

Lenin Mendieta Toledo



El Perfil
Epistemológico del
Docente

Universitario

Crisálidas



El Perfil Epistemológico del Docente Universitario



Universidad de Guayaquil

AUTOR

Lenin Mendieta Toledo

Fundación Editorial Crisálidas

Crisálidas



El Perfil Epistemológico del Docente Universitario



Universidad de Rosario

Libro con revisión de pares



Fundación Editorial Crisálidas

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito de Fundación Editorial Crisálidas.

DERECHOS RESERVADOS.

Copyright © 2021

Fundación Editorial Crisálidas

Callejón, avenida 3era 128 y calle 6ta

Guayaquil, Ecuador.

Tel.: 0982842107

fundacioneditorialcrisalidas@gmail.com

ISBN: 978-9942-7023-0-2

Impreso y hecho en Ecuador

Dirección editorial: Lic. Josselyne Peralta C.

Coordinación técnica: Lic. M. Valenzuela Z.

Diagramación: José Vicente Monti

Diseño gráfico: Lic. Josselyne Peralta C.

Fecha de publicación: 14 de junio, 2022



Fundación Editorial Crisálidas

Guayaquil – Ecuador

AGRADECIMIENTOS

A Luis Porta, eternas gracias por tú acompañamiento en la investigación.

A Marcia Pozo, Liliana Baque, Laura Mariscal, Antonio Rodríguez, Yolanda Pagala, Cecilia Elizalde, Marieliza Chávez, Lucía Tandazo, Norma Garcés, Katuska Cepeda, Zila Esteves, Delia Crespo, y Pedro Rizzo, docentes de la Universidad de Guayaquil y participantes del estudio como sujetos de investigación.

DEDICATORIA

El hombre que deja huellas es aquel que va haciendo camino al andar, que a cada paso que da, acuña su marca en la tierra como cuando se forja el acero, huellas que son imposibles de romper. Un Maestro Huella es aquel que realiza la enseñanza como quien con esmero hace una siembra y en cada jornada cuida de ella, que aprovecha la mañana para regar y abonar, que respeta el pequeño grano que crece junto al brillante trigal con la ilusión puesta a que madure; aquel que en un acto de amor y compasión se ve reflejado en el otro y resignifica su cohabitar con empatía; es el Peter Pan del salón de clases que cautiva con sus fábulas cargadas de ciencia y experiencia. El Maestro Huella permanece en la memoria nostálgica de sus estudiantes y se convierte en ejemplo a seguir. En las universidades del Ecuador, existen muchos Maestros que dejan Huellas que no se dilatan con el sol de la tarde, sino que son abono fecundo para una siembra llamada estudiantes y que él, desde lejos, observa satisfecho como brillan con la luz del conocimiento, con su pasión por la vida y con la esperanza en sus valores.

A los profesores universitarios

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	6
DEDICATORIA.....	7
Prólogo.....	12
Introducción.....	15

PRIMERA PARTE

Hermenéutica para la interpretación del perfil epistemológico

CAPÍTULO I

Evolución histórica de la formación del profesorado universitario

1.1. Historia natural de las políticas de educación superior.....	19
1.2. La formación del profesorado universitario.....	24
1.3. Estudio asincrónico de las políticas de formación continua de los docentes en el Ecuador.....	27

CAPÍTULO II

La práctica y experiencia del docente

2.1. El campo de la didáctica y la formación docente...	35
2.2. La práctica docente.....	39
2.3. El lugar de la práctica en la formación docente....	44
2.4. Enfoques en la enseñanza del profesorado universitario.....	48
2.5. La práctica preprofesional del docente universitario.....	54
2.6. Las experiencias formativas.....	58
2.7. La gestión social del conocimiento del docente universitario.....	64

CAPÍTULO III

La narrativa para entender el perfil de la práctica

3.1.	La narrativa propiamente dicha.....	71
3.2.	La narrativa en la trayectoria docente.....	74
3.3.	La narrativa como enfoque metodológico.....	76

SEGUNDA PARTE

Dispositivo Epistemológico y enfoque narrativo autobiográfico y biográfico metodológico

CAPÍTULO IV

Enfoque narrativo y perfil epistemológico del docente universitario

4.1.	Antecedentes.....	83
4.2.	Aportes de la investigación en el enfoque biográfico – narrativo.....	86
4.3.	Bases teóricas de los perfiles epistemológicos.....	94
4.1.	Perfil epistemológico del profesor universitario....	96

CAPÍTULO V

Dimensión metodológica

5.1.	Contexto del Estudio.....	106
5.2.	Pregunta y objetivos de investigación.....	113
5.2.1.	Preguntas de investigación.....	113
5.2.2.	Objetivos del estudio.....	114
5.2.2.1.	Objetivo general.....	114
5.2.2.2.	Objetivos Específicos.....	114
5.3.	Selección de profesores memorables.....	115
5.4.	La investigación cualitativa desde las dimensiones epistemológicas y ontológicas.....	119
5.5.	Instrumentos.....	124

5.5.1.	Relatos de vida.....	124
5.5.2.	Perfil epistemológico.....	124
5.5.2.1.	Perfil ontológico.....	132
5.6.	Validación del instrumento.....	146
5.7.	Operacionalización de variables.....	147

CAPÍTULO VI

Resultados e interpretación

6.1.	Identificación de los docentes memorables.....	150
6.2.	Resultados de docentes pares.....	158
6.2.1.	Dimensión sujeto-objeto.....	159
6.2.2.	Dimensión pedagógica didáctica.....	168
6.2.3.	Dimensión social.....	179
6.2.4.	Dimensión ideología personal.....	188
6.2.5.	Dimensión principios y valores.....	195
6.2.6.	Relación de saberes.....	198
6.3.	Resultados de docentes memorables.....	205
6.3.1.	Dimensión sujeto-objeto.....	206
6.3.2.	Dimensión pedagógica didáctica.....	216
6.3.3.	Dimensión social.....	227
6.3.4.	Dimensión ideología personal.....	236
6.3.5.	Dimensión principios y valores.....	240
6.3.6.	Relación de saberes áulicos y valores.....	243
6.4.	Perfil Epistemológico.....	248
6.4.1.	Dimensión sujeto-objeto.....	256
6.4.2.	Dimensión pedagógica-didáctica.....	258
6.4.3.	Dimensión social.....	260
6.4.4.	Dimensión ideología personal.....	263
6.4.5.	Dimensión principios y valores.....	264
6.4.6.	Relación de saberes.....	265

CAPÍTULO VII:

DISCUSIÓN

7.1.	La Universidad de Guayaquil.....	268
7.2.	Indagación de las biografías para el perfil docente.....	274

CAPÍTULO VIII:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1.	Conclusiones.....	303
8.2.	Recomendaciones.....	308
	Bibliografía.....	312
	El autor.....	357

Prólogo

La Universidad promueve la investigación que parte de la formación y profesionalización del perfil académico de los docentes e investigadores, como mecanismo para garantizar la calidad en la educación, para lo cual los profesores deben capacitarse en el perfeccionamiento de los saberes epistemológicos, pedagógicos, investigativos y de conectividad que posibilite el mejoramiento en el desempeño educativo.

El objetivo leemos es sobrio, el interpretar el perfil epistemológico del docente universitario, a partir de las narrativas de vida y experiencias de los profesores relacionadas con las directrices didácticas, evaluación docente, así como formación inicial y continua. Esta es una tarea que atraviesa todo el texto.

La metodología utilizada para recolectar la información de los profesores es la de los relatos de vida, técnica de investigación cualitativa muy utilizada en el ámbito educativo para determinar aspectos personales y profesionales que influyen en la práctica docente, en este proceso de investigación se vinculan algunos contextos, se profundiza en la realidad del docente y se evidencian los sucesos desde las narrativas experienciales.

Notamos que, desde las voces de los docentes universitarios destacan la importancia de la formación continua en la práctica profesional ya que esto permiten el desarrollo de las habilidades investigativas y pedagógicas; proporciona a los educandos las herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales; forma con responsabilidad, valores, moral y ética; así como contribuye a la parte humana-profesional, en beneficio del alumnado y en respuesta a las necesidades de la sociedad.

En la lectura a este interesante libro, se percibe -desde las narrativas de los profesores investigados- que la vocación de ayuda a la comunidad, así como el deseo y capacidad para enseñar fueron las razones que motivaron a los educadores a dedicarse a la docencia. También se destaca la importancia de la formación

profesional integral para ejercer la docencia a nivel superior, es decir, la interrelación de la vocación, pedagogía, metodología y conocimientos de la especialidad.

El perfil epistemológico del docente universitario genera buenas pulsiones en cuanto al riguroso proceso de investigación realizado a través del cual el autor identifica que las competencias pedagógicas de los docentes aportan al proceso de enseñanza mediante el dominio de los contenidos, fomentan el desarrollo y desempeño profesional, siempre orientados a la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje.

Nos llena de ilusión el ver que los estudiantes durante su tránsito por las aulas universitarias reconocen a aquellos -buenos-docentes a los que consideran como “memorables”. A su vez, se nota de forma clara que los docentes memorables realizaron la construcción del conocimiento durante el nivel inicial, así como en su formación continua, esta construcción surge también de eventos o motivaciones como la vocación, ayuda a la comunidad, así como el deseo-capacidad para enseñar, reflejados en la transmisión cognitiva y en el desarrollo de aptitudes necesarias para ejercer la praxis profesional.

Es preciso que mencionemos que la formación continua de los docentes universitarios contribuye a desarrollar habilidades investigativas-pedagógicas; proporciona a los educandos las herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales; fomenta la formación con responsabilidad, valores, ética y moral, compromiso; así como contribuye a la parte humana-ética y profesional, activa las relaciones interpersonales y socio grupales para alcanzar el aprendizaje significativo de los estudiantes, lo que ratifica que el saber de los educadores universitarios tiene implicaciones directas con el desempeño del alumnado.

Como bien señala el autor en su definición, el perfil epistemológico del docente universitario es una construcción multidimensional del sujeto que ejerce la docencia en donde se entraman la formación continua, el sistema de creencias y los

valores que hacen de estos sujetos considerados memorables,
docentes humanamente profesionales.

Dr. Rijkaard Mendieta Toledo

Introducción

La educación superior surgió en el mundo en un ámbito de profundas transformaciones con repercusiones en los aspectos económico, social, político y cultural, en donde la mayoría de los países reformaron los sistemas educativos a través de la implementación de políticas para la formación de profesionales competentes en el marco de una economía basada en el conocimiento.

Los sistemas de educación superior latinoamericanos han registrado en las dos últimas décadas, un proceso de fuerte fragmentación y diversificación tanto en la organización como en la calidad, con la inclusión de modelos universitarios diferentes y contradictorios. La situación es claramente distinta a lo que había ocurrido hasta la década del 80, hasta ese momento la educación superior era estatal, con fuerte autonomía institucional y académica. El modelo era el cual las facultades de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria, las carreras profesionales eran largas, en las que los alumnos obtenían el título después de 6 o 7 años de estudios.

En los diferentes países, la educación es un medio utilizado para evolucionar a la sociedad; en el Ecuador el tema educativo se evaluó en el año 1998, ajustado a las necesidades de ese entonces, así como a los recursos que se disponía para el desarrollo como herramientas didácticas, docentes, espacios físicos, capacidad, entre otras. El objetivo era lograr que la población obtuviera un nivel superior al de primaria o secundaria, y que a su vez puedan transmitir los conocimientos a otras personas; todos estos asuntos quedaron instaurados en la constitución de dicho año.

Las políticas públicas en las universidades cambiaron a través del tiempo, como respuesta se obtuvo la ampliación de infraestructura universitaria y presencia en diversas localidades del mundo para atender a la demanda local de estudiantes de formación superior; sin embargo, en la región todavía existen

desafíos como la descentralización de las instituciones en donde el Estado tiene un rol protagónico.

La formación continua de los profesores universitarios es un asunto personal el cual está ligado con la estructura del programa de las universidades, la planificación, organización y gestión, depende de las instituciones educativas apoyar o generar programas que permitan a los docentes incluirse en áreas investigativas, sociales, creativas que a su vez beneficien al rendimiento de los alumnos.

La pregunta central del trabajo es ¿Cómo los profesores universitarios construyen biográficamente su perfil epistemológico docente? El objetivo central fue interpretar el perfil epistemológico docente, a partir de las narrativas de vida y experiencias de los profesores relacionadas con las directrices didácticas, evaluación docente, así como formación inicial y continua.

