and maximum 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “The present paper analyzes...”

Abstract (English)

Minimum 200 and maximum 210 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “The present paper analyzes...” Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (,). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (optional)

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:

PRESENTACIÓN

Carta de Presentación

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “_____”, cuya autoría corresponde a _____.

El/los autor/es certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabiliza(n) de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

La Editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (**copyright**) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El/los autor/es abajo firmante/s transfiere(n) parcialmente los derechos de propiedad (**copyright**) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: 1790747123001), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 202__

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

412



Nombres y apellidos del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombres y apellidos del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombres y apellidos del autor
Documento de Identidad

Firma

Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

PRESENTATION

Letter of introduction

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “_____”, whose authorship corresponds to _____.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In ____ (city), by the ____ days of the month of ____ of 202_

Signed. (By the author or in the case, all the authors)

414



Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Note: Once saved the completed and signed document, it must be register through the OJS system in the section “Complementary Files”.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA-CREDiT*

La Taxonomía CRediT se aplica para los casos de documentos o publicaciones elaborados por múltiples autores; tiene por finalidad es especificar el tipo y la magnitud de la contribución de cada colaborador en un trabajo multidisciplinario y colectivo.

En consenso, los autores del documento declaran que, el artículo propuesto no ha sido presentado ni publicado con anterioridad en otros medios de divulgación.

Los autores tributan sin omisión de ningún autor e indican la contribución según Taxonomía CRediT (taxonomía CRediT).

En el siguiente espacio se menciona la colaboración realizada por cada uno de los participantes en el documento presentado:

416



Nombres y apellidos completos	Contribuciones realizadas conforme a la Taxonomía CRediT
Autor 1	Ejemplo: Conceptualización.- tratamiento de datos, etc...
Autor 2	Ejemplo: Investigación.- Llevar a cabo un proceso de investigación y exploración, específicamente realizando los experimentos o la recopilación de datos/evidencias.
Autor 3	

* Este documento debe estar firmado por el autor y todos los autores según corresponda al caso.

AUTOR 1:

Nombres y apellidos completos:

Documento de Identidad:

Correo electrónico institucional:

Código ORCID (obligatorio):

Filiación institucional completa:

Dirección de Google Académico:

Índice h:

Firma: _____

AUTOR 2:

Nombres y apellidos completos:
Documento de Identidad:
Correo electrónico institucional:
Código ORCID (obligatorio):
Filiación institucional completa:
Dirección de Google Académico:
Índice h:

Firma: _____

AUTOR 3:

Nombres y apellidos completos:
Documento de Identidad:
Correo electrónico institucional:
Código ORCID (obligatorio):
Filiación institucional completa:
Dirección de Google Académico:
Índice h:

Firma: _____

417



En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 202__

AUTHORSHIP STATEMENT – CREDIT

The CRediT Taxonomy applies to cases of documents or publications created by multiple authors. Its purpose is to specify the type and extent of each contributor’s involvement in a multidisciplinary and collective work.

By consensus, the authors of the document declare that the proposed article has not been previously submitted or published in other media outlets.

The authors credit all contributors without omission and specify their contributions according to the CRediT Taxonomy.

In the following section, each participant’s contribution to the submitted document is outlined:

418



Full Name	Contributions made according to the CRediT Taxonomy
Author 1	Example: Investigation: conducting research and exploration, specifically performing experiments or collecting data/evidence.
Author 2	Example: Investigation: Conduct a process of research and exploration, specifically by carrying out experiments or collecting data/evidence.
Author 3	

This document must be signed by the author and all other relevant authors as applicable.

