

La formación docente en los enfoques actuales de la educación: una reflexión desde la epistemología y los fundamentos cosmovisivos

Teacher training in current approaches to education: a reflection from epistemology and worldview foundations

Javier Ramírez Narváez
Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes, México
jrmaestria@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0849-1951>

Recepción: 21 de enero de 2026
Aceptado: 10 de marzo de 2026
Publicado: 11 de mayo de 2026

Cita sugerida: Ramírez-Narváez, J. (2026). La formación docente en los enfoques actuales de la educación: una reflexión desde la epistemología y los fundamentos cosmovisivos. *Reflexio Et Ratio*, 3(1), 129-146. <https://doi.org/10.69821/rer.v3i1.28>

Copyright: © 2026 Javier Ramírez Narváez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 

RESUMEN

Reflexionar sobre la formación de los docentes teniendo en cuenta los enfoques actuales de la educación, desde el punto de vista epistemológico y de los fundamentos cosmovisivos; para tal fin, se realizó una búsqueda de información disponible sobre el tema, utilizando las bases de datos indexadas de Scopus y eLibro, con la ayuda de palabras claves necesarias que permitieran ubicar los textos que conllevaran a la apropiación del conocimiento necesario para cumplir el objetivo planteado. El ejercicio permitió establecer cuatro elementos de análisis: 1) fundamentos epistemológicos y filosóficos de la educación; 2) fundamentos cosmovisivos y axiológicos del proceso educativo; 3) fundamentos didácticos, cognitivos y lógicos de la enseñanza; y 4) problematización y perspectivas críticas de la educación contemporánea. Se concluye que un punto de partida para la buena formación y actualización de los docentes, podría ser la sistematización como una forma de producir conocimiento científico diferente al empirismo.

PALABRAS CLAVE: profesor; educación; epistemología; cosmos; filosofía de la educación; democracia; valores morales.

ABSTRACT

This study reflects on teacher training, taking into account current educational approaches from an epistemological and worldview perspective. To this end, a search was conducted for available information on the topic using the indexed databases Scopus and eLibro. Keywords were employed to locate texts that would lead to the acquisition of the knowledge necessary to achieve the stated objective. This exercise established four elements of analysis: 1) epistemological and philosophical foundations of education; 2) worldview and axiological foundations of the educational process; 3) didactic, cognitive, and logical foundations of teaching; and 4) problematization and critical perspectives of contemporary education. The study concludes that a starting point for effective teacher training and professional development could be systematization as a means of producing scientific knowledge distinct from empiricism.

KEYWORDS: professor; education; epistemology; cosmos; philosophy of education; democracy; moral values.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en los enfoques actuales de la educación ha experimentado cambios significativos en los últimos años, especialmente por el avance acelerado de la tecnología y la globalización, lo cual ha reactivado la discusión sobre valores éticos y principios morales en la sociedad. En este escenario, el papel del educador cobra alta relevancia, en tanto orienta a los educandos hacia la construcción de un futuro mejor mediante el bagaje de conocimientos y experiencias acumuladas en el ejercicio pedagógico cotidiano.

En términos epistemológicos y cosmovisivos, la formación docente reciente se articula en tres componentes principales. En primer lugar, los enfoques constructivistas, que promueven la construcción activa del conocimiento por parte de docentes y estudiantes (Pope & Denicolo, 2015). En segundo lugar, las epistemologías del sur, que cuestionan perspectivas eurocéntricas e impulsan el pensamiento crítico en el contexto latinoamericano (Parada-Ulloa et al., 2024). En tercer lugar, un componente filosófico-epistemológico que invita a problematizar los modelos educativos vigentes y proponer mejoras desde la ciencia (Álvarez-Sepúlveda & Espinoza-Melo, 2022).

Con base en lo anterior, este escrito reflexiona sobre la formación docente desde enfoques actuales de la educación, considerando fundamentos epistemológicos y cosmovisivos. Para ello, se realizó una búsqueda en bases de datos indexadas como Scopus y eLibro, utilizando palabras clave para seleccionar textos pertinentes. El documento conserva figuras y tablas como apoyo de síntesis y se organiza aquí en una estructura más lineal y con menos encabezados.

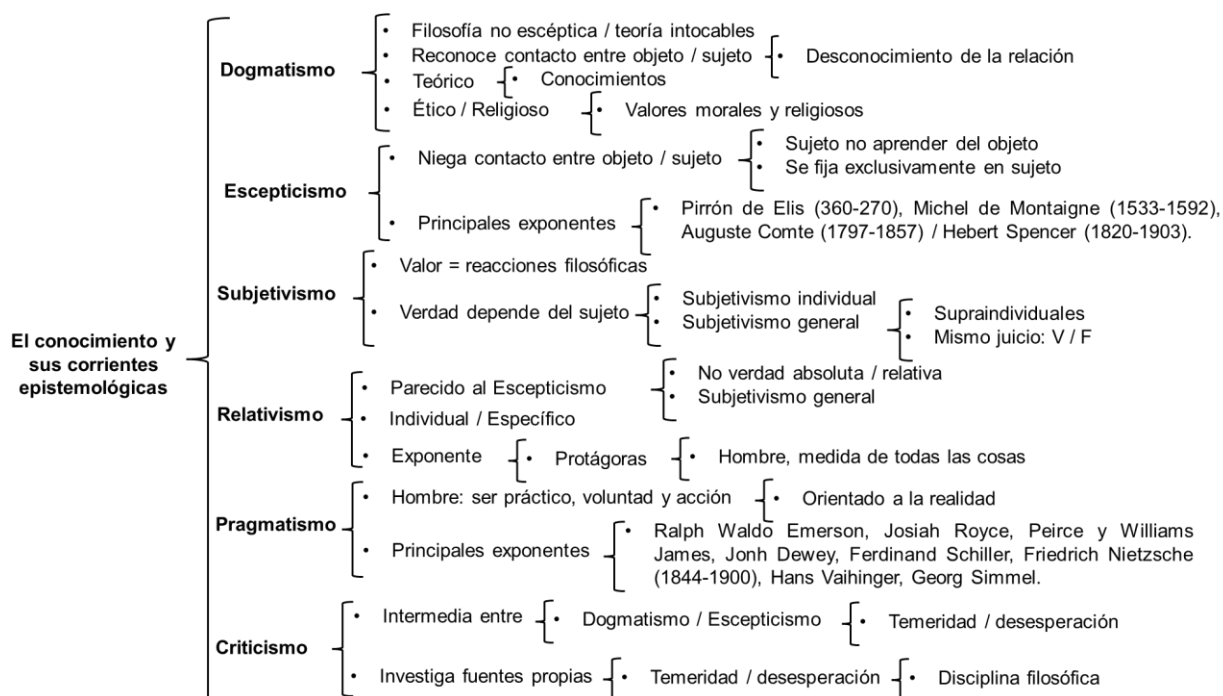
DESARROLLO

La formación docente en los enfoques actuales de la educación ha experimentado cambios significativos en los últimos años, especialmente por el avance acelerado de la tecnología y la globalización, lo cual ha reactivado la discusión sobre valores éticos y principios morales en la sociedad. En este escenario, el papel del educador cobra alta relevancia, en tanto orienta a los educandos hacia la construcción de un futuro mejor mediante el bagaje de conocimientos y experiencias acumuladas en el ejercicio pedagógico cotidiano.