Para llevar a cabo este estudio, el trabajo se estructuró en ocho capítulos. El capítulo 1 se relaciona con la evolución histórica de la formación del profesorado universitario. En el capítulo 2 se aborda la práctica y experiencia del docente. En el capítulo 3 se describe la narrativa para entender el perfil de la práctica docente. El capítulo 4 describe el enfoque narrativo y perfil epistemológico del docente universitario. El capítulo 5 presenta la dimensión metodológica. El capítulo 6 muestra los resultados e interpretación. El capítulo 7 muestra la discusión de los resultados. El capítulo 8 señalan las conclusiones y recomendaciones.

PRIMERA PARTE
Hermenéutica para la interpretación
del perfil epistemológico

CAPÍTULO I
Evolución histórica de la
formación del profesorado universitario

1.1. Historia natural de las políticas de educación superior

Altbach (2009) sostiene que en todo el mundo existe un solo modelo académico, el de la universidad europea establecido en Francia en el siglo XIII, modelo que dio lugar a que el profesor ocupe el lugar central de la institución y avalaba la autonomía como parte del *ethos* académico. Posteriormente, la universidad se expandió hacia otras partes de Europa: Oxford y Cambridge en Inglaterra, Salamanca en España, Praga y Cracovia en Europa Central y una cantidad de entidades en los estados germánicos establecidos en los siglos siguientes. Así, las instituciones de educación superior establecidas en el período medieval para transmitir conocimientos y proveer entrenamiento a unas pocas profesiones se convirtieron en el siglo XIX en entidades importantes para la creación de nuevos saberes a partir de la investigación básica.

Según McMahon (1992) en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la ciencia, la tecnología y la información ganaron aceptación como fuentes estratégicas y reflejos del poder nacional en todo el mundo. Estos activos, que durante mucho tiempo se entendieron como esenciales para los escenarios de poder, tal como se definen en términos políticos, económicos y militares, fueron reconocidos como vitales para todas las áreas de competencia internacional y desarrollo nacional. Para corroborar este cambio, se evidencia una transición global de industrias intensivas en energía a industrias intensivas en conocimiento, y del comercio industrial a un intercambio intrincado de una economía de la información, en donde el conocimiento es la base de los elementos de poder.

En esa época, la población mundial se estimaba en aproximadamente 1,6 mil millones. Para 1950, había llegado a 2.500 millones y creció a 6.500 millones en 2005, así la población se cuadruplicó, lo que tuvo consecuencias directas en el número de personas que reclamaban acceso a la educación en general y a la educación superior en particular. De hecho, el considerable

aumento del grupo de edad de los estudiantes potenciales estimuló un aumento casi mecánico del número de estudiantes. El cuerpo estudiantil mundial se disparó de 40 millones en 1975 a 100 millones en 2000 (Goastellec, 2008); según la UNESCO, para el 2009 la población estudiantil alcanzó los 153 millones (citado en Redacción Vivir, 2009); actualmente, 224 millones de estudiantes están inscritos en universidades a través del mundo. (UNESCO, 2020, p. 285).

Con respecto a las políticas de educación superior, Balán (2000) plantea que, desde los orígenes medievales europeos, las universidades aspiraron impartir conocimiento general mediante las fronteras políticas y sociales. No obstante, la academia dio un giro trascendental en el mundo occidental a partir de los inicios del siglo XIX, como una institución de las naciones y un instrumento de los estados nacionales. Aunque con la diversificación institucional generada durante la segunda mitad de esa época, los sistemas educativos vinculados al tercer nivel operaban en ámbitos nacionales con inequidad en la participación de las provincias o sectores en función de las políticas en países como Estados Unidos o Alemania; y en otros casos con una modalidad centralizada en Francia y la mayoría de los países latinoamericanos.

Bajo tal contexto, a criterio personal considero que la educación superior surgió en el mundo en un ámbito de profundas transformaciones con repercusiones en los aspectos económico, social, político y cultural, en donde la mayoría de los países reformaron los sistemas educativos a través de la implementación de políticas para la formación de profesionales competentes en el marco de una economía basada en el conocimiento. En el siguiente apartado presento un recorrido bibliográfico sobre estas políticas en la región latinoamericana y su influencia en la definición del perfil epistemológico del profesor universitario.

Los sistemas de educación superior latinoamericanos han registrado en las dos últimas décadas, un proceso de fuerte

fragmentación y diversificación –tanto en su oferta, su organización como en su calidad- con la inclusión de modelos universitarios diferentes y contradictorios. Esta situación es claramente distinta a lo que había ocurrido hasta la década del 80: hasta ese momento la educación superior había sido predominantemente estatal y con fuerte autonomía institucional y académica de las universidades. El modelo predominante era el “napoleónico”, en el que las facultades de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria. En ese modelo, las carreras profesionales son largas, de tipo túnel, en las que los alumnos obtienen el título después de 6 o 7 años de estudios.

Los cambios importantes que resaltan a finales del milenio son en primera parte, la aparición de un sector amplio de las instituciones de educación superior, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de escoger la universidad cercana al domicilio, ya no debían viajar hasta Quito o Guayaquil. Otro cambio fue la respuesta hacia las características económicas de la región, puesto que las instituciones se volvieron sensibles ante las necesidades de la población. También refiere a la presencia global por la fuerza de la capacidad científica y la atención a la demanda educativa de diversa naturaleza atravesando las fronteras nacionales. Así, en América Latina se origina la expansión institucional con un desafío en particular: la globalización (Balán, 2000).

Como se evidencia en párrafos anteriores, las políticas públicas en las universidades cambiaron a través del tiempo, como respuesta tenemos la ampliación de infraestructura universitaria y su presencia en diversas localidades del mundo para atender a la demanda local de estudiantes que requieren de formación superior; sin embargo, en la Región todavía existen desafíos como la descentralización de las instituciones en donde el Estado tiene un rol protagónico, además otra de las barreras de la época es el creciente proceso de globalización. Bajo tal contexto, a continuación, explico con mayor detalle el inicio del proceso y el impacto en el ámbito educativo.

Con la caída del muro de Berlín en el año de 1989 y la erradicación del segundo mundo socialista, se genera un giro importante ya que las universidades e instituciones sociales iniciaron un nuevo ciclo de reformas de mercado y de los gobiernos centrales con relación a las exigencias de competitividad, calidad y eficacia para las entidades. Pero, una barrera fue la competencia frente a la falta de recursos para desarrollar y consolidar las áreas de investigación; a pesar de tal escenario las universidades formaron profesionales, reformando las formas de gobierno y de administración, fortaleciendo vínculos entre los involucrados del sistema, la tecnología y los procesos de organización para hacer frente al cambio (Acosta, 2000).

En virtud de lo expuesto, se observa que la globalización fue un cambio que impactó profundamente en las instituciones de educación superior, pues con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación y la erradicación de las formas de organización tradicionales, las universidades cambiaron la forma de enseñar a los nuevos profesionales. Para efectos de la investigación que realicé considero que los sucesos influyeron de forma notable en el perfil epistemológico de los profesores universitarios, porque los profesores debieron adaptarse a los nuevos cambios de los procesos para enseñar bajo una modalidad, en donde la corriente de las tecnologías empezó a tomar fuerza no solo en el ámbito educativo, sino de manera holística.

Según Schowartzman (2000) en América Latina, la agenda de la nueva generación de reformas en la educación superior se perfiló con la primera -ola de globalización- producto de la interacción entre relaciones de los poderes estatales, políticas públicas y cambios institucionales. Así, las autoridades universitarias establecieron con base a la experiencia de los años noventa, políticas con asuntos que requieren ser incluidos frente a las transformaciones de evaluación, calidad, diversificación de la enseñanza, eficiencia y competitividad, dando paso a políticas de profundización de la diferenciación institucional, internacionalización de la educación universitaria, acortamiento

de los ciclos de pregrado y descentralización de la gestión institucional.

Me permito reflexionar que la universidad vista como una institución social no funciona como una organización independiente, sino que debe estar alineada a las políticas de educación estatales, definidas por los Gobiernos. Entre las políticas figuran cambios relevantes en función de la presencia de las universidades en localidades o ciudades pequeñas para atender la demanda de los estudiantes, además de la incorporación de mecanismos para mejorar frente a la competitividad y requerimientos de calidad, eficiencia y eficacia exigidos por las autoridades.

Por otra parte, en América Latina, según Maldonado (2005) Brasil y México en comparación con otros países de la región tienen los niveles más altos de desarrollo en cuanto a políticas públicas, uno de los cambios relevantes fue la incorporación de la comunidad epistémica¹ en el área científica cuya capacidad influyó en la elaboración de políticas destinadas a la educación superior en la década de los noventa. La función que desempeñó este grupo epistémico fue la de traductores en el sentido literal de publicar textos de autores internacionales que no fueron difundidos en la región y traducir políticas originarias de otros países a la realidad latinoamericana, una de ellas fue la evaluación y financiamiento de las instituciones de educación superior. Sin embargo, un antecedente negativo a resaltar es la poca o casi nula participación de mujeres en el campo de la investigación, principalmente en el campo de políticas universitarias.

Al respecto, es preciso destacar la influencia de los grupos epistémicos cuya formación contribuyó al cambio de políticas públicas en la esfera de la educación superior en las diferentes

¹ Red de profesionales con reconocida experiencia y competencia en un campo particular, debido al conocimiento especializado, tienen legitimidad en el área de políticas dentro de un campo determinado.

entidades universitarias de la región. En síntesis, estos actores ayudaron con su experiencia y especialidad a reformar las políticas de educación en varias instituciones universitarias de América Latina, aunque con una diferencia de género, por la reducida participación de investigadoras en la toma de decisiones políticas.

1.2. La formación del profesorado universitario

El docente es uno de los instrumentos (en el mejor de los sentidos) más importantes a lo largo de la historia, Freire (2006), explica que la persona que va a emitir conocimiento debe tener la capacidad de enseñar, ser humilde, poseer autonomía y paciencia, saber tomar de decisiones, pero sobre todo estar atravesado de principios éticos y morales, de justicia e igualdad; es indispensable contar con estas características debido a que serán transmitidas a los alumnos, mediante las cuales se logrará una formación eficiente y con valores.

Entre los años 1830-1859 excluyendo el gobierno de Vicente Rocafuerte, la educación fue un aspecto no prioritario, debido a que situaciones como pagos de deudas tenían mayor peso; la formación era un privilegio que pocos tenían, a pesar de ello no era requerida o indispensable, muchos lo consideraban una pérdida de tiempo y preferían centrarse en las labores diarias, las familias formaban a los descendientes en sectores de agricultura, siembra, crianza de animales que en ese entonces eran actividades muy respetadas debido al proceso que seguían (García, 1996). Con base a lo antes mencionado, el acceso al aprendizaje no se consideraba un derecho, por el contrario, era visto como una tarea que no aportaba en nada a la persona que lo realizaba.

El presidente García Moreno durante 1861–1875, plantea puntos vinculados con la educación gratuita, asigna un porcentaje de dinero hacia este sector fomentando la creación de institutos politécnicos, pero para funcionar se requería una guía acampándose al europeo se requería de sacerdotes jesuitas, cristianos o personas que practiquen la religión, todas estas

personas fueron las responsables de la formación de dos niveles; sin embargo se requería personal para atender la salud, razón por la cual se contrató a médicos alemanes, su objetivo era que la población ecuatoriana pueda aprender de estos profesionales (Aguilar-Gordón, 2019). Entonces, la educación aparece, pero no tiene opciones, la persona que desea formarse de manera obligatoria tiene que recurrir al área religiosa católica, caso contrario continuar con los trabajos de campo.

Según Ayala (2013) en el mandato de Eloy Alfaro en 1897 la educación toma otra perspectiva de gratuidad, de acceso público, laica y obligatoria para ciertos niveles; a pesar del avance presentado la comunidad exhibió inconvenientes debido a su estrecha relación con la religión, se consideró una falta hacia los católicos y sus formadores; muchas escuelas continuaban impartiendo la educación católica, la cual creaba profesionales con criterios religiosos que tenían la obligación de profesar lo aprendido.

La educación es un medio utilizado por los diversos países como arma para evolucionar a la sociedad; en el Ecuador el tema se evaluó alrededor del año 1998, en donde se trató de ajustar a las necesidades de ese entonces, se consideró los recursos que se disponía para el desarrollo como herramientas didácticas, docentes, espacios físicos, capacidad, entre otras. El objetivo era lograr que la humanidad obtuviera un nivel superior al de primaria o secundaria, y que a su vez puedan transmitir ese conocimiento a otras personas; todos estos asuntos quedaron instaurados en la constitución de dicho año (Sumba et al., 2019).

Estoy convencido que la enseñanza en el Ecuador ha sido uno de los ejes evaluados constantemente por diversas autoridades, sin embargo, los resultados obtenidos no han cumplido las expectativas esperadas, razón por la cual hoy se busca generar nuevas estrategias que permitan compararse con indicadores de calidad internacionales, es un reto que los gobiernos de turno “asumen”, no obstante, existen resistencias de ciertos grupos

hegemónicos sumado a restricciones sociales, políticas o económicas que impiden el mejoramiento.