AUTHOR 1:

Full Name:

Identity Document:

Institutional Email:

ORCID Code (mandatory):

Complete Institutional Affiliation:

Google Scholar Profile Link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 2:

Full Name:

Identity Document:

Institutional Email:

ORCID Code (mandatory):

Complete Institutional Affiliation:

Google Scholar Profile Link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 3:

Full Name:

Identity Document:

Institutional Email:

ORCID Code (mandatory):

Complete Institutional Affiliation:

Google Scholar Profile Link:

h-index:

Signature: _____



In ____ (city), on the ____ day of the month of ____, 202 ____

DECLARATORIA DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El autor o los autores (nombres y apellidos completos).....
..... del artículo titulado:
ingresado en el OJS de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la
Educación, para la revisión y evaluación dentro del proceso editorial,
declara/n que la elaboración del documento se apoyó con Inteligencia
Artificial (IA), en un porcentaje de: _____%.

La sección, componente o parte del artículo desarrollado con ayuda
de IA se encuentra en la/s página/s: _____.

Explique brevemente la forma en que fue utilizada la IA en la investigación
presentada (Elaboración, parafraseo, redacción, corrección de redacción
y estilo, bibliografía, etc):

* Este documento debe estar firmado por el autor y todos los autores según corresponda al caso.

AUTOR 1:

Nombres y apellidos completos:
Documento de Identidad:
Correo electrónico institucional:
Código ORCID (obligatorio):
Filiación institucional completa:
Dirección de Google Académico:
Índice h:

Firma: _____

AUTOR 2:

Nombres y apellidos completos:
Documento de Identidad:
Correo electrónico institucional:
Código ORCID (obligatorio):
Filiación institucional completa:
Dirección de Google Académico:
Índice h:

Firma: _____

AUTOR 3:

Nombres y apellidos completos:
Documento de Identidad:
Correo electrónico institucional:
Código ORCID (obligatorio):
Filiación institucional completa:
Dirección de Google Académico:
Índice h:

Firma: _____

421



En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 202__

DECLARATION OF USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The author(s) (full name(s))
of the article titled: submitted to the OJS of the *Sophia Journal: Collection of Philosophy of Education* for review and evaluation within the editorial process, declare that the preparation of the document was supported by Artificial Intelligence (AI) to a percentage of: ____%.

The section, component, or part of the article developed with the help of AI is found on the following page(s): _____.

Please briefly explain how AI was used in the research presented (e.g., preparation, paraphrasing, writing, editing, style correction, bibliography, etc.):

This document must be signed by the author and all authors as appropriate.

422



AUTHOR 1:

Full name:

Identity document:

Institutional email:

ORCID code (mandatory):

Full institutional affiliation:

Google Scholar profile link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 2:

Full name:

Identity document:

Institutional email:

ORCID code (mandatory):

Full institutional affiliation:

Google Scholar profile link:

h-index:

Signature: _____

AUTHOR 3:

Full name:

Identity document:

Institutional email:

ORCID code (mandatory):

Full institutional affiliation:

Google Scholar profile link:

h-index:

Signature: _____

In ____ (city), on the ____ day of the month of ____, 202 ____

423



Convocatorias 2025-2030 / Announcements 2025-2030

CONVOCATORIAS 2025-2030

Sophia 41

Categorías fundamentales para la comprensión
de la filosofía de la educación en la sociedad actual

Líneas de Investigación: Teoría educativa; categorías ónticas y ontológicas de la filosofía de la educación; teoría crítica de la educación; paradojas del pensamiento crítico y realidad educativa; naturaleza y filosofía del aprendizaje, perspectiva crítica de la metodología y la innovación educativa; pedagogías y metodologías críticas; autoconcepto y estrategias metacognitivas; contribuciones de la lógica formal, de la lógica modal, de la lógica dialéctica para la comprensión de la filosofía de la educación