La teoría del conocimiento explora los orígenes y la naturaleza del conocimiento humano; por ello, diversos enfoques epistemológicos han orientado la investigación según su naturaleza: positivismo para estudios cuantitativos, constructivismo/criticismo para cualitativos y pragmatismo para diseños mixtos (Rich, 2024). Se señala que hacia finales del siglo XIX James Frederick Ferrier trató el tema en textos filosóficos y científicos en Norteamérica e Inglaterra (Puig-Verges & Schweitzer, 2022). La interacción de corrientes se sintetiza en la Figura 1.

Figura 1

Cuadro sinóptico teorías epistemológicas



Fuente: elaboración propia con información de (Navarro-Chávez, 2015)

Desde esta perspectiva, los profesionales de la educación cuentan con múltiples corrientes para orientar su práctica, reconociendo la diversidad de formas de pensar y su impacto al diseñar estrategias de enseñanza.

En relación con la ontología, se presenta como representación estructurada del conocimiento para facilitar la gestión de procesos educativos (Kovaliuk et al., 2020). Se recuerda su antecedente en la filosofía griega con Aristóteles (Camino, 2022), su fortalecimiento en la Edad Media con estudios metafísicos y su consolidación posterior cuando Jacob Lorhard acuñó el término y promovió un manejo independiente de la teología (Carraud, 2022). En la actualidad, se discute desde el posmodernismo, la decolonialidad y el influjo de las TIC (Camino, 2022; Furrer, 2014), subrayando relaciones como conciencia-libertad, conciencia-valores y sujeto-educador-objeto-educando.

En cuanto a modelos filosóficos, se señala que desde la antigüedad Platón y Sócrates vincularon educación, justicia y conocimiento para formar ciudadanos con cualidades éticas e intelectuales (Burbules & Warnick, 2012). En el siglo XX, la filosofía de la educación se diversificó y se acercó a la crítica social/radical y a la filosofía analítica (Biesta, 2015; Kleinig, 2016). Las diferencias y rasgos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de los modelos filosóficos de la educación

Modelos	Características	Diferencias
Idealismo	Antítesis de todas las formas de materialismo. Enfatiza en las ideas. Se opone a las realidades. Estudia las ciencias sociales y humanas. De origen a las investigaciones cualitativas.	Filosofía que considera lo metafísico como real. Utiliza modelos para una vida justa. Las ideas no dependen del conocimiento humano. Se centra en las ideas. Se enfoca en la interioridad.

Positivismo	Considera el método científico como la única forma de obtener conocimiento. Da origen a investigaciones cuantitativas. Estudia el paso y las ciencias positivas. Es considerado como materialista. Rechaza el subjetivismo y la metafísica.	Solo aquello que es experimentable tiene sentido. Funciona a partir de hechos positivos. Separa el derecho de moral.
Realismo	Existencia de la verdad. Sentido común. Adiestramiento como fin de la educación.	Se opone a otras formas de pensamiento como el costumbrismo, el romanticismo, el naturalismo, positivismo y el idealismo.
Marxismo	Subvierte el capitalismo. Transformación de condiciones inhumanas. Primero revolución, luego educación. Tiene bases éticas. Educación como derecho de todos. Relación entre educación y trabajo.	Teoría política y socioeconómica. Marxismo clásico (Karl Marx y Friedrich Engels). Marxismo-Leninismo (Vladimir Illich Iliánov "Lenin"). Trotskismo (León Trotsky). Estalinismo (Josep Stalin). Maoísmo (Mao Zedong).
Pragmatismo	Teoría del significado. Verdad o falsedad a partir de prueba experimental. Verdad formulada, construida y creada. Determina el significado de palabra difíciles y conceptos abstractos.	Solo es verdad aquello que se conoce. Tiene una actitud empirista. Los actos de las personas son más importantes que las ideas. El pensamiento debe guiar la acción. La verdad debe ser examinada por las consecuencias prácticas de las creencias.
Existencialismo	Existencia misma como categoría básica. La existencia precede a la esencia. El hombre alcanza equilibrio entre él mismo y el destino. El individuo es consciente de las metas más altas. Motiva al sujeto en su pasión de libertad. Concientización sobre las consecuencias de sus opiniones.	El ser humano puede darle sentido a su vida por sí mismo. La libertad y la responsabilidad individual son fundamentales para el ser humano. El ser humano es malentendido.

Fuente: elaboración propia con información de (Foronda-Torrico, 2006)

Otro componente del desarrollo es la sistematización como vía para producir conocimiento científico. Bernaldo de Quiroz y Rodríguez (2004) plantean que sistematizar inicia con expresar algo y que el conocimiento científico no proviene únicamente de la investigación formal. Proponen cuatro ideas: (1) el lugar de la experiencia en la producción de conocimiento, entendida según la interpretación de los actores; vinculada con la noción de conocimiento por experiencia (Duncan, 2021). (2) rasgos del conocimiento científico como fiabilidad y objetividad, aunque el ser humano siempre parte de conocimientos previos y creencias (Bernaldo-de-Quiroz y Rodríguez, 2004). (3) discusión sobre si la sistematización produce conocimiento científico, describiéndola como proceso reflexivo, interpretativo y crítico sustentado en marcos epistemológicos, teóricos y valorativos (Bernaldo-de-Quiroz y Rodríguez, 2004), y destacando su utilidad en organización/categorización en educación (Ramos-Pardo & Sánchez-Antolín, 2017). (4) una crítica a la delegación de producción de conocimiento hacia otras disciplinas, lo cual limitaría aportes críticos desde el propio campo profesional. En esa línea, se asocia la sistematización con el aprendizaje basado en proyectos, por su potencial reflexivo, colaborativo y de coinvestigación con comunidad educativa (Heras et al.,

2020), y se recalca la necesidad de rigor metodológico para convertir experiencias en conocimiento replicable (van Houten, 2023).