Así mismo, la nueva Constitución del Ecuador (2008) en algunos de sus artículos garantiza el derecho de los ciudadanos a la educación pública o privada; además lo establece como uno de los puntos más importantes para el desarrollo del país; el gobierno facilitará los medios pertinentes en caso de ser necesario a docentes o estudiantes para su adecuada formación incentivando a la igualdad de oportunidades; además se establece lineamientos para los profesores, los cuales deben contar con ciertas particularidades para poder emitir clases, con esto se pretende obtener estudiantes y docentes de calidad.

La formación docente se establece como un proceso personal, el cual evoluciona o se queda estático dependiendo del individuo. A criterio de Gajardo-Asbun (2019) la profesión se crea por medio de las experiencias prácticas o teóricas que permiten adaptarse a los cambios constantes de la humanidad, cabe recalcar que existen factores que influyen de manera positiva o negativa como la cultura, religión, política, economía e incluso la propia sociedad; por ende, el docente debe considerar y evaluar todas las opciones posibles para asegurarse que el camino sea el adecuado.

La continua formación de los profesores universitarios es un asunto voluntario, depende de cada persona hasta que nivel decide llegar; según expertos aluden que el desarrollo del docente sobre todo en el sector universitario, está ligado con la estructura del programa de las universidades, la planificación, organización o gestión, depende de las instituciones educativas apoyar o generar programas que permitan a los docentes incluirse en áreas investigativas, sociales, creativas que a su vez beneficien al rendimiento de los alumnos (Benavides y López, 2020).

Las universidades hoy en día quieren mostrarse como las que cumplen estándares de calidad internacional, razón por la cual mejoran sus procesos académicos y administrativos, solicitan que los maestros cuenten con un perfil con altas exigencias, se

considera que la enseñanza es un reto que necesita estar en constante cambio por lo que el docente debe adaptarse a esto, además es importante señalar que cada alumno tiene diferente forma de aprender por lo que el maestro debe usar técnicas que permitan que un conjunto heterogéneo de individuos capten lo transmitido de forma homogénea (Paz, 2018).

1.3. Estudio asincrónico de las políticas de formación continua de los docentes en el Ecuador

En el Ecuador al igual que en el contexto internacional, en los tiempos de la colonia los establecimientos de educación que ofrecía títulos de profesionalización eran instituciones de instrucción técnica, las cuales estaban dirigidas por las comunidades religiosas. Así, en 1551 se fundó el Colegio San Andrés de Quito, que se dedicaba a la formación de indígenas, mestizos, españoles de bajos recursos y criollos, en la parte técnica, los estudiantes tenían la posibilidad de formarse en una variedad de oficios relacionados con la construcción y el arte (Lepage, 2007).

Figura 1.

Primer colegio y formación profesional en Ecuador.



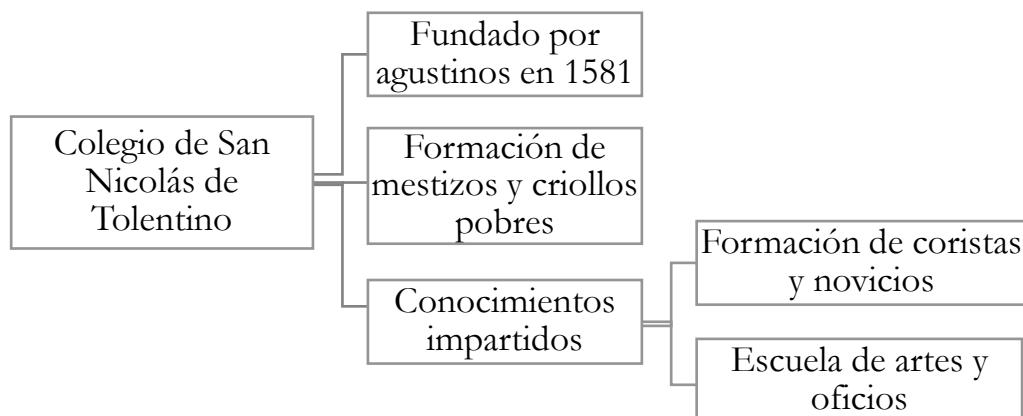
Nota. Adaptado de Lepage (2007).

Como podemos colegir, en esa época ya se consideraba a los indígenas en la formación, sin embargo, se los utilizaba como mano de obra para la construcción de múltiples edificaciones, en donde la posición económica era preponderante; cabe señalar que todos los niveles de educación se fundamentaron en el catolicismo, con el objetivo de evangelizar a toda la población.

En tal sentido, las prácticas docentes se dirigían a formar con base a las creencias cristianas, de tal forma que no se podía impartir conocimientos si alguien no estaba de acuerdo con las creencias religiosas. Así en aquella época las políticas de educación fueron dadas por la Real Audiencia de Quito que recibía órdenes directas del Rey de España.

Para 1570, se realizó la petición de la construcción de la primera universidad en la ciudad de Quito, tanto el obispo como nobles de la época solicitaron al Rey de España, ello como consecuencia de la dificultad que tenía la población para obtener estudios universitarios, al no existir una institución educativa en el país, obligando a dirigirse a otros países aledaños y algunos a España o Francia. La petición de la universidad se hizo para Quito, en donde se identificó un ambiente propicio para una institución de educación superior, a razón de que la mayoría de los nobles e hijos residían en la ciudad. No obstante, la corona hizo caso omiso a las peticiones obligando a que para especializarse era necesario dirigirse a Lima, Perú o Bogotá, Colombia.

Para 1581, se dio la potestad de seguir con la educación a los agustinos, quienes cambiaron el nombre al Colegio San Andrés y lo denominaron Colegio de San Nicolás de Tolentino, en donde se enseñaba a indígenas, mestizos y criollos de bajos recursos económicos (Costales, 2003).

Figura 2.*Primer colegio y formación profesional en Ecuador*

Nota. Adaptado de Costales (2003)

En cuanto a la formación profesional el Colegio de San Nicolás de Tolentino se dividió en escuelas de artes y oficios, en el que se impartían diferentes especializaciones, así:

- Música: se enseñaba canto y a tocar instrumentos musicales.
- Platería y masonería: se enseñaba a labrar el oro y la plata.
- Pintura: se impartían clases para la creación de pinturas de arte.
- Talla y escultura: estaba dirigido para aprender a realizar diferentes figuras en madera.
- Barberos: para brindar servicios necesarios para la comunidad

En comparación con los oficios anteriores impartidos en el colegio San Andrés, en este nuevo centro educativo se consideraban otro tipo de servicios, que ya no servían únicamente a los miembros de la corona, sino a la comunidad en general. Sin embargo, las creencias de los docentes se vinculaban directamente con las políticas que surgían en la sociedad de la época marcada por diferencias sociales estructurales.

A pesar de que se ofrecían mayores opciones de profesionalización, la necesidad de una universidad era evidente, por lo que las peticiones fueron constantes a la corona, debido a la insistencia, en el año de 1586 se otorgó mediante convenio la posibilidad de otorgar grados de tercer nivel al convento de San Agustín (encargados del colegio San Nicolás de Tolentino) pero únicamente para religiosos (Meza y Arrieta, 2006). A esta nueva institución se denominó San Fulgencio.

De acuerdo con la investigación de Calderón, Casado y Díez (2016) los grados que tenían permitidos en la época, eran en artes, teología, derecho canónico, es decir, la mayoría eran de orden religioso, no obstante, a los bachilleres se les concedían títulos de licenciados, maestros y doctores, al tenor del cumplimiento de distintas premisas. En general la educación superior de la época se caracterizó por la falta de rigor académico al brindar dichos títulos.

En el mismo año de la creación de la primera universidad, llegan los primeros jesuitas a Ecuador y para 1594 se instalaban en el centro de la ciudad de Quito, fundando el Real Colegio Máximo o Seminario de San Luis, en donde no tenían permitido otorgar títulos profesionales (Vásquez, 2015), motivo por el cual, los jesuitas buscaron este permiso y así ampliar el nivel académico a la institución educativa secundaria, para ello realizaron peticiones para crear una universidad, es así que en 1622 se fundó la segunda universidad del Ecuador denominada San Gregorio Magno (Núñez, 2010).

De acuerdo con Gil (2017) en esta universidad se conferían títulos de bachiller, licenciado, maestro y si el alumno había estudiado durante 5 años obtenía el título de doctor, pero no de medicina. A decir de Núñez (2010) la Universidad de San Gregorio alcanzó importancia por la cantidad de manuscritos que se producían que en total fueron 408 antes de la llegada de la imprenta a la institución, además, llegaron a poseer la biblioteca más grande de América, en la que se distinguían libros de filosofía, teología, moral, liturgia, medicina, leyes, física, matemática, entre otros.

Por su parte, Ceinos (1998) refiere que dentro de las cátedras de los jesuitas se consideraban una serie de valores morales, éticos y religiosos, para que compartan las creencias con la congregación. Entre ellos se distinguen que las creencias religiosas son la base para el comportamiento humano, pero es importante obtener conocimientos científicos, lo que les da cualidad diferenciadora de los demás que es la intelectualidad, lo cual configura un perfil docente no solo individual, sino compartido entre los miembros de la congregación, quienes influyeron en todos los alumnos.

Por consiguiente, en el año de 1591, los dominicos fundan el colegio San Pedro Mártir y para 1686 crean la tercera universidad del Ecuador denominada Santo Tomás de Aquino, en la que dentro de los planes de estudio se consideraba medicina y derecho civil, originando diferencias con la Universidad de los jesuitas (Gil, 2017).

A pesar de las grandes aportaciones de los jesuitas a la educación en el Ecuador, en 1767 fueron expulsados por los representantes de la corona y expropiaron sus bienes como casas, colegios, iglesias, universidades y bibliotecas (Meza y Arrieta, 2006). Se diferencian posturas contradictorias al referir sobre la expulsión de los jesuitas, por un lado, se menciona como un acto a manos de los gobernantes para extinguir el poder que tenían en la sociedad, por otra parte, se cree que las prácticas educativas eran tradicionales, por lo que, se veía la necesidad de reformas educativas.

En 1835, en la presidencia de Vicente Rocafuerte se establece el primer ente regulador de las instituciones públicas de Educación del Ecuador, que para ese entonces se encargaba de la instrucción primaria, secundaria y superior, en donde si bien figuraba como una institución del Estado, la iglesia se encargaba de gran parte de la gestión y control (Villagómez, 2019).

En 1906, durante la presidencia de Eloy Alfaro se realizan cambios importantes en la educación, especialmente en la separación de la educación de la iglesia, que se dio lugar como

consecuencia de la separación completa del Estado y de la iglesia (Terán, 2017). Otra de las políticas que se gestaron en esta época fue el cambio del rol de la mujer en la educación, debido a que hasta ese entonces se concebía a la formación de la mujer para servicios domésticos, cambiando estos paradigmas sociales, estableciendo la importancia de la formación educativa, logrando mayor participación en el mercado laboral (Goetschel, 2007).

Para 1938, se establecen diferentes normativas para cada nivel académico y de esta manera se divide la educación, en el caso de la educación superior, se instituye la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el que se establece la gratuidad en las instituciones públicas.

Tabla 1.

Resumen de los hitos importantes de la educación superior antes de la independencia

Año	Institución encargada	Descripción
1570	Petición de la universidad del Ecuador	Universidad San Fulgencio
1586	Títulos a cargo del convento San Agustín	Título para religiosos
1835	Dirección General de Estudios	Primer organismo creado como ente regulador de las instituciones públicas
1875	Consejo General de Instrucción Pública	Administra universidades, colegios, liceos y escuelas.
1884	Ministerio de Instrucción Pública	Encargado de organizar, administrar y controlar las instituciones.
1906	Ley Orgánica de Instrucción Pública	Declara el carácter laico de la instrucción pública Determina la división en secciones de la educación

primaria, secundaria y superior, se crean facultades.

1938	Ley de educación Primaria	Otorga autonomía a las universidades tanto en el funcionamiento técnico y administrativo
	Ley de educación Secundaria	
	Ley de educación superior.	

CAPÍTULO II

La práctica y experiencia del docente

2.1. El campo de la didáctica y la formación docente

La didáctica universitaria a diferencia de las otras etapas educativas como en la escuela o bachillerato solo es abordada en las últimas décadas, en donde el docente adopta el rol de didacta que cuenta con el conocimiento de métodos, técnicas y recursos para planificar, interactuar y evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje (Herrán, 2015).