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2025

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2026

Sophia 42

Filosofía en la comunicación mediática
los medios digitales en la educación

Líneas de Investigación: Reflexiones sobre la educación mediática; la veracidad de la información en medios digitales; análisis filosóficos de los fenómenos de desinformación; cuestionamientos sobre el impacto de las noticias falsas (fake news) en la sociedad y la educación; la formación crítica de los individuos en relación con los medios de comunicación y las tecnologías digitales; reflexiones sobre diversos formatos mediáticos y digitales; fundamentos filosóficos de la alfabetización digital y la educación mediática; formación ciudadana crítica y competente en el uso de medios y tecnologías digitales; enfoques constructivistas y críticos en la educación mediática; métodos filosóficos para la enseñanza de habilidades mediáticas; estrategias pedagógicas para la enseñanza de habilidades mediáticas y digitales; pensamiento crítico para el análisis de medios; habilidades técnicas y creativas para la producción de contenido mediático; ética y responsabilidad en la era digital; ética y responsabilidad en la creación y difusión de contenido digital; impacto de los medios y la tecnología en la sociedad; educación sobre la privacidad en línea y protección de datos personales; estrategias para mantener la seguridad digital y la ética en el uso de tecnologías; acceso equitativo a la tecnología y a los medios de comunicación; políticas y prácticas para redu-

427



cir la brecha digital y promover la inclusión tecnológica; rol de la alfabetización mediática en la formación de ciudadanos informados y participativos; el uso de los medios digitales para la participación cívica; dilemas éticos relacionados con el uso de tecnología y medios digitales; responsabilidad social y ética profesional en la creación y consumo de contenido mediático; integración de la educación mediática en el currículo; evaluación crítica de programas y prácticas educativas en alfabetización mediática; tendencias emergentes en la alfabetización digital y su relevancia para el futuro de la educación; La globalización mediante internet y el poder de la Inteligencia Artificial como fuerza de nivelación de la educación

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2026

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2027

428



Sophia 43

Filosofía de la neuroeducación

Líneas de Investigación: Implicaciones éticas, epistemológicas y metodológicas de aplicar conocimientos neurocientíficos en la educación; naturaleza, limitaciones y finalidades de la neuroeducación; reflexión filosófica de la relación entre neurociencia, psicología y pedagogía; bases neurobiológicas del aprendizaje; plasticidad cerebral y consolidación de la memoria; procesos cognitivos fundamentales: atención, percepción, memoria y emociones en la educación; principios de la neurociencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; ética de la neuroeducación; el consentimiento informado en la investigación neuroeducativa; evaluación crítica de las metodologías neurocientíficas; críticas a la neurociencia y a la neuroeducación; diseño de entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes; impacto de las emociones en los procesos de aprendizaje y memoria; estrategias para fomentar la motivación intrínseca y el bienestar emocional en el aula; aprendizaje a lo largo de la vida y neuroplasticidad en la edad adulta; reflexión filosófica sobre el uso de tecnologías emergentes como la neuroimagen y la estimulación cerebral en la investigación educativa; reflexión filosófica sobre la formación docente y la neuroeducación; influencia de los conocimientos neurocientíficos en la práctica educativa; filosofía de la mente y neuroeducación; neuroeducación moral; neuroética vinculada con la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2026

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2027

Sophia 44

Ética de la inteligencia artificial en la educación

Líneas de Investigación: Implicaciones éticas y morales del desarrollo y uso de la IA; transparencia, privacidad y protección de datos; manejo ético de los datos personales; autonomía y toma de decisiones educativas con los sistemas de IA; autonomía y supervisión humana con la IA; efectos de la automatización y la IA en la educación; reflexión filosófica sobre el uso de la IA; estrategias para combatir la desinformación generada por la IA; críticas sobre la autonomía de las máquinas y la ética de los robots; diferencias culturales y éticas en la percepción y regulación de la IA; enfoques, perspectivas y tendencias para abordar los desafíos y oportunidades que presenta esta tecnología; el uso de la IA en entornos virtuales educativos; seguridad, justicia y beneficios de la IA para los involucrados; reflexiones sobre la equidad promovida desde la IA; impacto de la IA en las responsabilidades del docente y en el rol del estudiante; la ética como punto de equilibrio entre tecnología e interacción humana en el proceso educativo; la evaluación educativa; uso ético de la IA para evaluar el rendimiento estudiantil; enfoque ético en la implementación de la inteligencia artificial en la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2027