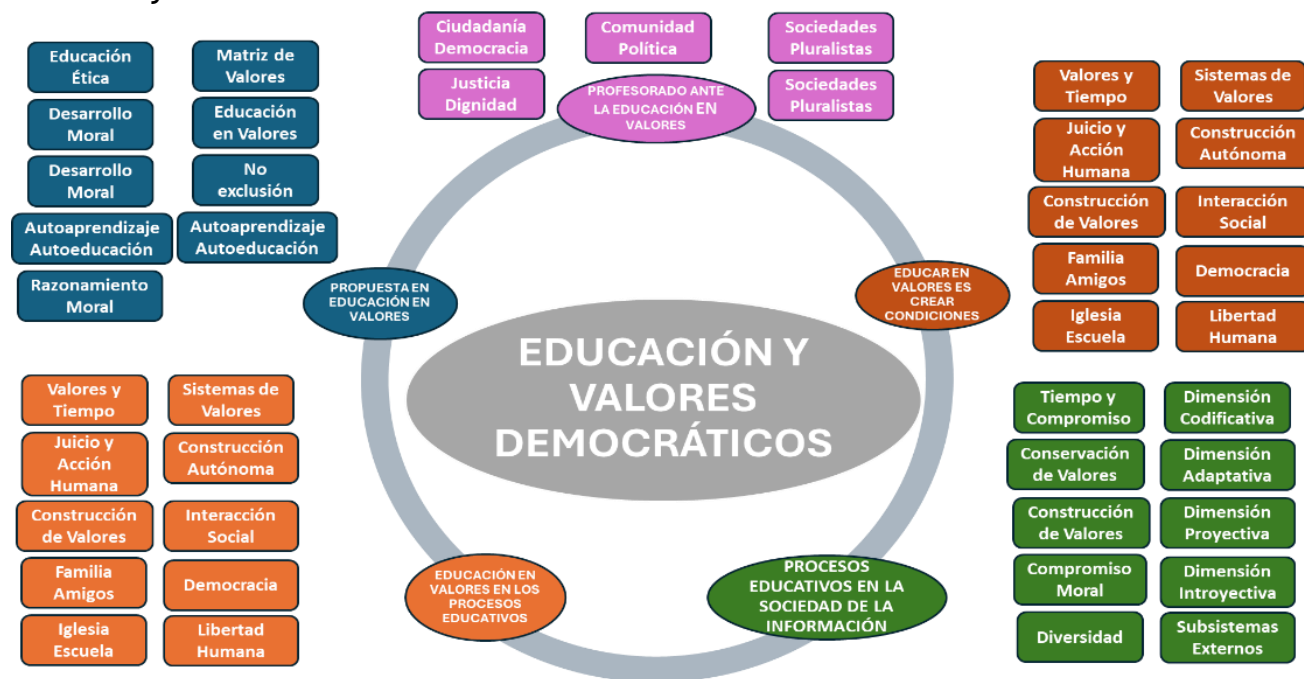
Desde fundamentos cosmovisivos y axiológicos, se define cosmovisión como punto de vista holístico del universo (RAE, 2019) y como conjunto de creencias y perspectivas para interpretar la realidad (van der Kooij et al., 2013). Educar en cosmovisión implica comprender posiciones diversas respetando la otredad (Boehme, 2024), con relevancia en comprensión cultural/ética, pensamiento crítico y dialógico, formación en valores e integración curricular (Butcher & Steel, 2015; Lemettinen et al., 2021; Lipiäinen et al., 2022). Se enfatiza que la educación centrada en valores debe ser significativa y atractiva, con el docente como referente ético y profesional (Lyberger, 2020).

Se incluye además la valoración/evaluación como componente central para medir habilidades, conocimientos y comprensión, donde el feedback favorece responsabilidad y motivación del estudiante (Constantinou, 2017; Kosheleva & Villaverde, 2018). Para ser efectiva, la evaluación debe garantizar validez/fiabilidad, diversidad y transparencia (Liu & Gan, 2019; McLaren, 2015; Tormey, 2015).

La relación educación-valores democráticos se aborda como un asunto social y político que exige planteamientos críticos y reflexivos (Martínez, 2004). Se afirma que fomentar valores democráticos y educar en democracia contribuye a la convivencia civil y al sostenimiento de la democracia (Kotczyńska, 2020; Bruzzone, 2020), aunque enfrenta desafíos contemporáneos como cambio climático, desigualdad y descontrol social (Riddle, 2023). La síntesis de elementos se mantiene en la Figura 2.

Figura 2

Educación y valores democráticos



Fuente: elaboración propia con información de (Martínez, 2004)

Sobre la finalidad del proceso de formación humana, se introduce un análisis teleológico con seis ítems sintetizados mediante palabras clave en la Tabla 2.

Tabla 2

Proceso de formación humana

Ítems	Palabras clave
La finalidad: sentido de la actuación humana	Teorías psicológicas conductistas; comportamiento humano; estímulos-respuesta; motivación del sujeto; aprendizaje; finalidad objetiva; finalidad subjetiva (fines del sujeto); causa final; causa eficiente; fines naturales / biológicos; fines libres / voluntad; dificultades múltiples; actuación humana; limitación libertad humana; autonomía personal; <i>per se</i> ; quehacer educativo; finalidad natural; libertad / fin final; naturalismo; usos; costumbres; sociedad; conocimiento científico.
Sentido de la finalidad: fin, final y fines parciales	Multiplicidad de seres; ser humano; unidad; diversos movimientos; distintos fines; orden interno; porqués en la infancia; para qué de las cosas; final de la cadena; fin final o último; fines parciales; felicidad (fin supremo); muerte (fin vida temporal); fin causa; fin efecto; finalidad humana; objetivos; ideales; propósitos; metas; fines parciales; racionalidad pedagógica; pensamiento moderno;
Disgregación de la finalidad	Finalidad educativa; unidad-diversidad; educación moral; educación política; educación cívica; educación religiosa; inteligencia; voluntad; afectos; sensibilidad; unificar; todo de orden (familia); todo integral (unión mente-cuerpo); objetivos; indicadores.
Felicidad: fin de la educación	Felicidad humana; preocupación personal; ciencias humanas; certeza en el conocimiento; ser feliz; filosofía de la educación; fin de la vida humana; fin final de la educación.
Felicidad y obrar feliz	Conocimiento humano; acciones humanas; ética filosófica; nociones universales; experiencia de la acción; valor propio; naturaleza de la felicidad; bienes de la felicidad; bien supremo y absoluto (Dios); objeto real y verdadero (bien); objeto impropio y erróneo (mal); bienes naturales; vida buena; familia; hijos; amigos; riqueza moderada; buena salud; verdad y virtud.
Obrar feliz: fin final de la educación	Felicidad; único método; obrar feliz; querer humano; supervivencia; estados o situaciones felices; obrar humano; fin terminal; fin final = formación; fin pedagógico; actuación feliz; cesar de aprender; <i>praxis</i> ; quehacer docente; aprendiz; educando = agente de la educación; educador = agente secundario; educando = fin; vida lograda;

Fuente: Elaboración propia con información de (Altarejos, 2008)

Se argumenta que la finalidad de la actuación humana se relaciona con fines naturales y libres, articulados en normativas que orientan el obrar (Bucelli, 2016). En el campo educativo, se asocia el sentido de fines parciales con metas como calificaciones, con procesos de subjetivación y socialización (Biesta, 2023; Gurton & Tipping, 2024). Se enlazan nociones como salud, verdad y vida con la búsqueda de la felicidad y el obrar feliz, destacando hábitos mentales y físicos, y alimentación adecuada como factores que inciden en el aprendizaje y en una comprensión crítica (Kumar, 2020).