De igual manera, López-Gutiérrez, Pérez-Ones y Lalama-Aguirre (2017) refieren que la didáctica universitaria, además de ser contemporánea está en constante cambio en función de las necesidades de la sociedad que obliga a las Instituciones de Educación Superior a reformular el modelo de formación y el sustento teórico, tales cambios se diferencian:

- Globalización de los graduados universitarios
- Rapidez en la evolución del conocimiento
- Velocidad en la innovación científica y tecnológica.
- Incremento del intercambio de la información
- Expansión de la universidad por nuevas formas de acceso y tecnologías.

Por otra parte, Rivadeneira (2017) refiere que el docente universitario debe desarrollar una didáctica propia con base a la formación académica, experiencia previa, motivación, expectativa y las metas personales y profesionales, de esta forma se crea la didáctica como resultado del proceso educativo y la metodología utilizada.

De esta forma, se crean las competencias didácticas que según Barrón (2009) en estas intervienen el conocimiento teórico y práctico, por lo que refiere las siguientes competencias:

- Planificadora: implican ideas pedagógicas de los docentes para el diseño de los contenidos y la selección de estrategias de enseñanza.

- Tratamiento de los contenidos: selección y estructura secuencial de los contenidos de la asignatura, así como la forma de transmitirlos, que para vincular con la práctica se relaciona con situaciones de la realidad.
- Comunicativa: es innata al docente, debido a que es la única forma de transmitir conocimientos, en la actualidad debido a las nuevas tecnologías de información.
- Metodológica: acciones que posibilitan la creación de un ambiente de aprendizaje.
- Comunicativa y relacional: además de tener habilidades comunicativas, la interrelación con los alumnos es un aspecto básico, lo cual crea un ambiente propicio de aprendizaje.
- Tutorial: refiere la atención del docente para ayudar a los estudiantes.

Trabajamos junto a Valenzuela y Pilay las competencias que realiza Zabalza (2003), el autor considera la capacidad del profesorado universitario como una especie de constructo molar, que puede ayudarnos a referirnos a los conocimientos y habilidades que requieren los sujetos para desarrollar cierto tipo de actividades, trabajos o profesiones. En aquella época concordábamos que los docentes deben comprometerse a cultivar docentes de alta calidad, asegurando nuevas estrategias de capacidad de aprendizaje en los estudiantes (se citó en Mendieta, Pilay, & Valenzuela, 2020).

Con lo mencionado se identifica que las características didácticas de un docente universitario implican diferentes aspectos que inician con los conocimientos adquiridos durante la formación, pero que implica el criterio crítico del docente para utilizar o no un método de enseñanza.

A criterio de Londoño (2015) y en contraposición de los autores mencionados, las competencias didácticas implican el perfil epistemológico de los docentes universitarios, por tanto, no se debe comprender como un conjunto de estrategias o métodos, sino como la forma en la que el docente decide generar y motivar el aprendizaje de los estudiantes.

En esta misma línea, Chacín y Briceño (2008) manifiestan que la epistemología de los docentes fundamenta la subjetividad como fuente de conocimiento para la didáctica, debido a que parte de la dimensión humana de los profesores, es influenciada por la realidad social-humana de cada uno de ellos, siendo esto lo que permite la comprensión de la práctica del docente.

Asimismo, el término didáctica proviene del griego *didaktiké*, el cual hace referencia a enseñar, instruir, explicar, hacer, saber, demostrar. Por otro lado, la etimología griega lo describe como *discere* y *docere*, que se define como aprender y enseñar. En el año 1629, fue la primera vez que el profesor alemán Wolfgang Ratke usa la palabra didáctica, en el libro *Principales Aforismos Didácticos*, sin embargo, no toma mayor relevancia. En el periodo de 1657, el filósofo y teólogo Jan Komensky exhibe la obra llamada *Didáctica Magna*, en la cual se enfoca en el aspecto de la enseñanza, a partir de aquí la didáctica se mantiene en el enfoque educativo (Casasola, 2020).

Es preciso mencionar que la didáctica se divide en dos partes general y especial; la primera se describe como el estudio de los pilares y fundamentos que justifican la ciencia como tal; se conforma de elementos que forman el acto de enseñanza y aprendizaje como técnicas, métodos, modelos, estrategias, entre otros, es importante mencionar que cada una de estas depende del nivel de escolaridad al que se esté dirigiendo. La segunda, se enfoca en los contenidos de las mallas curriculares centrándose en una especialidad concreta, razón por la cual mantiene mayor especialidad (Escribano-González, 2004).

A criterio de Gaete (2015), la formación didáctica presenta las siguientes características:

Figura 3.

Características de la didáctica

1	Generar objetividad al conocimiento.
2	Crear objetividad en el conocimiento escolar, secundario y universitario.
3	Establecerse como si la información se tratara de la misma manera.
4	Fomentar a que todos los individuos de un curso, país, comunidad, etc., obtengan los mismos resultados.
5	Transmitir referentes culturales.

Nota. Adaptado de Gaete (2015).

Por otra parte, la didáctica se establece desde dos perspectivas la del maestro y del estudiante, en donde:

Figura 4.

Perspectivas didácticas

Profesor	Alumno
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ¿Quién enseña?	<input type="checkbox"/> ¿Quién dirige el aprendizaje?
<input type="checkbox"/> ¿A quién enseña?	<input type="checkbox"/> ¿Quién aprende?
<input type="checkbox"/> ¿Cómo enseñar?	<input type="checkbox"/> ¿Cómo orientar el aprendizaje?
<input type="checkbox"/> ¿Cuándo enseñar?	<input type="checkbox"/> ¿Cuándo orientar el aprendizaje?
<input type="checkbox"/> ¿Qué enseñar?	<input type="checkbox"/> ¿Qué aprender?
<input type="checkbox"/> ¿Para qué enseñar?	<input type="checkbox"/> ¿Para qué aprender?
<input type="checkbox"/> ¿Dónde enseñar?	<input type="checkbox"/> ¿Dónde aprender?

Nota. Adaptado de Gaete (2015).

Considero que la didáctica es un campo muy amplio que involucra al maestro, docente y al entorno, en la cual todos los elementos son primordiales para cumplir el objetivo final, que es generar profesionales de alto rendimiento y calidad. Por otro lado, es importante que la sociedad en general y el Estado busquen estrategias y mecanismos para lograr una mejora continua.

A criterio de Gonzáles (2015), cuando se habla de calidad educativa, la formación y crecimiento de los profesores universitarios es fundamental, debido a que son los que transmiten el conocimiento a los aprendices. Es importante señalar, que la formación se define como el conjunto de pasos de obtención de nuevas definiciones, nuevos procesos y la inculcación de aspectos desconocidos. Entonces, se trata de crear y estabilizar a un ser humano, es decir darle forma, desde la perspectiva cultural, en resumen, consiste en crecer como persona, académicamente, social, personal, entre otras.

Así, el aprendizaje es la consecuencia de un conjunto de definiciones, conceptos, modelos, estructuras, etc. Entonces, el aprendizaje se establece como un fenómeno relativamente complejo, mismo que implica no solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino el correcto uso de estos, y su coherente aplicación en contextos reales (Kohler, 2005).

2.2. La práctica docente

De acuerdo con Cañedo y Figueroa (2013) la práctica docente es un tema complejo de abordar debido a que intervienen los principales actores del proceso enseñanza – aprendizaje como es el docente, los estudiantes, las autoridades y junto a estos, los aspectos políticos e institucionales. A lo mencionado los autores refieren los factores individuales como la didáctica del docente, los aspectos intelectuales y afectivos, e incluso de los valores.

Para Hurtado y Madueño (2015) la práctica docente en la universidad tiene la responsabilidad de implementar diferentes estrategias para que el alumno cumpla con las competencias

profesionales de la carrera, por lo que, se concibe como un indicador de la calidad en la educación de la institución en la que labora. Los autores enfatizan que los profesores de la educación superior no se preparan profesionalmente para ser docentes, sino son expertos en un tema en específico, por tanto, se presentan diferentes dificultades que con la práctica docente pueda encontrar el camino para llevar el conocimiento a los estudiantes.

La práctica docente es la forma en la que se desenvuelven en el aula de clase los profesores, de tal forma, que se podría utilizar como una forma de evaluación. En concordancia, se encuentra Tovar-Gálvez y García (2014) quienes evaluaron la práctica docente en una universidad de Colombia a una muestra de 100 profesores. Como indicadores de la práctica docente refiere el tipo de conocimientos, las formas de evaluación, las estrategias, el grado de participación en el planteamiento de los planes pedagógicos y la investigación en el aula.

Los resultados mostraron que los docentes utilizan estrategias innovadoras de enseñanza como actividades de dialogo, análisis de casos, trabajo en equipo y en pocos casos la resolución de problemas, en todos los casos se incentiva a los estudiantes a utilizar nuevas tecnologías para el desarrollo de clases. Como aspectos negativos se encontró que existen falencias en la parte de la evaluación debido a que se plantean como un mecanismo de premio o castigo. Como conclusión los docentes refieren la importancia de la formación permanente de los docentes en nuevos métodos de enseñanza.

Un aspecto que se considera en la práctica docente contemporánea es el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) que ofrece infinitas posibilidades que contribuyen al proceso de enseñanza – aprendizaje, sin embargo, representan un reto para los docentes que se oponen al cambio de nuevas metodologías.

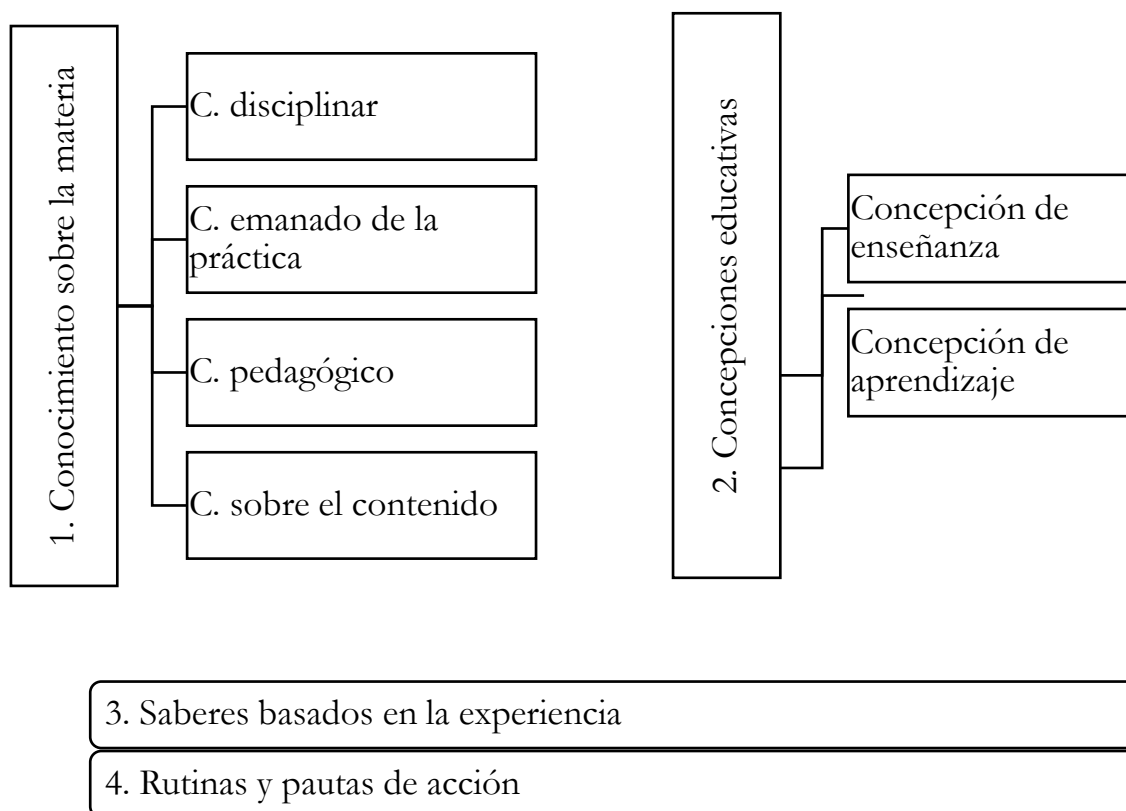
Al respecto, Martínez (2015) refiere que las TIC que más contribuyen en la práctica docente es la computadora, el email y

el internet, que cambiaron la educación en general, sin embargo, varios docentes no reconocen el potencial de las TIC, siendo un gran perjuicio para la enseñanza de tercer nivel.

Con lo mencionado por el autor, se infiere que la práctica docente se ve influenciada por la conducta y creencias de los docentes, dado que en muchos casos los profesores que no consideran útil a las TIC no lo hacen parte de los programas de formación. Al respecto Barrón (2015) menciona que las creencias epistemológicas influyen en la práctica docente, ya que desde la formación se reconoce una serie de factores que influyen en la concepción subjetiva de la forma adecuada para enseñar, como es el valor social y ético. De igual manera, en la investigación de Cuevas (2013), después de analizar diferentes prácticas de docentes universitarios refiere el siguiente esquema que explica la formación del perfil epistemológico del mismo.