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2028

Sophia 45

Filosofía de la educación en la verdad y la post-verdad

Líneas de Investigación: Concepciones, teorías y criterios de verdad; fundamentos epistemológicos de cómo conocemos la verdad; teorías del conocimiento y su aplicación en la educación; implicaciones de la verdad en los procesos educativos; la verdad en el docente vs la verdad en el estudiante; ética y verdad en la investigación educativa; clases de verdad, problemas y límites de la verdad en la educación; educación en la verdad basada en el pensamiento crítico; educación en la verdad en la era de la posverdad; dimensión educativa de la posverdad; honestidad intelectual, integridad, objetividad y búsqueda rigurosa del conocimiento; la verdad como centro del proceso educativo; el rol de la verdad en la educación cívica y en la formación de ciudadanos; relación entre verdad, poder y propaganda en la educación; estrategias para fomentar la auto-reflexión y la búsqueda personal de la verdad; la importancia de la autenticidad y la honestidad en el desarrollo personal y educativo; métodos de enseñanza de la verdad; la verdad en las ciencias, las humanidades y las ciencias sociales; la búsqueda de la verdad en la investigación académica y científica;



relatividad cultural y verdad; enseñanza de la verdad en un contexto multicultural y pluralista.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2027

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2028

Sophia 46

Filosofía del medio ambiente y educación

Líneas de Investigación: Interacción entre filosofía del medio ambiente y la educación; enfoques filosóficos en la educación ambiental; ética ambiental en la educación; la ética de respeto y cuidado por el medio ambiente; dilemas éticos ambientales en el aula; diálogo transdisciplinar sobre el desarrollo sostenible y culturas regenerativas desde la pedagogía crítica; filosofía de la naturaleza y educación, perspectivas filosóficas sobre la naturaleza que influyen en la educación; el papel de la educación en la sostenibilidad global; filosofía de la ecología en la educación; métodos educativos para desarrollar una conciencia ecológica; la educación ambiental en la formación de valores ecológicos; enseñanza de la equidad ambiental; ecofeminismo en la educación ambiental; filosofía del cambio climático y educación; cambio climático desde una perspectiva filosófica; pedagogía crítica para la comprensión del medio ambiente; enseñanza sobre los derechos de la naturaleza; implicaciones filosóficas sobre la naturaleza; fundamentos filosóficos de la integración curricular con temas ambientales; currículo interdisciplinario desde la filosofía ambiental; antropocentrismo y ecocentrismo; filosofía y tecnología ambiental en la educación; ética de la geoingeniería y otras intervenciones tecnológicas en el medio ambiente; ontología del medio ambiente; filosofía de la ecología; críticas y desafíos en la implementación de los derechos de la naturaleza.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2028

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2029

430



Sophia 47

Problemas y desafíos de la filosofía de la educación

Líneas de Investigación: Fundamentos filosóficos de la desigualdad y la equidad educativa en la educación; papel de la filosofía de la educación en la diversidad cultural; función de la filosofía de la educación en la formación política y ciudadana; filosofía intercultural y competencias educativas en la globalización; evaluación de la relevancia y actualización del contenido educativo; métodos alternativos de evaluación educativa; descentralización y gobernanza en la educación; la filosofía de la educación para la comprensión de la salud mental de docentes y estudiantes; orientaciones pedagógicas basadas en corrientes filosóficas; el pensamiento crítico en el aula.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2028

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2029



Sophia 48

La función del docente en la formación del carácter y en la modelación de virtudes