En el plano didáctico, cognitivo y lógico, se sintetizan ideas sobre pensamiento lógico-abstracto en la Tabla 3.

Tabla 3

Principales ideas del pensamiento lógico-abstracto

Ítems	Ideas
Pensamiento como reflejo de las ideas	El pensamiento funciona cuando forma conceptos en el cerebro, resuelve problemas y toma decisiones. El pensamiento se aplica frente a situaciones reales o imaginarias. Las personas captan la información en forma significativa y comunican a otras

	personas. En el proceso de pensar se involucra a la inteligencia, el aprendizaje y la memoria. Los seres humanos poseen la facultad de pensar en forma eficaz, hábitos que se producen en la mente. El pensamiento constituye la capacidad de pensar y expresar ideas como una necesidad de ponerse en contacto con los demás.		
	Del pensamiento se emana	Conocimiento	Conceptos, disciplinas.
		Disposiciones	Operaciones específicas, pensamiento general.
		Operaciones	Cognoscitivas y metas cognoscitivas.
Tipos o clases de pensamiento	Convergente (lógico)	Solución directa de un problema. Racional, lógico, vertical o convencional.	
	Divergente (abstracta)	Forma de usar juicios marginales. Aborda los problemas de forma creativa e imaginativa.	
Definición de pensamiento lógico	Es la forma como las personas aprenden a pensar desde temprana edad para llegar a una reflexión significativa. Además, ayuda a resolver problemas cotidianos.		
Definición de pensamiento abstracto	Es la forma como el cerebro absorbe nuevas ideas a través de la imaginación. Capacidad de deducir, sintetizar, interpretar y analizar los fenómenos. Aquí convergen: deducción, síntesis, interpretación y análisis, a través del concepto, el juicio y el razonamiento.		
Relación entre pensamiento lógico y pensamiento abstracto	Tangible / intangible; intelecto / imaginación; divide en partes / razona en forma desligada; entiende objetos reales o abstractos / parte de cualquier punto; ubicación lineal / va más allá de los sentidos; predomina el hemisferio izquierdo / diferencia entre interno y externo; genera hipótesis / resuelve problemas imaginando; expresa proposiciones / depende de la conciencia voluntaria.		
Procesos cognitivos	Habilidad para asimilar nuevos conocimientos (atención, comprensión, memoria y lenguaje). La importancia recae en el aprendizaje del estudiante. El docente facilita todas las herramientas necesarias al educando. El educador debe aplicar las estrategias para el inicio, desarrollo y conclusión del aprendizaje.		
Teorías cognitivas del aprendizaje como reflejo de lo histórico y lo lógico que orienta la actividad docente	Jean Piaget	Construcción del conocimiento a partir de la interacción sujeto-objeto. Es importante tener en cuenta el periodo de vida del estudiante. El docente colabora para que el estudiante asimile y acomode las experiencias de acuerdo con el contexto.	
	David Ausubel	Influyente en el constructivismo. Como parte de una red de conocimientos previos, hechos e información. La interacción es importante porque se combinan los saberes anteriores con los nuevos. Estos sirven en cuanto sean aplicados a la vida diaria.	
	Jerome Bruner	Psicología cognitiva y crítico de los modelos de aprendizaje. El docente debe presentar un problema de estudio para que sea analizado y así, extraer características del conocimiento. Esto hace parte de la estrategia del descubrimiento.	
	Lev Vygotsky	Interacciones sociales de las personas van de la mano con el desarrollo de las sociedades y la construcción del conocimiento. Los procesos cognitivos se producen cuando existe la zona de desarrollo próximo.	

Todo debe ser mediado por un adulto (docente o padres, cuidadores o acudientes).

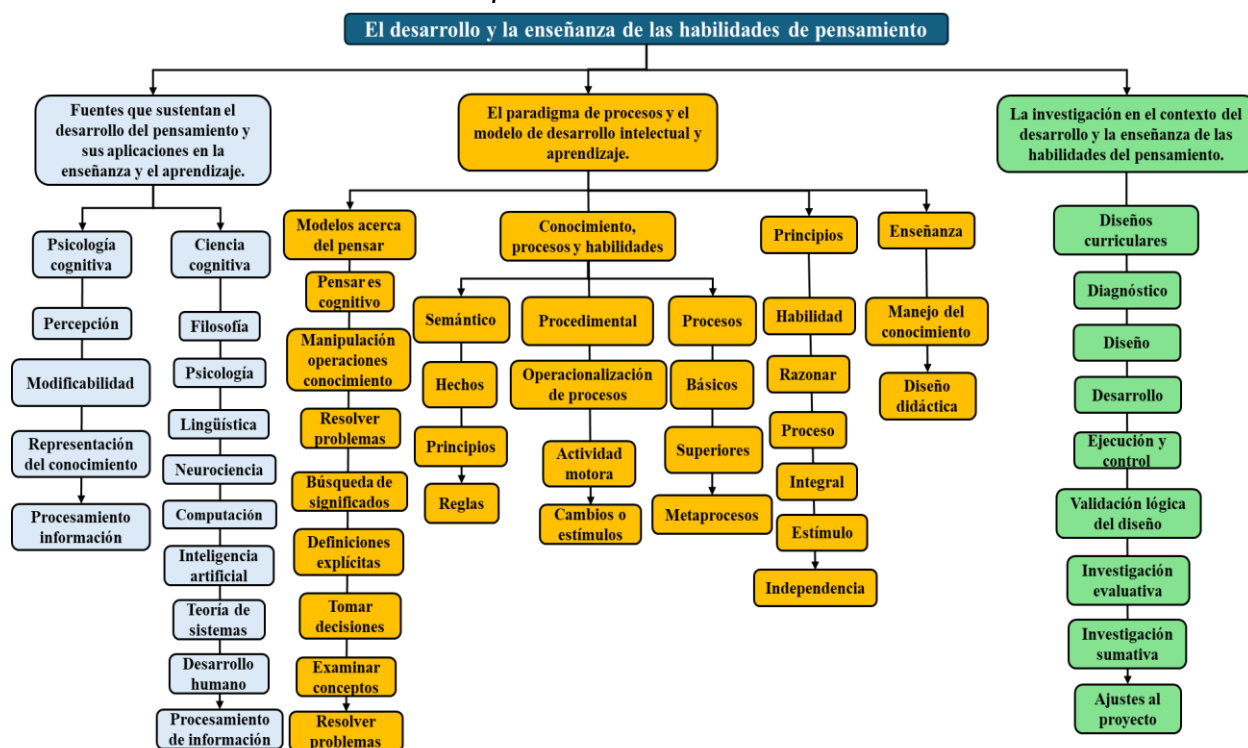
Fuente: elaboración propia con información de (Jaramillo-Naranjo y Puga-Peña, 2016)