Figura 5.

Dimensiones del perfil epistemológico en la práctica docente



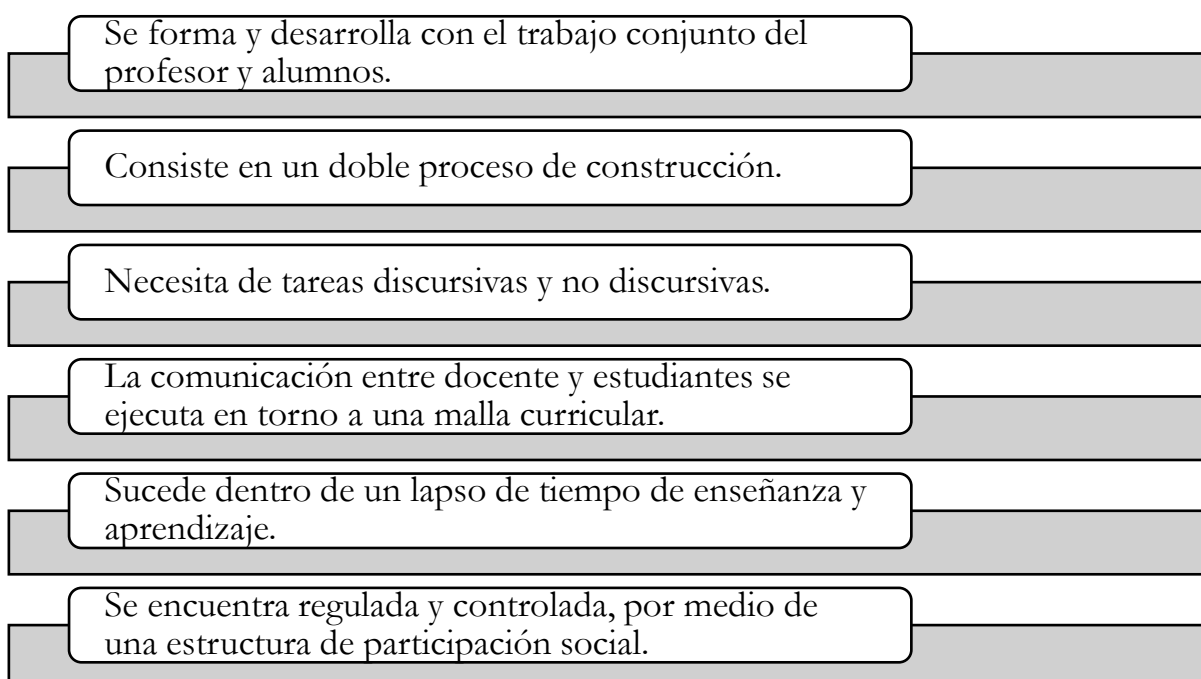
Nota. Adaptado de Cuevas (2013)

Como se muestra en la figura anterior, la práctica docente se forma con el conocimiento que tiene el docente sobre la materia en el que influye el conocimiento disciplinar, así como la práctica, el contenido de la asignatura y el plan pedagógico. Por otra parte, las concepciones educativas tanto de enseñanza como de aprendizaje, así como la experiencia y las rutinas y pautas de acción.

Para Goldrine y Rojas (2007), los procesos educativos tienen que adaptarse a los cambios tecnológicos y a la sociedad, por ende, la interactividad es útil para el estudio de la relación docente – estudiante, además se refiere a la comunicación, a través de acciones discursivas y no discursivas, con la finalidad de mejorar la transmisión y captación de la información en todos los niveles educativos. La interactividad se caracteriza por:

Figura 6.

Características de la interactividad.



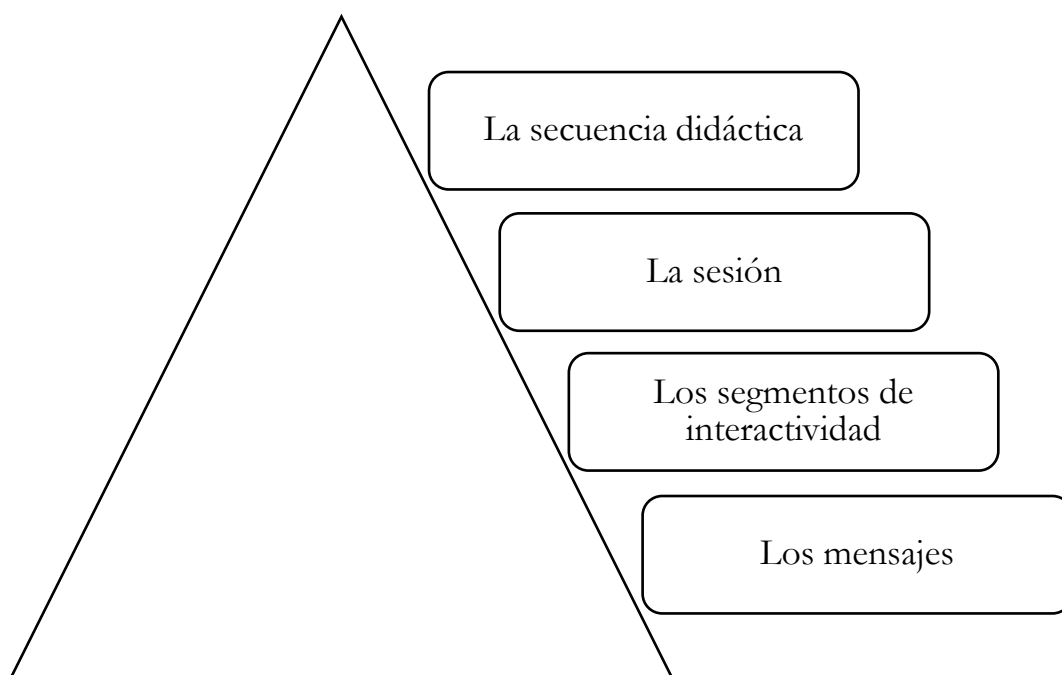
Nota. Adaptado de Goldrine y Rojas (2007).

Es importante señalar, que existe un sistema probado como propuesta para el aspecto de interactividad entre profesores y alumnos, el cual se encuentra formado por cuatro etapas,

enfocadas en el entorno macro y micro, en donde el nivel macro, se refiere al trabajo conjunto relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, y el micro consiste en la medición semiótica para poder dar un sentido a los términos utilizados durante la formación. Enseguida, se presentan las etapas mencionadas:

Figura 7.

Niveles de la interactividad



Nota. Adaptado de Goldrine y Rojas (2007).

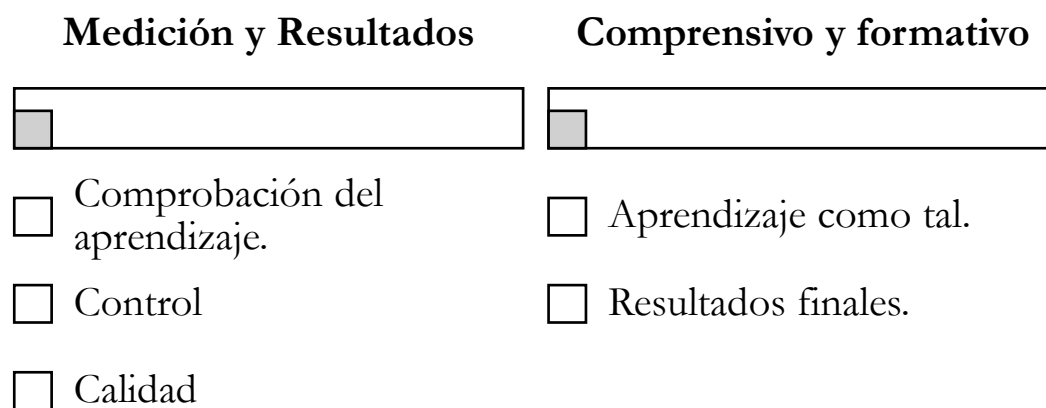
- **Secuencia didáctica:** consiste en la demostración del proceso de aprendizaje y enseñanza, compuesto por un inicio, desarrollo y final, en el cual incluye los aspectos propios de la educación como objetivo, planificación, actividades y evaluación.
- **Sesión:** hace referencia a la continuidad de las clases, es decir dar sentido al contenido y a la información que va a ser transmitida por medio de las clases.
- **Segmentos de interactividad:** es la manera en la que las clases, actividades y evaluaciones están estructuradas y organizadas, las cuales tienen una finalidad institucional.

- Los mensajes: hace referencia a la comunicación, consiste en el trabajo en equipo entre los alumnos y los docentes, en el cual todos los participantes cumplen un papel significativo para la adquisición de los conocimientos (Goldrine y Rojas, 2007).

Para determinar si los estudiantes están adquiriendo conocimientos adecuados para la formación profesional, es preciso ejecutar evaluaciones, las mismas se encuentran referidas por dos elementos fundamentales:

Figura 8.

Evaluaciones en el aprendizaje.



Nota. Adaptado de Muñoz et al., (2016).

Considero que la práctica profesional es un campo muy amplio y complejo de tratar, debido a la exigencia del sistema educativo y de la población, es preciso que los resultados sean de alto rendimiento y calidad, ya que de ellos depende el desarrollo del país, cabe mencionar que la tecnología exige cada vez más a los docentes y estudiantes, debido a que pone a disposición un sin número de herramientas para mejorar los procesos de enseñanza.

2.3. El lugar de la práctica en la formación docente

Para iniciar con el abordaje teórico sobre la práctica en la formación docente, es preciso identificar el concepto de la práctica como tal. Para Foucault (1984) la práctica alude al

conjunto de relevos que abordan desde un punto teórico a otro y a la vez a la teoría como una característica de una práctica a otra; aspecto que sustenta que la praxis no puede ser desarrollada sin encontrar el fundamento.

Por otro lado, según Ferry (1997) refiere a enfrentar escenarios particulares, en donde se apela a los conocimientos de las ciencias de la educación, que brindan una concepción rigurosa y controlada del proceso con el propósito de guiar hacia adelante las elecciones pedagógicas.

Guyot (2005) establece que la práctica se manifiesta en la docencia como una forma particular de ser de los sujetos, efecto de la historización personal, en donde la capacidad de hacer y de ser se retroalimentan y fundamentan en la dinámica fundante de la acción creativa del ser. Dicha relación tiene efecto a partir de las características de la significación temporal e histórica de los conocimientos en función de las condiciones de posibilidad propias de la época.

En cambio, la investigación de Carlino, Iglesia y Laxalt (2012) revela que, en la práctica de la docencia, la lectura y la escritura son piezas fundamentales de los valores y los conocimientos de quienes participan en ellas, señalando que sólo se aprende situadamente. Sin embargo, la puesta en marcha de la práctica del conocimiento queda a cargo de los estudiantes, resultando evidente saber cómo interpretar y aplicar las técnicas que pueden emplearse en cualquier contexto.

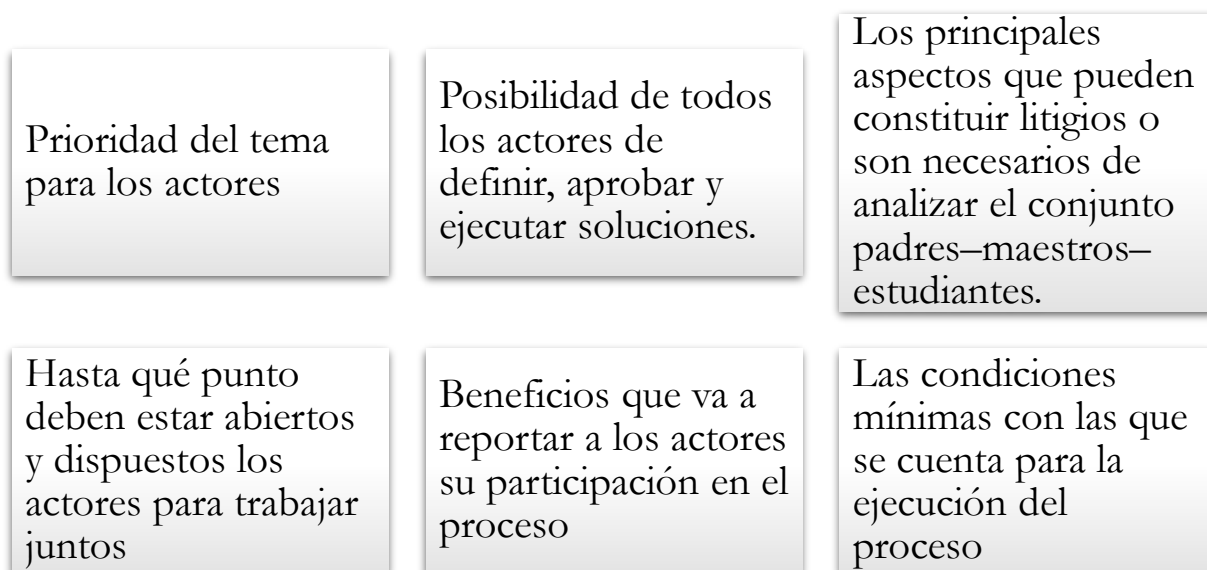
A pesar de ello, los autores mencionados sostienen que de poco o de nada sirve que el profesor comunique de forma verbal el saber práctico, al contrario, los caminos para comprenderlos y estudiarlos requieren de la enseñanza como conocimientos en acción mediante prácticas guiadas para construir saberes entramados en actividades conjuntas.