Líneas de Investigación: La educación del carácter desde la filosofía; articulación de teoría ética, prácticas pedagógicas y cultivo de un ambiente escolar para el desarrollo moral; estrategias filosóficas para la educación del carácter; enseñanza de valores; modelado de virtudes; comportamiento y decisiones de los docentes; docentes como modelos de las virtudes; dilemas morales y éticos en el aula; programas de filosofía para niños para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; el aprendizaje experiencial para la educación del carácter; el aprendizaje basado en proyectos como experiencia para fortalecer el carácter del ser humano; importancia de la interdisciplinariedad en la formación del carácter; influencia del ambiente escolar en la formación del carácter; la práctica de las virtudes como mecanismo para la formación del carácter del sujeto; la educación del carácter a través del desarrollo evolutivo; la enseñanza de valores; métodos filosóficos, técnicas y estrategias para formar el carácter; propuestas filosófico-pedagógicas para la formación del carácter; la reflexión personal y el autoconocimiento como mecanismos para la formación del carácter; corrientes filosóficas para la formación del carácter; teorías éticas para la formación del carácter; teorías del desarrollo moral (Piaget, Kohlberg, etc.); comprensión de la formación del carácter desde la relación entre desarrollo moral y desarrollo psicológico; función de la educación del carácter en la participación ciudadana y el bien común; rol de la religión y la espiritualidad en la educación del carácter; importancia de las religiones en la formación del carácter; críticas y defensas de los programas de educación del carácter; rol de los mentores en la educación del carácter; la formación del carácter desde la filosofía; formación del carácter

desde la pedagogía; estrategias filosóficas y pedagógicas para la educación del carácter; enfoque interdisciplinario en la educación moral; relación carácter y conocimiento; teorías, prácticas y ambientes escolares en el desarrollo moral y la educación del carácter; pedagogía y filosofía en la educación moral; el arte de formar el carácter desde la pedagogía y la filosofía moral; filosofía y prácticas pedagógicas para el desarrollo del carácter

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2029

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2030

Sophia 49

Fundamentos y perspectivas filosóficas de la educación transformadora

432



Líneas de Investigación: Fundamentos teóricos sobre la conciencia crítica; la pedagogía participativa como base para la educación transformadora; educación contextualizada clave para la transformación personal y social; la interdisciplinariedad como mecanismo para abordar problemas; conciencia crítica como base para la educación transformadora; la pedagogía participativa como referente para una educación transformadora; enfoque interdisciplinario para la educación y transformación social; fundamentos de la educación transformadora de Freire a Foucault; aprendizaje holístico como fundamento para la educación transformadora; teoría, praxis y filosofía en clave hacia una educación transformadora; la educación contextualizada como base para la transformación personal y social; interdisciplinariedad y conciencia crítica en la educación transformadora; perspectivas filosóficas de la educación transformadora: Freire, Dewey, etc.; teorías y prácticas para la comprensión holística de la educación transformadora; perspectiva holística del aprendizaje y la comprensión como base para la educación transformadora; fundamentos filosóficos de la educación transformadora desde Freire, Dewey, Kant, Rousseau, Giroux, Foucault, Gramsci; etc.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2029

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2030

Sophia 50

Fenomenología de la experiencia en la educación

Líneas de Investigación: Estudio de la experiencia subjetiva; métodos fenomenológicos para comprender la mente; importancia de las experiencias vividas y subjetivas en la formación integral; fundamentos filosóficos de la experiencia vivida; atención y focalización como aspectos necesarios para la comprensión; la percepción sensorial y cognitiva en la experiencia educativa; influencia de la temporalidad de la experiencia en el aprendizaje; incidencia de la percepción del tiempo en la experiencia educativa; importancia del contexto situacional, del espacio físico educativo, social y cultural en la experiencia del aprendizaje; desarrollo de la identidad personal y profesional de los principales agentes de la educación; importancia de la autenticidad en la educación; influencia de las emociones y los sentimientos en la experiencia educativa y en el proceso de aprendizaje; relación entre emoción y cognición; influencia de las experiencias emocionales en la comprensión y rendimiento académico; reflexión crítica sobre las experiencias educativas para fomentar el aprendizaje profundo y significativo; adaptación del currículo para responder a las percepciones y necesidades. aprendizaje experiencial y el descubrimiento autodirigido; enseñanza reflexiva y empática basada en las perspectivas y vivencias de los estudiantes; ambientes de aprendizaje para fomentar la interacción y la colaboración.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2030