A partir de esta síntesis, se vincula la definición de “educar” como desarrollar facultades intelectuales y morales (RAE, 2014), insistiendo en activar conocimientos previos (Ausubel) más que “llenar” de información al estudiante; y en la necesidad de problematizar para favorecer descubrimiento (Bruner). Se resalta, además, que la educación no recae solo en escuela/docente, sino también en familia y sociedad, en coherencia con el aprendizaje mediado e interacción social (Vygotsky), y se subraya la importancia del rol familiar en el proceso educativo (Zambrano-Mendoza y Vigueras-Moreno, 2020). Se incorpora la idea de educación desde la maternidad y aprendizaje fetal (Medina-Aveledo, 2017), planteando un desafío para políticas públicas.

Sobre habilidades del pensamiento, se afirma que su desarrollo requiere enseñanza planificada e investigación educativa (Sánchez, 2002), orientada a resolución de problemas y pensamiento crítico en todas las etapas (Heffington et al., 2023). Se propone la lectura crítica como metodología especialmente útil (Canchignia-Bonilla et al., 2023) y se considera como vía transformadora (Ramírez-Narváez & Hernández Olaya, 2024). Asimismo, se enfatiza la diversidad escolar (estilos cognitivos, intereses, experiencias) y la necesidad de intervenciones individuales y enfoque inclusivo como ruta hacia educación de calidad (Ferreira et al., 2019; Hernández-Olaya et al., 2022). Se conserva la Figura 3.

Figura 3

Fundamentos de las habilidades del pensamiento



Fuente: elaboración propia con información de (Sánchez, 2002)

Se incorpora la interdisciplinariedad como concepto con hitos históricos: impulso en 1957 con apoyos vinculados a la Fundación Kellogg (Collins, 2023), presencia en Dinamarca desde 1960 y consolidación como principio organizador en 2005 (Ryberg, 2022), y referencia en el seminario de Niza en 1970 (Burgin & Hofkirchner, 2017). Se mencionan ejemplos como aprendizaje basado en proyectos (ABP) aplicado a Marte y cambio climático (Ćurić & Hajder, 2019; Woźniak et al., 2020) y colaboraciones interdisciplinarias universitarias (Hoople et al., 2018; Marcos-Jorquera et al., 2017), conectando con (Espinoza-Freire, 2017).

Finalmente, se expone una problematización crítica de la educación contemporánea a partir de Duque y Durán-Vázquez (2019): (1) Neil/Summerhill y la infancia como centro, crítica a educación tradicionalista y énfasis en felicidad y libertad; (2) Illich y desescolarización/anticomponente institucional; (3) Foucault y el poder/normalización; (4) Bourdieu y reproducción, con posibilidad de apertura a grupos excluidos. Se articula con Tomasevski (2002) al proponer tres momentos históricos del acceso educativo, sugiriendo que el tercero aún no se materializa plenamente.

Se enlazan estas críticas con una mirada desde teorías de RR. II. (realismo y marxismo) para interpretar control y poder (Turzi, 2017), abriendo el debate sobre libertad del estudiante y citando la perspectiva tolteca de los “cuatro acuerdos” como ruta simbólica hacia la libertad (Ruiz, 2022). Se concluye el desarrollo insistiendo en que los educadores deben superar condicionamientos del sistema y considerar la sistematización como iniciativa viable.

RESULTADOS

Como resultado de la revisión y articulación de los autores consultados, el texto consolida cuatro hallazgos integradores que permiten describir el estado y los énfasis actuales de la formación docente desde un enfoque epistemológico, cosmovisivo, didáctico y crítico.

En primer lugar, la formación docente contemporánea se configura como una convergencia de tres orientaciones: (a) el constructivismo, que desplaza el foco desde la transmisión hacia la construcción activa del conocimiento; (b) las epistemologías del sur, que cuestionan marcos eurocéntricos y fortalecen lecturas situadas, críticas y contextualizadas (en especial en América Latina); y (c) una crítica filosófico-epistemológica que invita al profesorado a evaluar los modelos educativos vigentes y a proponer mejoras con sustento reflexivo.

Esta convergencia funciona como un marco que impulsa al docente a repensar su rol en escenarios atravesados por la tecnología y la globalización, no solo en términos metodológicos, sino también en términos de sentido, finalidad y posicionamiento educativo (Pope & Denicolo, 2015; Parada-Ulloa et al., 2024; Álvarez-Sepúlveda & Espinoza-Melo, 2022).

En segundo lugar, los resultados muestran que, en el plano epistemológico y ontológico, se reconoce la coexistencia de corrientes y modelos filosóficos (con implicaciones directas en la manera de enseñar, investigar y comprender el conocimiento educativo). Esta diversidad se expresa en la necesidad de que el docente pueda identificar y movilizar distintas perspectivas sin reducir el proceso formativo a una sola corriente o a un único modo de “verdad” pedagógica.

En ese sentido, el hallazgo central es que el profesorado requiere una capacidad de lectura crítica y selección argumentada de enfoques, considerando la pluralidad de marcos epistemológicos disponibles y el papel que cumple la ontología como organizadora de sentido en los procesos educativos contemporáneos (Rich, 2024; Kovaliuk et al., 2020; Camino, 2022).

En tercer lugar, se identifica la sistematización como un mecanismo con alto potencial para transformar la experiencia educativa en conocimiento comunicable, transferible y replicable, especialmente en contextos donde la práctica suele quedarse en el nivel de lo tácito. El texto evidencia que la sistematización no es solo “ordenar” lo que ocurre en el aula, sino un proceso que permite describir,

interpretar y fundamentar la práctica con criterios de rigor, aportando a la construcción de conocimiento en ciencias sociales y, particularmente, en educación.

Este hallazgo se conecta con la posibilidad de fortalecer el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), en tanto promueve reflexión sobre problemas reales, documentación de procesos, producción de evidencias y socialización de aprendizajes; además, se perfila como una vía para robustecer la producción académica docente y la mejora continua del proceso educativo (Bernaldo-de-Quiroz y Rodríguez, 2004; Ramos-Pardo & Sánchez-Antolín, 2017; Heras et al., 2020; van Houten, 2023). En cuarto lugar, los resultados destacan un eje axiológico donde cosmovisión, valores y evaluación aparecen como componentes articulados de la formación integral. Se muestra que educar en valores exige docentes con coherencia ética y capacidad de orientar el desarrollo humano desde referentes significativos; y que evaluar exige condiciones que eviten arbitrariedad o sesgos: validez y fiabilidad, diversidad de métodos y transparencia en criterios y procedimientos.