Desde otra perspectiva, Davini (2015) manifiesta que la práctica se construye en medio de una situación compleja, de carácter multidimensional, pues se caracteriza por ser social, política,

personal y curricular. Lo anterior se fundamenta en que hay varios universos de práctica con tradiciones y modalidades propias, razón por la que no debe ser analizada únicamente desde un enfoque, por tanto, la práctica representa el hacer, sin embargo, no hay hacer sin pensar, pues es el resultado de sujetos que involucran el pensamiento, la valoración y la visibilidad sobre la realidad.

Hernández y Ramírez (2018) presentan un análisis de las prácticas docentes en las aulas con el objetivo de responder ante el siguiente cuestionamiento ¿Cumple la escuela la función socializadora de la preparación del individuo para el ejercicio de la participación? ¿Cuenta la escuela con maestros creativos y formadores de valores a través del diálogo y la comunicación?

En efecto, el estudio de Hernández y Ramírez (2018) se genera a partir del accionar de los docentes y la forma de las prácticas educativas categorizadas como la falta de dominio de contenidos, desmotivación y autoritarismos, comportamientos ceñidos a currículos carentes de flexibilidad educativa, características propias del ideal de las políticas educativas. En síntesis, los datos evidencian que el accionar de los docentes y la forma de las prácticas educativas son caracterizadas por una ausencia en los siguientes componentes (Ver Figura 9).

Figura 9.*Condiciones mínimas de la práctica docente*

Nota. Adaptado de Hernández y Ramírez (2018)

A criterio de Branda (2018) en el campo de la formación docente contemporánea existe una práctica que integra varias dimensiones a saber: la modalidad adjudicada a las relaciones entre los sujetos que intervienen en ella, es decir, la interacción entre profesores y alumnos; los circuitos en donde circula la información, las maneras de autoridad y de poder presentes en las entidades educativas y en las aulas.

Esta práctica requiere innovación y reflexión, por tanto, genera contraste con los modelos tradicionales y admite la incorporación de factores que influyen, entre ellos se sitúa el interés de los docentes para fomentar las condiciones que acerquen al estudiante a la producción de la comunidad científica, así como la búsqueda de metodologías alternas que visualicen al estudiantado desde diversos enfoques que remarcan las posibilidades creativas y la capacidad de trabajar de forma cooperativa (Branda, 2018).

Bajo tal contexto, considero que la práctica se construye a partir de la historia mediante una reflexión situada y formativa que

fomenta la revisión de las acciones del ser humano, las decisiones y los vínculos establecidos entre el conocimiento y la práctica con los alumnos e incluso con los colegas en un espacio de formación continua.

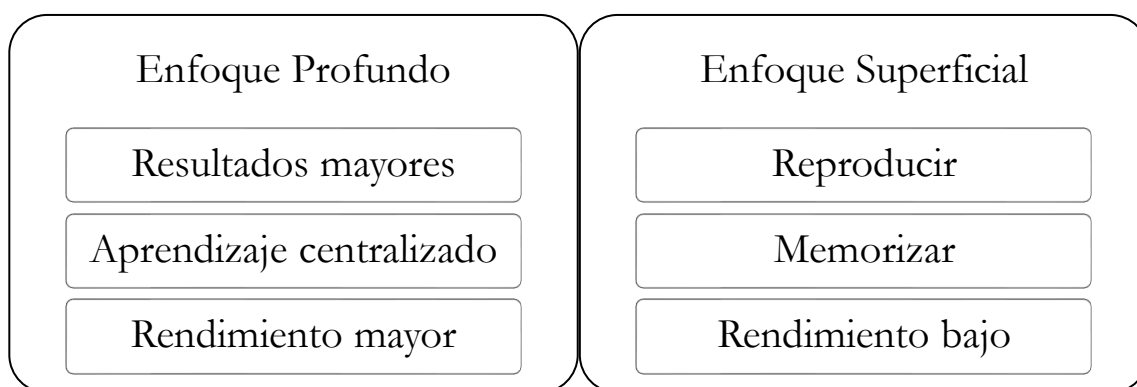
Además, es una forma de hacer las cosas mediante una acción guiada, que dejan la construcción de conocimientos científicos adquiridos a lo largo de la trayectoria estudiantil en las aulas y redes de información. Luego, esto significa que los saberes guían las prácticas, principalmente cuando se trata de los docentes, pues el conocimiento es la base constructiva de concepciones, certezas y creencias que muestran la identidad pedagógica.

2.4. Enfoques en la enseñanza del profesorado universitario

Los alumnos y los profesores forman parte del desarrollo económico y social del mundo, ha sido comprobado que el aprendizaje es valorado y crece según las actividades que ejecutan a lo largo del ciclo académico, del contenido enseñado y del contexto (Villalobos, 2018). Entonces, se exhibe a continuación una explicación detallada por tipo de enfoque.

Figura 10.

Tipos de enfoques y aprendizaje



Nota. Adaptado de Villalobos (2018)

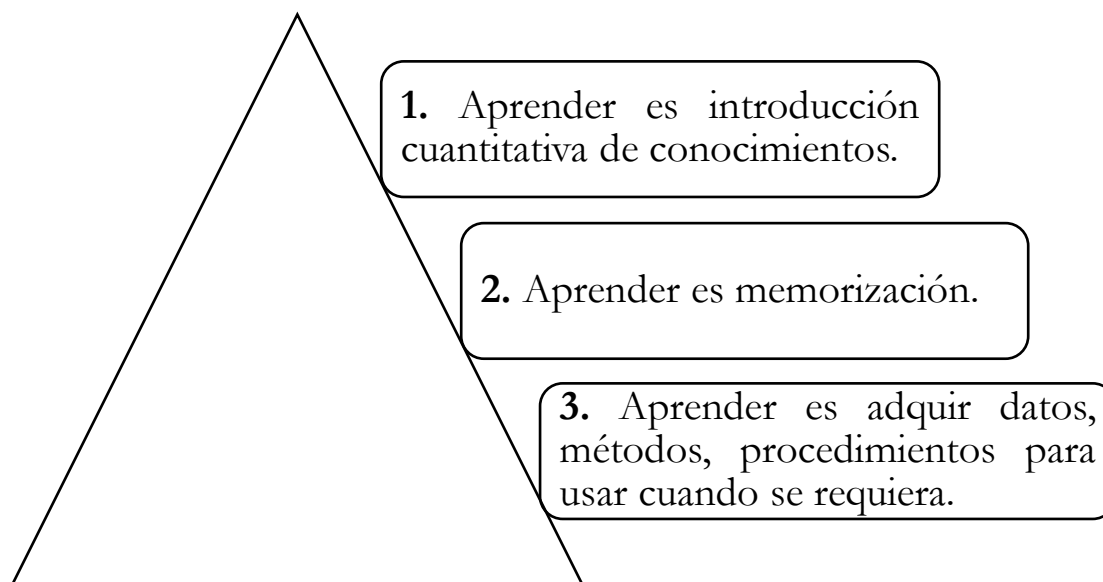
Monroy (2013) señala que existe una estructuración para el aprendizaje y la enseñanza, en donde el enfoque se encuentra

centralizado en el alumno y el porcentaje que aprende; y el segundo se enfoca en el profesor y en el tipo de enseñanza que emite, razón por la cual la formación adquirida es profunda o superficial, sin contemplar la calidad. Es importante recalcar, que según expertos la forma de aprender y captar el conocimiento depende de la manera en que el docente enseña, por lo tanto es variable.

En otros contextos, se ha identificado que el aprendizaje se exhibe como cualitativo y cuantitativo, en donde se jerarquiza por escalones la manera de adquirir conocimiento, enseguida presento las clasificaciones:

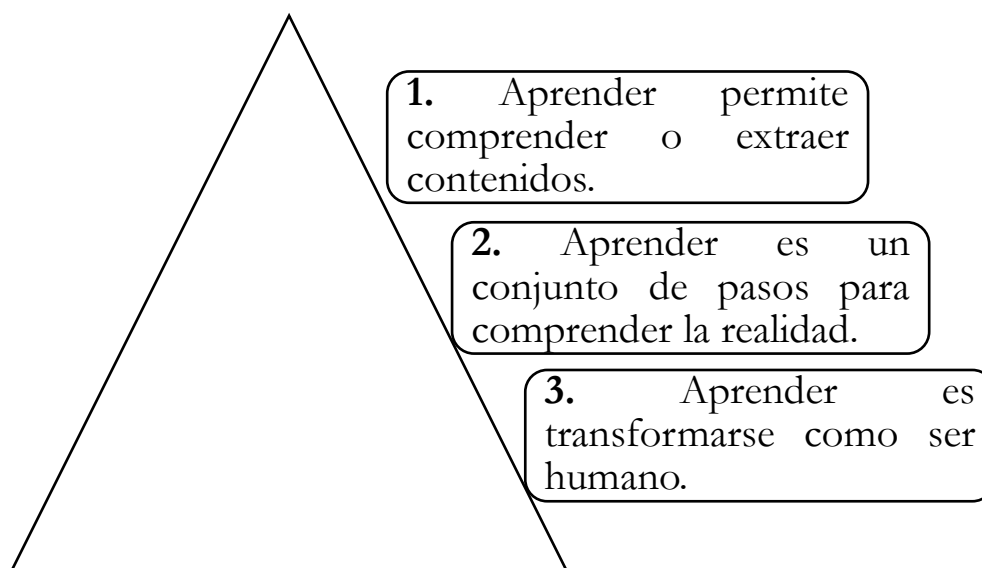
Figura 11.

Enfoque Cuantitativo



Nota. Adaptado de Marton *et al.* (1993)

Como se visualiza en la Figura 11, el apartado cuantitativo exhibe una adquisición de conocimientos aislados, independientes, personales, se muestran como un crecimiento individual, sin saber el porqué de este (Marton *et al.*,1993).

Figura 12.*Enfoque Cualitativo*

Nota. Adaptado de Marton *et al.* (1993)

Por otro lado, el enfoque cualitativo requiere conocer el porqué de la educación y la necesidad de mejora continua, adicionalmente se establecen proyecciones a largo plazo de manera conjunta, integrando a la sociedad en general (Marton *et al.*,1993).

Pienso que los enfoques de la educación son localizados o generales, además es preciso el involucramiento de docentes y estudiantes, los mismos que deciden la forma de impartir el conocimiento y de adquirirlos. No obstante, algunos conocedores del tema explican que en ocasiones es necesario que intervengan tanto el profundo como el superficial, así se logra rendimientos académicos altos y de calidad.

El enfoque centrado en el profesor (ECP) se refiere al dominio y experiencia que el profesor tiene acerca de la materia impartida, la calidad y eficiencia al momento de emitir la información y de la captación de este, además del logro del programa planificado inicialmente. En cambio, el enfoque centrado en el alumno (ECA), se hace cargo de la importancia y valoración por parte de los maestros a la profesión como tal, creación de ambientes adecuados, facilidad y acceso a la formación, vinculación de clases

teórico – prácticas, adicional, el control y evaluación de la enseñanza, competencias y habilidades (Yurén *et al.*, 2020).

Para Yurén *et al.* (2020), el ECA es promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), algunas de las actividades realizadas son el establecimiento de modelos, reglas, políticas, planificaciones, entre otras. La finalidad del enfoque es lograr un cambio común y total. Sin embargo, la mayoría de los docentes y estudiantes universitarios están vinculados de manera directa con el ECP, el mismo que explica la importancia de la transmisión y formación del docente, dejando de un lado, la capacidad del aprendiz, por ende, el auto aprendizaje y superación pasan a un segundo plano.

Estoy casi convencido que el alumno se halla en la capacidad de mejorar los conocimientos adquiridos en las aulas, mediante herramientas y procesos que fortalecen lo aprendido. Ninguna información transmitida, debe ser considerada como suficiente, en la actualidad el avance tecnológico es diario y posibilita que alumnos y docentes, se desarrollen de manera rápida, todo de manera independiente (por supuesto, guardándonos las reservas del caso).