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2031

433



CALL FOR PAPERS 2025-2030

Sophia 41

Fundamental categories for understanding the philosophy of education in contemporary society

Lines of research:

- Educational theory
- Ontic and ontological categories in the philosophy of education
- Critical theory of education
- Paradoxes of critical thinking and educational reality
- Nature and philosophy of learning
- Critical perspective on educational methodology and innovation
- Critical pedagogies and methodologies
- Self-concept and metacognitive strategies
- Contributions of formal logic, modal logic, and dialectical logic to understanding the philosophy of education

434



Article Contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript Submission Deadline: December 15, 2025

Publication Date of This Edition: July 15, 2026

Sophia 42

Philosophy in media communication and digital media in education

Lines of research:

- Reflections on media education
- Truthfulness of information in digital media
- Philosophical analyses of misinformation phenomena
- Questions on the impact of fake news on society and education
- Critical formation of individuals regarding media and digital technologies
- Reflections on various media and digital formats
- Philosophical foundations of digital literacy and media education
- Critical and competent civic formation in the use of media and digital technologies
- Constructivist and critical approaches to media education

- Philosophical methods for teaching media skills
- Pedagogical strategies for teaching media and digital skills
- Critical thinking for media analysis
- Technical and creative skills for media content production
- Ethics and responsibility in the digital age
- Ethics and responsibility in creating and disseminating digital content
- Impact of media and technology on society
- Education on online privacy and personal data protection
- Strategies for maintaining digital security and ethics in technology use
- Equitable access to technology and media
- Policies and practices to reduce the digital divide and promote technological inclusion
- The role of media literacy in forming informed and participative citizens
- The use of digital media for civic participation
- Ethical dilemmas related to the use of technology and digital media
- Social responsibility and professional ethics in creating and consuming media content
- Integration of media education into the curriculum
- Critical evaluation of educational programs and practices in media literacy
- Emerging trends in digital literacy and their relevance to the future of education
- Globalization through the internet and the power of Artificial Intelligence as a leveling force in education



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2026

Publication date of this edition: January 15, 2027

Sophia 43

Philosophy of neuroeducation

lines of research:

- Ethical, epistemological, and methodological implications of applying neuroscientific knowledge in education
- Nature, limitations, and purposes of neuroeducation
- Philosophical reflection on the relationship between neuroscience, psychology, and pedagogy
- Neurobiological foundations of learning
- Brain plasticity and memory consolidation

436



- Fundamental cognitive processes: attention, perception, memory, and emotions in education
- Principles of neuroscience to improve teaching and learning
- Ethics of neuroeducation
- Informed consent in neuroeducational research
- Critical evaluation of neuroscientific methodologies
- Criticisms of neuroscience and neuroeducation
- Designing learning environments adapted to students' cognitive and emotional needs
- Impact of emotions on learning and memory processes
- Strategies to foster intrinsic motivation and emotional well-being in the classroom
- Lifelong learning and neuroplasticity in adulthood
- Philosophical reflection on the use of emerging technologies like neuroimaging and brain stimulation in educational research
- Philosophical reflection on teacher training and neuroeducation
- Influence of neuroscientific knowledge on educational practice
- Philosophy of mind and neuroeducation
- Moral neuroeducation
- Neuroethics related to education

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2026

Publication date of this edition: July 15, 2027

Sophia 44

Ethics of artificial intelligence in education

Lines of research:

- Ethical and moral implications of AI development and use
- Transparency, privacy, and data protection
- Ethical handling of personal data
- Autonomy and educational decision-making with AI systems
- Human autonomy and supervision with AI
- Effects of automation and AI in education
- Philosophical reflection on the use of AI
- Strategies to combat misinformation generated by AI
- Criticisms of machine autonomy and robot ethics
- Cultural and ethical differences in the perception and regulation of AI

- Approaches, perspectives, and trends to address the challenges and opportunities of this technology
- The use of AI in virtual educational environments
- Security, justice, and benefits of AI for stakeholders
- Reflections on equity promoted by AI
- Impact of AI on teachers' responsibilities and students' roles
- Ethics as a balance point between technology and human interaction in the educational process
- Educational assessment
- Ethical use of AI to evaluate student performance
- Ethical approach to the implementation of artificial intelligence in education

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2027

Publication date of this edition: January 15, 2028



Sophia 45

Philosophy of education in truth and post-truth

Lines of research:

- Conceptions, theories, and criteria of truth
- Epistemological foundations of how we know the truth
- Theories of knowledge and their application in education
- Implications of truth in educational processes
- The truth in the teacher vs. the truth in the student
- Ethics and truth in educational research
- Types of truth, problems, and limits of truth in education
- Education in truth based on critical thinking
- Education in truth in the post-truth era
- Educational dimension of post-truth
- Intellectual honesty, integrity, objectivity, and rigorous pursuit of knowledge
- Truth as the center of the educational process
- The role of truth in civic education and citizen formation
- Relationship between truth, power, and propaganda in education
- Strategies to promote self-reflection and personal pursuit of truth
- Importance of authenticity and honesty in personal and educational development
- Methods of teaching truth

- Truth in the sciences, humanities, and social sciences
- The pursuit of truth in academic and scientific research
- Cultural relativity and truth
- Teaching truth in a multicultural and pluralistic context

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2027

Publication date of this edition: July 15, 2028

Sophia 46

Philosophy of the environment and education

438



Lines of research:

- Interaction between environmental philosophy and education
- Philosophical approaches to environmental education
- Environmental ethics in education
- The ethics of respect and care for the environment
- Environmental ethical dilemmas in the classroom
- Transdisciplinary dialogue on sustainable development and regenerative cultures from critical pedagogy
- Philosophy of nature and education, philosophical perspectives on nature influencing education
- The role of education in global sustainability
- Philosophy of ecology in education
- Educational methods to develop ecological awareness
- Environmental education in the formation of ecological values
- Teaching environmental equity
- Ecofeminism in environmental education
- Philosophy of climate change and education
- Climate change from a philosophical perspective
- Critical pedagogy for understanding the environment
- Teaching about the rights of nature
- Philosophical implications of nature
- Philosophical foundations of curriculum integration with environmental topics
- Interdisciplinary curriculum from environmental philosophy
- Anthropocentrism and ecocentrism
- Philosophy and environmental technoscience in education
- Ethics of geoen지니어ing and other technological interventions in the environment

- Ontology of the environment
- Philosophy of ecology
- Criticisms and challenges in implementing the rights of nature

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2028

Publication date of this edition: January 15, 2029

Sophia 47

Problems and challenges in the philosophy of education

Lines of research:

- Philosophical foundations of inequality and educational equity in education
- The role of the philosophy of education in cultural diversity
- The role of the philosophy of education in political and civic formation
- Intercultural philosophy and educational competencies in globalization
- Evaluation of the relevance and updating of educational content
- Alternative methods of educational assessment
- Decentralization and governance in education
- Philosophy of education for understanding the mental health of teachers and students
- Pedagogical orientations based on philosophical currents
- Critical thinking in the classroom

439



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2028

Publication date of this edition: July 15, 2029

Sophia 48

The role of the teacher in character formation and virtue modeling

Lines of research:

- Character education from philosophy
- Articulation of ethical theory, pedagogical practices, and cultivation of a school environment for moral development
- Philosophical strategies for character education

Sophia 40: 2026.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 427-442.