Este hallazgo integra además la educación en valores democráticos como parte de la convivencia y sostenimiento social, situándola frente a desafíos contemporáneos que presionan a los sistemas educativos y tensionan el papel formativo de la escuela. En suma, los resultados posicionan la evaluación como un punto crítico: bien orientada, fortalece aprendizaje y responsabilidad; mal orientada, puede distorsionar la finalidad formativa. Todo ello se articula en una visión donde la educación debe contribuir a interpretar el mundo de forma amplia, ética y plural (RAE, 2019; van der Kooij et al., 2013; Lyberger, 2020; Liu & Gan, 2019; Kołczyńska, 2020; Riddle, 2023).

DISCUSIÓN

La discusión del texto se organiza alrededor de una tensión estructural: por un lado, la educación contemporánea declara horizonte la formación de sujetos críticos y libres; por otro, sigue operando dentro de marcos institucionales y culturales que, con frecuencia, reproducen control, desigualdad o procesos de normalización. En ese sentido, las críticas clásicas a la escuela recuperadas mediante Neil, Illich, Foucault y Bourdieu (Duque y Durán-Vázquez, 2019), no aparecen como un debate “superado”, sino como un diagnóstico aún vigente sobre la manera en que ciertas prácticas educativas pueden sostener relaciones asimétricas de poder. Esta lectura se vuelve más clara cuando se contrasta con la perspectiva histórica sobre el acceso educativo planteada por Tomasevski (2002), que muestra cómo la expansión de cobertura no necesariamente garantiza transformación del sentido de la educación: se puede ampliar la matrícula y, al mismo tiempo, conservar lógicas que excluyen simbólicamente, jerarquizan saberes o restringen la participación real del educando. Así, la discusión no solo pregunta “quién entra” al sistema, sino qué tipo de formación se posibilita y en qué condiciones se construye la experiencia escolar.

Desde esta base, la formación docente se entiende menos como entrenamiento técnico y más como una construcción epistemológica, ética y política, donde el profesorado no solo aplica metodologías, sino que interpreta realidades, toma posición y produce sentido pedagógico. En esta mirada, la cosmovisión y la educación en valores democráticos dejan de ser componentes decorativos del currículo y se convierten en condiciones de posibilidad para la convivencia, la ciudadanía y el reconocimiento del otro (Martínez, 2004; Bruzzone, 2020). Esto implica que la labor docente no se limita a transmitir contenidos: también modela prácticas de diálogo, participación, respeto por la diferencia y comprensión crítica del entorno. En consecuencia, educar en valores democráticos no es únicamente “enseñar democracia”, sino sostener coherentemente formas democráticas de interacción en el aula y en la institución. Por ello, el texto sugiere que los desafíos contemporáneos demandan un profesorado con capacidad de deliberación pedagógica: capaz de leer el contexto, anticipar tensiones y mediar entre la norma institucional y las necesidades formativas reales del estudiantado.

En esa misma línea crítica, la evaluación aparece como un punto especialmente sensible, porque puede operar como herramienta formativa o como mecanismo de control. Si los procesos evaluativos no son válidos, diversos y transparentes, el riesgo es que se conviertan en un dispositivo que refuerza

obediencia, estandarización y clasificación, antes que aprendizaje significativo (McLaren, 2015; Tormey, 2015). La discusión, entonces, no rechaza la evaluación en sí, sino que plantea la necesidad de revisarla en su función pedagógica y ética: qué se evalúa, para qué se evalúa y cómo se comunica lo evaluado. Una evaluación coherente con la formación crítica debería favorecer procesos de retroalimentación, comprensión de criterios y oportunidades reales de mejora, evitando reducir el aprendizaje a un resultado numérico o a un instrumento que sanciona más que orientar. En este punto, la discusión se conecta con la tensión inicial: si la educación busca libertad intelectual, la evaluación no puede convertirse en un lenguaje de domesticación; debe ser consistente con la autonomía y la construcción de juicio.

La propuesta de sistematización funciona como una bisagra que articula crítica y posibilidad. Permite al docente mirar su práctica con rigor, documentarla y convertirla en conocimiento compartible, evitando que la experiencia quede como saber tácito aislado o como simple repetición de rutinas (Bernaldo-de-Quiroz y Rodríguez, 2004). En la medida en que se sistematiza, se hacen visibles supuestos, decisiones didácticas, logros y límites, lo cual facilita ajustes pedagógicos y discusión profesional. Además, esta ruta puede fortalecer el aprendizaje basado en proyectos y la interdisciplinariedad como prácticas coherentes con el pensamiento crítico, en tanto promueven indagación, colaboración y conexión con problemas del entorno (Heras et al., 2020; Ryberg, 2022). La sistematización, en este sentido, no solo “registra” lo hecho: lo interpreta, lo ordena y lo convierte en insumo para mejorar la acción educativa y dialogar con otros docentes, aportando a una cultura institucional de reflexión y aprendizaje.

Finalmente, esta ampliación conduce a una implicación clave: si se asume en serio la diversidad del aula, la sistematización también debe permitir reconocer diferencias reales en trayectorias, ritmos, estilos y condiciones de aprendizaje, y orientar decisiones didácticas más justas. Por eso, la discusión enlaza directamente con la necesidad de atender diversidad e inclusión: no se trata únicamente de un principio general, sino de prácticas concretas que ajustan la enseñanza a las características del estudiantado y reducen barreras de participación (Ferreira et al., 2019; Hernández-Olaya et al., 2022). En síntesis, el núcleo de la discusión propone que la transformación educativa requiere coherencia entre fines y medios: formar sujetos críticos implica revisar instituciones, prácticas y dispositivos (como la evaluación), y a la vez fortalecer estrategias (como la sistematización), que conviertan la práctica docente en un proceso reflexivo, comunicable e inclusivo.

CONCLUSIONES

El análisis de los postulados de Neil, Illich, Foucault y Bourdieu evidencia un descontento histórico con los sistemas educativos a nivel mundial, por lo que la educación sigue siendo un asunto central de la agenda internacional, especialmente en países subdesarrollados. Pese a que los problemas persisten, se subraya que el profesorado puede marcar una diferencia real si sostiene una formación y actualización constante, recordando la idea de Paulo Freire (1921-1997): la educación transforma a las personas que luego transforman el mundo.

Como vía concreta para fortalecer esa formación, se propone la sistematización como un camino de producción de conocimiento científico más allá del empirismo. Esto implica que los docentes documenten y socialicen experiencias del aula, aprovechen la diversidad escolar como fuente de análisis y conviertan la práctica en conocimiento útil para mejorar cátedras y procesos, entendiendo que en la revolución 4.0 lo no sistematizado tiende a “no existir”, dentro de un marco de actuaciones bioéticas.