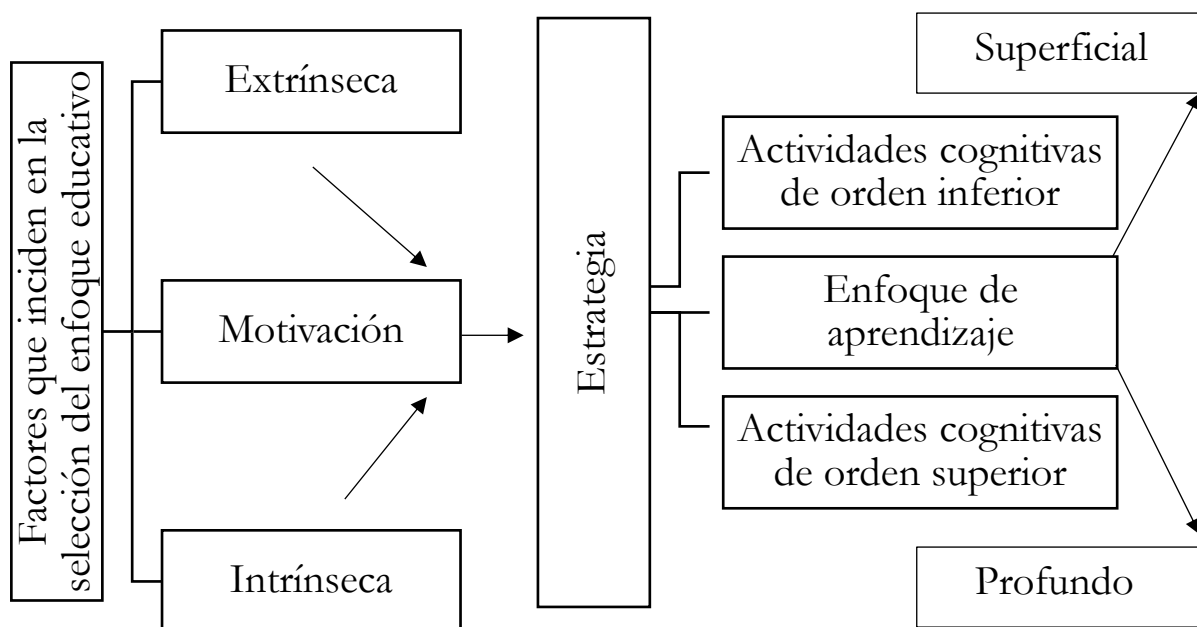
Entonces, con el pasar de los días las universidades comprenden la importancia que tienen en el desarrollo económico, social, e incluso ambiental en el mundo, por ende, la enseñanza impartida es muy importante, las autoridades han propuesto diversidad de cursos de formación pedagógica-didáctica, los cuales han sido planteados como un requisito para ejercer la carrera docente. Es preciso una planificación previa, en donde el profesor debe cumplir ciertos estándares disciplinarios y pedagógicos, hay que tener presente que no solo consiste en la transmisión de información, sino de lograr que el alumno aprenda de forma crítica y consiente (Alba, 2017).

Ante esto, es preciso que la elección del enfoque educativo sea el pertinente, debido a que de él depende los resultados obtenidos

en el largo plazo. A continuación, se exhibe los factores que intervienen en la selección del enfoque en la educación.

Figura 13.

Factores que influyen en la selección del enfoque educativo.



Nota. Adaptado de Soler *et al.* (2018).

Como se visualiza en este organizador gráfico, los elementos motivación y estrategia son el pilar del proceso de elección, la parte intrínseca hace referencia a elementos externos al ser humano, tales como identificar, memorizar, escribir, organizar estructuras y procesos, entre otras; como se observa el procedimiento es amplio por ende difícilmente el alumno retendrá los datos por rangos de tiempo largos, por lo que se precisa la comprensión del tema (Soler *et al.*, 2018).

La sección concerniente a intrínseca es un aspecto propio de cada individuo, consiste en el entendimiento de los conocimientos emitidos por los profesores, por ende, el interés es individual y desarrollo rápido o lento depende de cada alumno, en esta área se discute, recapacita, piensa y plantea hipótesis; el objetivo es relacionar el aprendizaje nuevo con el antiguo, para así ser eficientes y eficaces (Soler *et al.*, 2018).

Los alumnos que se manejan a través de un enfoque superficial tendrán como resultados:

- Cumplimiento de los requisitos básicos de la tarea.
- Acumulación del aprendizaje.
- Resolución de actividades.
- Centrarse en elementos concretos y literales.
- Evaluar los elementos de las actividades de manera discreta e independiente.
- Enfocarse en la memorización de la información para posibles evaluaciones futuras.
- Evitar los significados personales que el trabajo contiene.
- Preocupación por fallar.
- Lamentarse por el recurso tiempo usado en la educación (Biggs & Burville, 2004).

En cambio, los estudiantes con enfoques profundos obtendrán:

- Buscar la comprensión de los temas enseñados.
- Conservar una idea cualitativa del conocimiento.
- Vincular las nuevas ideas obtenidas con los conocimientos anteriores.
- Concebir a las actividades de forma interesante.
- Focalizarse en la comprensión.
- Integrar los elementos de las actividades entre sí y con otras tareas o materias.
- Vincular los contenidos nuevos con lo que ya conocía.
- Interactuar con otros amigos de clases.
- Teorizar sobre el trabajo establecido y formular hipótesis para vincular los conocimientos.
- Visualizar las actividades como un medio de crecimiento personal.

- Concebir el aprendizaje de forma satisfactoria y emocional (Biggs & Burville, 2004).

De esta manera el tipo de enfoque escogido es muy importante y debe ser elegido con base a los resultados que se espera obtener en el largo plazo, adicionalmente los resultados logrados dependen de los docentes y alumnos, ya que es un proceso en conjunto y con resultados a largo plazo.

2.5. La práctica preprofesional del docente universitario

De acuerdo con Sayago y Chacón (2006) la incorporación de las prácticas preprofesionales se organiza en función de las tendencias pedagógicas y curriculares vigentes, ya que se conciben como la aplicación de conocimientos, técnicas y procedimientos de enseñanza. Debido a la complejidad la enseñanza, los autores enfatizan la necesidad de también considerar los enfoques tecnológicos, interpretativos y sociocríticos para el correcto desempeño del saber práctico.

Para Valencia, Macías y López (2018) la práctica preprofesional es parte del proceso formativo de los educadores, la misma que posibilita la vinculación con la sociedad y la aplicación de habilidades y aptitudes en espacios reales. De manera análoga, se enfatiza que la validación de aprendizajes in situ, posibilita el desarrollo personal de los docentes, ya que fortalece la motivación y el interés en la pedagogía.

A raíz de lo expuesto por los autores, la aplicación de conocimientos pedagógicos en contextos cotidianos resulta favorecedor para el docente universitario en formación y para los alumnos. En concordancia, se encuentran Cedeño y Santos (2017), quienes estiman que las prácticas preprofesionales facilitan la comprensión social de los procesos de enseñanza-aprendizaje en centros universitarios, puesto que los docentes universitarios construyen nodos de formación en territorio, lo cual implica la formación integral y el correcto desempeño de la praxis profesional a futuro.

Un aspecto de especial atención dentro de la práctica preprofesional son los contenidos desarrollados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se estima que es la aplicación de los conocimientos adquiridos, razón por la cual, es preciso abordar de manera teórica cuales son las principales características.

Al respecto, Palacios (2018) afirma que, si bien es cierto que las asignaturas formativas orientan a los docentes universitarios, las competencias individuales tienen gran convergencia durante la práctica preprofesional. Bajo tal condición, el contenido debe ajustarse a las exigencias y necesidades de los alumnos, por tanto, es innecesaria la planificación, dirección y evaluación de la información curricular inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Palacios (2018), hace hincapié en el dominio de contenidos por parte de los docentes, puesto que una de sus funciones es la trasmisión de conocimientos a futuros profesionales.

De igual manera, para Castañedo y Figueroa (2013) los contenidos curriculares aportan de manera positiva la formación de los docentes, puesto que les permite enfrentar retos y buscar soluciones subyacentes en los centros de enseñanza, puesto que la información proporcionada es el resultado de un proceso de planificación relacionado con el pensamiento crítico y la ejecución de la enseñanza misma, según el contexto que el practicante emplee para llegar al alumnado.

Con lo señalado, se identifica la importancia de la formulación y preparación del contenido curricular para la praxis profesional de los docentes universitarios, puesto que la información que proporcionan se direcciona a la formación de nuevos profesionales. Por tanto, la programación del desarrollo de temas se determinará según las necesidades del entorno educativo en donde se proceda a la aplicación de conocimientos pedagógicos. Además, se evidencia la importancia de la incorporación de

mecanismos o estrategias para fortalecer la comprensión del estudiantado como resultado de la planificación educativa.

Por otra parte, Bejarano-Roncaíno, Becerra-Bulla y Escobar-Gutiérrez (2013) estiman que las prácticas preprofesionales son parte de una herramienta efectiva para el éxito pedagógico, puesto que la metodología de enseñanza surge de la aplicación en situaciones reales; razón por la cual es importante determinar estrategias comunicativas, enfoques metodológicos y la relación docente-estudiantes para llevar a cabalidad el proceso de enseñanza en la educación universitaria.

De igual manera, Demuth (2015) advierte que la implementación de estrategias adecuadas en un desafío dentro de la formación de tercer nivel, por ello se discute si la formación de docentes universitarios debe ser especializada o encaminarse a campos disciplinarios específicos. Bajo tal condición, el predominio de estrategias innovadoras prima sobre los métodos tradicionales, por tanto, la praxis preprofesional se sujeta al espacio, los actores y, las disposiciones educativas vigentes. Sin embargo, los profesionales en formación tienen la potestad de decisión sobre la aplicación de estrategias escritas o audiovisuales ligadas a la asignatura para la cual se encuentran capacitados.

En concordancia con lo expuesto, los docentes emplearán para el desarrollo de las prácticas universitarias estrategias que estén acorde a la asignatura según la especialidad que posea, por tanto, los campos de aplicación de métodos son amplios en función de los recursos tecnológicos, comunicativos, físicos y otros que permitan del buen desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

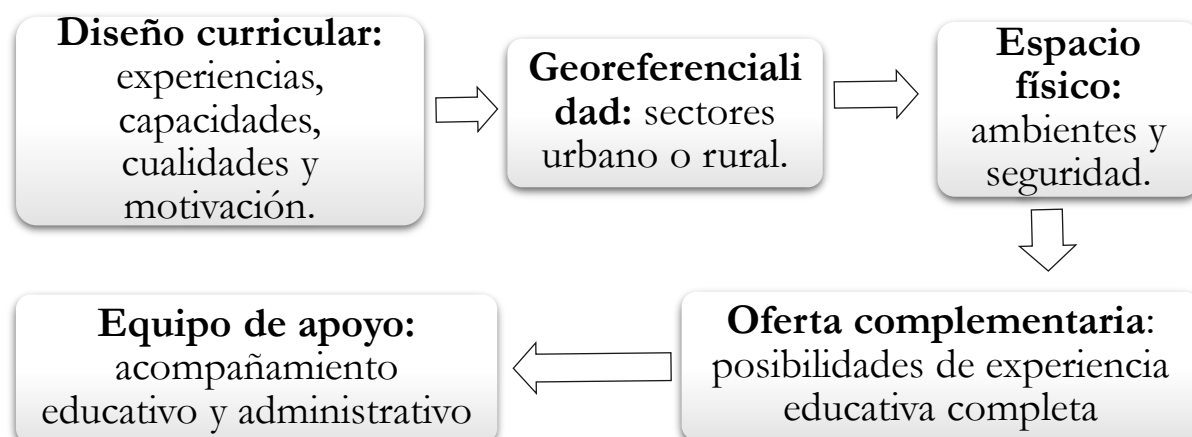
A criterio de Chenche-Jácome, Chenche-Jácome y Chenche-García (2017) a través de la práctica preprofesional, se construyen espacios favorables para el desarrollo profesional del docente universitario ya que convergen los ejes de educación superior y la profesionalidad, lo cual facilita la construcción y manifestación de competencias. La integración de saberes de diversa naturaleza

resulta de mucho beneficio para el educador y el estudiantado. Pese a todo, persiste el reto de incorporar modelos inclusivos en concordancia con las políticas educativas correspondientes.

Al respecto, Barberi y Pantoja (2020) consideran que los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos sobre la gestión educativa, posibilitan el dimensionamiento de los modelos pedagógicos; puesto que la praxis preprofesional es concebida como eje fundamental en los procesos de formación profesional.