- Teaching values
- Modeling virtues
- Teachers' behavior and decisions
- Teachers as role models of virtues
- Moral and ethical dilemmas in the classroom
- Philosophy for children programs for developing critical thinking skills
- Experiential learning for character education
- Project-based learning as an experience to strengthen human character
- Importance of interdisciplinarity in character formation
- Influence of the school environment in character formation
- The practice of virtues as a mechanism for forming the character of the subject
- Character education through developmental stages
- Teaching values
- Philosophical methods, techniques, and strategies for character formation
- Philosophical-pedagogical proposals for character formation
- Personal reflection and self-knowledge as mechanisms for character formation
- Philosophical currents for character formation
- Ethical theories for character formation
- Theories of moral development (Piaget, Kohlberg, etc.)
- Understanding character formation through the relationship between moral and psychological development
- Role of character education in civic participation and the common good
- Role of religion and spirituality in character education
- Importance of religions in character formation
- Criticisms and defenses of character education programs
- Role of mentors in character education
- Character formation from philosophy
- Character formation from pedagogy
- Philosophical and pedagogical strategies for character education
- Interdisciplinary approach to moral education
- Relationship between character and knowledge
- Theories, practices, and school environments in moral development and character education
- Pedagogy and philosophy in moral education
- The art of character formation from pedagogy and moral philosophy
- Philosophy and pedagogical practices for character development

Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2029

Publication date of this edition: January 15, 2030

Sophia 49

Philosophical foundations and perspectives of transformative education

Lines of research:

- Theoretical foundations of critical consciousness
- Participatory pedagogy as a basis for transformative education
- Contextualized education as key to personal and social transformation
- Interdisciplinarity as a mechanism to address problems
- Critical consciousness as the basis for transformative education
- Participatory pedagogy as a reference for transformative education
- Interdisciplinary approach to education and social transformation
- Foundations of transformative education from Freire to Foucault
- Holistic learning as a foundation for transformative education
- Theory, praxis, and philosophy towards transformative education
- Contextualized education as a basis for personal and social transformation
- Interdisciplinarity and critical consciousness in transformative education
- Philosophical perspectives of transformative education: Freire, Dewey, etc.
- Theories and practices for holistic understanding of transformative education
- Holistic perspective of learning and understanding as a basis for transformative education
- Philosophical foundations of transformative education from Freire, Dewey, Kant, Rousseau, Giroux, Foucault, Gramsci, etc.

441



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: December 15, 2029

Publication date of this edition: July 15, 2030

Sophia 50

Phenomenology of experience in education

Lines of research:

- Study of subjective experience
- Phenomenological methods to understand the mind
- Importance of lived and subjective experiences in integral formation

Sophia 40: 2026.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 427-442.

- Philosophical foundations of lived experience
- Attention and focus as necessary aspects for understanding
- Sensory and cognitive perception in educational experience
- Influence of the temporality of experience on learning
- Impact of time perception on educational experience
- Importance of situational context, physical, educational, social, and cultural space in the learning experience
- Development of personal and professional identity of the main educational agents
- Importance of authenticity in education
- Influence of emotions and feelings on educational experience and learning process
- Relationship between emotion and cognition
- Influence of emotional experiences on understanding and academic performance
- Critical reflection on educational experiences to foster deep and meaningful learning
- Adapting the curriculum to respond to perceptions and needs
- Experiential learning and self-directed discovery
- Reflective and empathetic teaching based on students' perspectives and experiences
- Learning environments to foster interaction and collaboration

442



Article contributions: We welcome articles from prominent representatives in the field of philosophy, addressing the central theme and its implications in psychology, pedagogy, or other disciplines.

Manuscript submission deadline: July 15, 2030

Publication date of this edition: January 15, 2031