Además, se destaca el valor de formar en valores y de orientar la valoración/evaluación de manera diversa e imparcial, con coordinación permanente entre familia y escuela, para consolidar una educación de calidad, el buen vivir y valores democráticos frente a los retos actuales. Finalmente, se resalta la importancia de comprender ontología y modelos filosóficos para intervenir ante la diversidad de pensamiento y sostener dos líneas formativas: fortalecer el pensamiento lógico desde los primeros momentos de vida y, sobre esa base, posibilitar el pensamiento abstracto; todo ello promoviendo el respeto como eje de convivencia y abriendo camino a futuras investigaciones de aula que sistematicen

las voces de la comunidad educativa

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (2008). La finalidad de la educación. En *Filosofía de la educación*: (2 ed.) EUNSA.
- Álvarez-Sepúlveda, H. A., & Espinoza-Melo, C. C. (2022). La epistemología en la formación del profesorado de matemática e historia. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, (25), 7-22. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2022.25.12207>
- Bernaldo de Quirós, M. L., y Rodríguez, M. del P. (2004), La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista, *Revista Confluencia*, 1(4), 1-17. <https://bdigital.uncu.edu.ar/327>
- Biesta, G. (2015). Educational Philosophy. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 255-260). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92117-2>
- Biesta, G. (2023). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect With the Question of Purpose in Education. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9-20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Boehme, K. (2024). “Sharing Worldviews: Learning in Encounter for Common Values in Diversity” in School and Teacher Education—Contexts in Germany and Europe. *Religions*, 15(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel15091077>
- Bruzzone, D. (2020). Phenomenology, Politics, Education. *Encyclopaideia*, 24(56), 1-5. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10612>
- Bucelli, I. (2016). Specifically Human? The Limited Conception of Self-Consciousness in Theories of Reflective Endorsement. In *Identity and Difference* (pp. 105-128). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40427-1_5
- Burbules, N. C., & Warnick, B. R. (2012). Philosophical inquiry. In *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 489-502). Taylor and Francis. <https://experts.illinois.edu/en/publications/philosophical-inquiry>
- Burgin, M., & Hofkirchner, W. (2017). Introduction: Omnipresence of Information as the Incentive for Transdisciplinarity. In *Information Studies and the Quest for Transdisciplinarity* (pp. 1-7). WORLD SCIENTIFIC. https://doi.org/10.1142/9789813109001_0001
- Butcher, J., & Steel, A. (2015). Faith Communities and Community Engagement Based Teacher Education: A Pedagogy of Promise. In *Advances in Research on Teaching* (Vol. 22C, pp. 141-159). Emerald Group Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022007>
- Camino, J. (2022). ¿Qué es la ontología?: consideraciones histórico-críticas. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 48(2), 175-200. <https://doi.org/10.36446/rlf2022321>
- Canchignia-Bonilla, E. L., Espinoza-Tinoco, M. A., Tenesaca-Canchignia, D. C., y Canchignia-Bonilla, P. (2023). Metodologías y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 52-76. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5287>

- Carraud, V. (2022). Dall'όντολογία all' *ontologia*: un'introduzione. *Quaestio*, 22, 207-218. <https://doi.org/10.1484/J.QUAESTIO.5.133410>
- Collins, R. A. (2023). Interdisciplinarity in Adult and Continuing Education. In *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 31-37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447849-5>
- Constantinou, P. (2017). Instructional Assessment Strategies for Health and Physical Education. *Strategies*, 30(3), 3-9. <https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1297747>
- Cooke, S. J., Nguyen, V. M., Anastakis, D., Scott, S. D., Turetsky, M. R., Amirfazli, A., Hearn, A., Milton, C. E., Loewen, L., Smith, E. E., Norris, D. R., Lavoie, K. L., Aiken, A., Ansari, D., Antle, A. N., Babel, M., Bailey, J., Bernstein, D. M., Birnbaum, R., ... Woolford, A. (2020). Diverse perspectives on interdisciplinarity from Members of the College of the Royal Society of Canada. *FACETS*, 5(1), 138-165. <https://doi.org/10.1139/facets-2019-0044>
- Ćurić, A. K., & Hajder, S. (2019). *Exploration of planet Mars*. 180025. <https://doi.org/10.1063/1.5091422>
- Di Giulio, A., & Defila, R. (2017). Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 630-647. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0030>
- Duncan, M. (2021). Experience is Knowledge. In *Oxford Studies in Philosophy of Mind Volume 1* (pp. 106-129). Oxford University PressOxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198845850.003.0005>
- Duque, E. y Durán-Vázquez, J. F. (2019). La modernidad contra sí misma: la crítica del programa educativo moderno. En *Las transformaciones de la educación: de la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual*. Dykinson.
- Espinoza-Freire, E. E. (2017). La interdisciplinariedad en el proceso docente-educativo del profesional en educación. En *La interdisciplinariedad en el proceso docente educativo del profesional en educación*. Editorial Universo Sur.
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., y Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2), 603-614. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Foronda-Torrico, J. M. (2006). Artículo referativo filosófico para el mejoramiento del sistema de evaluación del aprendizaje en las carreras de ciencias empresariales. *Perspectivas*, 9(18). 177-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942516007>
- Fullat, O. (1992). Educación liberadora. En *Filosofías de la educación*. Ediciones CEAC.
- Furrer, F. J. (2014). Eine kurze Geschichte der Ontologie. *Informatik-Spektrum*, 37(4), 308-317. <https://doi.org/10.1007/s00287-012-0642-3>
- Gurton, P., & Tipping, M. (2024). Establishing first principles. In *Bringing Talk to Life: Thinking Through Dialogue in The Classroom* (pp. 77-86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003451044-11>
- Heffington, D. V., Cabañas-Victoria, V. V., Dzay-Chulim, F. y Negrete-Cetina, M. (2023). La enseñanza de habilidades de pensamiento superior en escuelas primarias públicas en México. *Revista*

- Educación, 47(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51740>
- Heras, A. I., Acosta, M. C., y Pozzo, M. I. (2020). Investigación en colaboración en el campo de la salud mental desde una perspectiva de derechos. Reflexiones sobre método, teoría y enfoque epistémico. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 49, 141-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.49.2021.29235>
- Hernández, N. L., Ramírez, J., & Rodríguez, Á. (2022). Lineamientos de educación inclusiva en la Escuela de Inteligencia del Ejército. *Perspectivas en Inteligencia*, 14(23), 283-300. <https://ideas.repec.org/a/col/000555/020590.html>
- Hoople, G., Choi-Fitzpatrick, A., & Reddy, E. (2018). Educating Changemakers: Cross Disciplinary Collaboration Between a School of Engineering and a School of Peace. *2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-5. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8658611>
- Hoyningen-Huene, P. (2020). The Heart of Science: Systematicity. In *Competing Knowledges - Wissen im Widerstreit* (pp. 85-102). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110659658-005>
- Jaramillo-Naranjo, L. M., y Puga-Peña, L. A. (2016). El pensamiento lógico- abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), pp. 31-55. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441849209001.pdf>
- Kleinig, J. (2016). *Philosophical Issues in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315531458>
- Kolczyńska, M. (2020). Democratic values, education, and political trust. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0020715220909881>
- Kosheleva, O., & Villaverde, K. (2018). How to Assess Students, Teachers, and Teaching Techniques: An Overview of Part IV. In *Studies in Computational Intelligence* (Vol. 750, pp. 247-248). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55993-2_27
- Kovaliuk, T., Kobets, N., Pasichnyk, V., & Kunanets, N. (2020). Ontological Approach to the Development and Accreditation of the Educational Programs for the Training of IT Specialists of Ukraine. *2020 IEEE 15th International Conference on Computer Sciences and Information Technologies (CSIT)*, 281-286. <https://doi.org/10.1109/CSIT49958.2020.9321967>
- Kumar, P. (2020). Happiness. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(2), 1513-1518. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I2/PR200454>
- Lemettinen, J., Hirvonen, E., & Ubani, M. (2021). Is worldview education achieved in schools? A study of Finnish teachers' perceptions of worldview education as a component of basic education. *Journal of Beliefs & Values*, 42(4), 537-552. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1889218>
- Lipiäinen, T., Satokangas, H., Jantunen, A., & Kallioniemi, A. (2022). Understanding and Implementing Worldview Dialogue in the Finnish Basic Education Context: Teachers' Approaches. *Religion & Education*, 49(3), 254-272. <https://doi.org/10.1080/15507394.2022.2060691>
- Liu, K., & Gan, X. (2019). Multiple Dimensions of Effective Assessment in Graded College English Teaching Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(6), 1351-1355. <https://doi.org/10.17507/jltr.1006.26>

- Lyberger, M. R. (2020). Value-Centric Education: A Transcending Approach. *Sport Management Education Journal*, 14(1), 52-54. <https://doi.org/10.1123/smej.2019-0037>
- Marcos-Jorquera, D., Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., & Gilar-Corbi, R. (2017). An Interdisciplinary Practical for Multimedia Engineering Students. *IEEE Transactions on Education*, 60(1), 8-15. <https://doi.org/10.1109/TE.2016.2566606>
- Martínez, M. (2004). Educación y valores democráticos. En G. Hoyos-Vásquez, *Educación en valores en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- McLaren, S. V. (2015). *Learning to Teach Design and Technology in the Secondary School* (G. Owen-Jackson, Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315767956>
- Medina-Aveledo, G. (2017). Enseñanza materna, aprendizaje fetal. *Salus*, 21(2), 19-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375953625005>
- Mora-Flores, E., & Kaplan, S. N. (2022). Interdisciplinary Learning: Connecting Language and Literacy Across the Curriculum. *Gifted Child Today*, 45(2), 110-112. <https://doi.org/10.1177/10762175211070845>
- Navarro-Chávez, J. C. L. (2015). El conocimiento y sus corrientes epistemológicas. En *Epistemología y Metodología*. Grupo Editorial Patria.
- Newman, J. (2024). Incentivising interdisciplinary research collaboration: evidence from Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(2), 146-165. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2267719>
- Parada-Ulloa, M., Lárez-Hernández, J. H., & Vega-Gutiérrez, Ó. (2024). Building knowledge from the epistemology of the South: the importance of training researchers in initial teacher training. *Frontiers in Education*, 8, 1231602. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231602>
- Pope, M., & Denicolo, P. (2015). From Periphery to Core. In *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 331-351). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118508275.ch27>
- Puig-Verges, N., & Schweitzer, M. (2022). Les courants épistémologiques dans les travaux et discussions de la Société Médico-Psychologique. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 180(10), 1096-1102. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.10.015>
- Ramírez-Narváez, J., & Hernández-Olaya, N. L. (2024). El proceso de lectura crítica en estudiantes de tecnología en una institución universitaria de Bogotá. *Pedagogical Constellations: Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 3(2), 177-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9947061>
- Ramos-Pardo, F. J., and Sánchez-Antolín, P. (2017). Production of educational theory doctoral theses in Spain (2001-2015). *Scientometrics*, 112(3), 1615-1630. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2435-6>
- Ramos-Serpa, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3682775>

- Real Academia Española (RAE). (2014). Educar. <https://dle.rae.es/educar>
- Real Academia Española (RAE). (2019). *Cosmovisión*. <https://dle.rae.es/cosmovisi%C3%B3n>
- Rich, G. (2024). Knowledge. In *Encyclopedia of Sport Management* (pp. 531-532). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035317189.ch310>
- Riddle, S. (2023). Democracy and education. In *International Encyclopedia of Education(Fourth Edition)* (pp. 8-12). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08002-7>
- Ruiz, M. (2022). El camino tolteca hacia la libertad. En *los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca* (14 ed., pp. 111-139). URANO.
- Ryberg, M. L. (2022). Interdisciplinarity and accountability in upper-secondary education. In *Configurations of Interdisciplinarity Within Education* (pp. 45-68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083245-3>
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del Derecho a la educación. *Revista IIDH*, 36, 15-38. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/1047>
- Tormey, W. (2015). Education, learning and assessment: current trends and best practice for medical educators. *Irish Journal of Medical Science*, 184(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11845-014-1069-4>
- Turzi, M. (2017). *Todo lo que necesitas saber sobre el desorden mundial*. PAIDÓS.
- Ursić, L., Baldacchino, G., Bašić, Ž., Sainz, A. B., Buljan, I., Hampel, M., Kružić, I., Majić, M., Marušić, A., Thetiot, F., Tokalić, R., & Markić, L. V. (2022). Factors Influencing Interdisciplinary Research and Industry-Academia Collaborations at Six European Universities: A Qualitative Study. *Sustainability*, 14(15), 9306. <https://doi.org/10.3390/su14159306>
- van der Kooij, J. C., de Ruyter, D. J., & Miedema, S. (2013). “Worldview”: the Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education*, 108(2), 210-228. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767685>
- van Houten, M. M. (2023). Interpersonal issues in knowledge sharing: the impact of professional discretion in knowledge sharing and learning communities. *Teacher Development*, 27(1), 116-132. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2156590>
- Woźniak, E., Gabryszewski, R., & Dziob, D. (2020). Remote sensing and electromagnetic wave behaviour to measure vegetation phenology with physics. *Physics Education*, 55(4), 045012. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/ab80ff>
- Zambrano-Mendoza, G. K., y Vigueras-Moreno, J. A. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448-473. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1293>

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No aplica.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Javier Ramírez Narváez: conceptualización, desarrollo, análisis formal, redacción - borrador inicial, revisión del documento final, desarrollo de resultados.

EDITORIAL

Plataforma de acción, gestión e investigación social S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.