Como nos podemos dar cuenta, se evidencia que, durante la práctica preprofesional de docentes, es preciso la adecuación de modelos educativo, con actividades y medios que posibiliten la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que implica, fortalecer el perfil profesional de educador, en cuanto a la toma de decisiones, adopción de criterios inclusivos, metodologías innovadoras y demás factores que se construyen en el momento mismo de la praxis preprofesional.

Es preciso destacar la importancia de las prácticas en concordancia con los contenidos curriculares y los modelos educativos como parte del desarrollo profesional de los docentes universitarios y en beneficio para el alumnado. Para ello, León, Gómez y Armijos (2016) proponen elementos de preparación de contenidos para la práctica preprofesional de docentes universitarios, los cuales se detallan a continuación:

Figura 14.*Elementos de la praxis preprofesional en docentes universitarios*

Nota. Adaptado de León, Gómez y Armijos (2016).

Por lo expuesto, considero que es menester enfatizar la importancia del uso de capacidades académicas y comunicativas que se relacionan de manera directa con la motivación del docente, ya que un profesional desmotivado se convierte en un factor de incidencia negativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concomitantemente existen otros elementos que coadyuvan el buen desarrollo de la docencia y el entorno educativo como tal: la ubicación, los recursos físicos, el apoyo administrativo y demás factores que posibilitan una experiencia educativa plena.

2.6. Las experiencias formativas

Los aportes teóricos de Ashton (1984) sostienen que los maestros con un alto sentido de eficacia creen que es su responsabilidad ver que los alumnos aprendan, y cuando los estudiantes presentan fallas, examinan su propio desempeño en busca de otras estrategias o formas de haber llegado a los alumnos y que podrían haber sido más útiles. En contraste, los docentes con un sentido bajo de eficacia experimentan una sensación de frustración al trabajar con los estudiantes. Por tanto, las experiencias educativas diseñadas para demostrar las deficiencias de la noción de

inteligencia como un rasgo fijo son necesarias para permitir que los docentes se vean a sí mismos como responsables de brindar experiencias a los estudiantes que puedan desarrollar el crecimiento intelectual.

Bajo tal contexto, investigadores como Frank (1990) y Handler (1993) establecen la premisa de que los profesores suelen enseñar de la forma en que se les enseñó. Esta convincente declaración destaca la importancia de revisar y analizar las experiencias educativas previas de los estudiantes para comprender las actitudes y acciones efectivas o ineficaces de los maestros.

Al respecto, la literatura expuesta por Nel (1992) alude a las actitudes de los docentes, pues fundamenta que la tendencia hacia actitudes pluralistas en los profesores debe traducirse en un compromiso fuerte y claro con la educación multicultural, que en última instancia podría resultar en efectos positivos sobre comportamientos y actitudes específicas en el aula. Los maestros deben tomar la iniciativa para comprender completamente el significado y las implicaciones futuras de trabajar de manera efectiva en aulas culturalmente heterogéneas.

Un comienzo apropiado en los programas de formación de maestros sería que los candidatos a maestros investigaran su propia identidad étnica y racial, es decir su hilo vital y educativo histórico. Por su parte, Helms (1994) expresó que las experiencias personales facilitan el desarrollo y la adopción de una orientación tolerante y pluralista. En conclusión, cada alumno tiene potencial, más la actitud y las acciones de un buen maestro pueden dejar impresiones positivas duraderas.

Las actitudes y acciones efectivas y afectivas empleadas por los maestros, en última instancia, marcan una diferencia positiva en la vida de sus estudiantes, y esta creencia sirve como enfoque central de nuestro escrito. Al examinar las experiencias educativas previas, los futuros profesores pueden discutir lo que deben o no deben hacer con una clase de estudiantes. Las cinco actitudes y acciones que se discuten con frecuencia incluyen: un genuino cuidado y

amabilidad del maestro, la voluntad de compartir la responsabilidad involucrada en el aula, una sincera sensibilidad hacia la diversidad de los estudiantes, una motivación para brindar experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, y entusiasmo por estimular la creatividad de los estudiantes (Gourneau, 2005).

Para Yair (2008) las experiencias clave son episodios de instrucción breves e intensos que los estudiantes recuerdan que han tenido un efecto decisivo en sus vidas. Las experiencias clave implican un proceso de autodescubrimiento en el que los estudiantes encuentran características sobre sí mismos que no sabían que estaban presentes. También ayudan a caracterizar tres contextos principales para el autodescubrimiento en la educación superior. Primero, las experiencias clave tienen lugar en circunstancias académicamente desafiantes que hacen que los estudiantes se embarquen en aventuras de identidad; segundo, las circunstancias desafiantes proporcionaron un terreno propicio para los sabios consejos que los profesores brindaban a sus estudiantes; finalmente, los resultados indican la importancia de las segundas oportunidades (estas oportunidades son esenciales en el vínculo que mantienes contigo mismo, te permiten reescribir tú historia) para el autodescubrimiento y la rehabilitación de la identidad en la educación superior.

Por otra parte, Kaufman (2012) enfatiza en las aulas tradicionales centradas en el maestro que restringen la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, debido a que la conducta docente suele estar determinada por experiencias educativas previas, luego, no es realista esperar que los docentes inicien entornos constructivistas en las escuelas si las experiencias educativas previas, incluidos los programas de formación docente, no incluyeron experiencias basadas en el constructivismo. Para que surjan prácticas constructivistas en las escuelas, los programas de formación de maestros deben utilizar enfoques constructivistas para involucrar a los candidatos a maestros en la exploración interdisciplinaria, esfuerzos colaborativos, oportunidades de

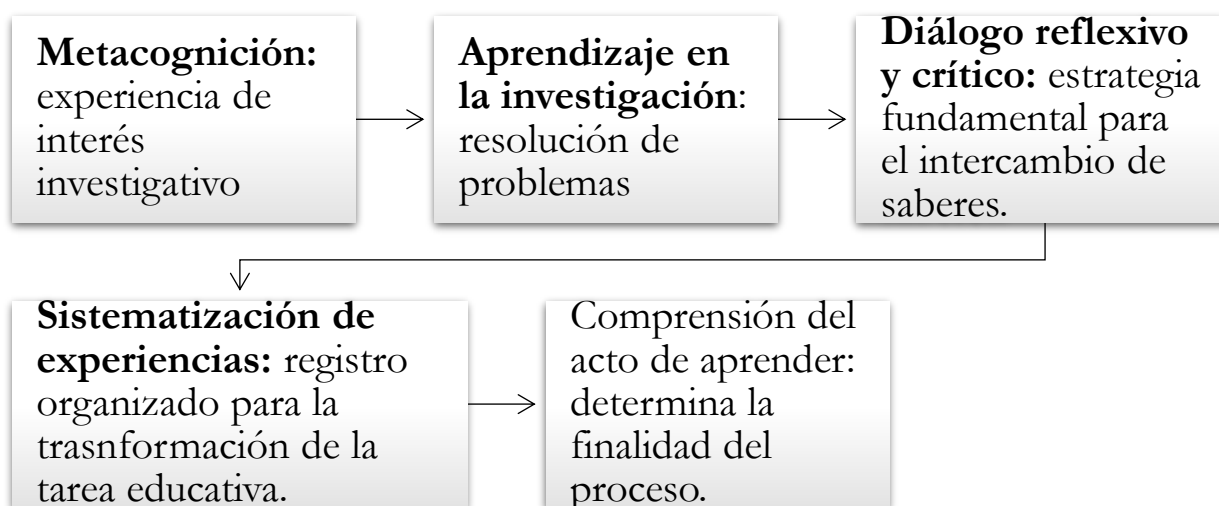
trabajo de campo para el aprendizaje experiencial, la autoobservación, evaluación y reflexión.

A criterio personal estimo que los maestros efectivos se preocupan casi de forma integral del aula y sus estudiantes, suelen ser empáticos, aceptan y valoran a sus estudiantes. Estos maestros demuestran amabilidad, comparten la responsabilidad, aceptan la diversidad, fomentan la instrucción individual y por supuesto aúpan al desarrollo de la creatividad de sus estudiantes.

En otro contexto, para Iniciararte, Camacho y Casilla (2017) las experiencias educativas en los procesos de formación implican cambios, puesto que permite validar inquietudes, confusiones y debilidades, al mismo tiempo la defensa de logros y capacidades de los docentes. Razón por la cual, surgen líneas de acción para la orientación didáctica necesaria de competencias investigativas ligadas a la experiencia formativa, se detallan a continuación:

Figura 15.

Líneas de acción de la experiencia formativa



Nota. Adaptado de Iniciararte, Camacho y Casilla (2017).

En síntesis, la generación de aprendizajes con sentido y transformación se alinea a orientaciones metodológicas que son necesarias para la experiencia formativa. Por tanto, se requiere la capacitación constante de los docentes en temas de contenidos, pensamiento crítico, sistematización de experiencias educativas, sin dejar de lado la necesidad de la investigación para la producción del aprendizaje experiencial.

A tenor de lo expuesto, evidenciamos dos contextos formativos, por un lado, el lugar físico o centro de estudios en donde se desarrolla la praxis preprofesional y por otro el centro de formación profesional del educador, lo que implica que para el docente la experiencia educativa presente dos dimensiones, la de educador y la de practicante, en el cual confluyen elementos desconocidos entre dichos ámbitos (Gallegos, 2008).

Los aportes teóricos descritos, se asemejan a los resultados de la investigación de Fernández, Fraile y Fuentes (2014), quienes recogen la experiencia de un grupo de docentes mediante un seminario de investigación y acción, cuyos resultados apunta a la experiencia formativa como una alternativa eficaz y satisfactoria para el desarrollo personal y profesional de los docentes. En tal contexto, se destaca que el trabajo cooperativo y la puesta en común de las experiencias docentes, la participación de los alumnos, la investigación y demás recursos conllevan a la dinamización del proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

En la investigación de Gonzáles y Gonzáles (2014) se determina que la experiencia de formación con la aplicación de instrumentos de evaluación, son parte de estrategias de sensibilización de los actores del sistema educativo, puesto que implica la reorientación de roles tradicionales y el cambio de paradigmas conservadores en la educación. Sin embargo, dentro del proceso de cambios del entorno educativo los factores como escepticismo y poco compromiso representan un riesgo a la hora de pretender acelerar el giro.

Si bien es cierto, la formación educativa estima la adecuación de contenidos, metodologías, estrategias y acciones de los maestros para fortalecer la asimilación de conocimientos de los alumnos, no menos cierto, es que hoy por hoy resulta casi imprescindible el uso de la tecnología. A criterio de Bonet (2006) el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adherirse a lo que se ha denominado sociedad y red con la implementación de estrategias comunicativas que deben ser abordadas desde la experiencia educativa por parte de los centros de educación superior y el personal docente.

En esta misma línea de investigación para Almenara *et al.* (2019) la incorporación de la tecnología en el escenario universitario da cabida al desarrollo de actitudes proactivas del alumnado, ya que la función didáctica con el uso de TIC es de fácil uso y favorece el desarrollo de los trabajos colaborativos y es un motivador tanto para alumnos como docentes. No obstante, es necesaria una adecuada formación pedagógica del profesorado en cuanto al uso de herramientas tecnológicas y conectividad en las redes.

Abuín (2009) señala algunas ventajas de trabajar con dispositivos en línea:

- Compartir no solo conocimientos, sino también experiencias
- Importancia de las redes sociales en el ámbito educativo
- Posibilidad de que los profesores ayuden a los alumnos a valerse por sí mismos, por ejemplo, a la hora de buscar información relevante para ellos, de tal manera que puedan aprender “haciendo cosas”
- Fomento del trabajo cooperativo entre los propios alumnos.

Chóliz y Marco (2012) expresan otras ventajas:

- Internet es la principal fuente de información.
- El almacenamiento es ilimitado y el acceso instantáneo.
- Velocidad de acceso a la información.
- Permite el contacto en tiempo real con personas de cualquier parte del mundo.

- Se ha convertido en indispensable en nuestra sociedad.

Un aspecto clave, inmerso en la experiencia formativa del docente, corresponde al uso de la tecnología, como se ha detallado, una de las finalidades es el cambiar los entornos educativos tradicionales, por ello el empleo de metodologías adaptadas a las TIC favorecerán la experiencia educativa integral del alumnado y coadyuvarán al desarrollo de nuevas estrategias educativas de los docentes.

2.7. La gestión social del conocimiento del docente universitario

El crecimiento de las universidades no solo se entiende como el incremento de estudiantes, a pesar de que la demanda en los últimos años incrementó dado por el interés de la sociedad por prepararse, así también, debido a que el nuevo enfoque de las universidades en la actualidad es la generación y la distribución del conocimiento. De acuerdo con De León (2013) el contexto social está en continuo cambio que hace que las universidades tengan nuevos enfoques, que se dirigen a la formación permanente y continua, como consecuencia de la rapidez en la que se transfiere el conocimiento.

La gestión del conocimiento es una actividad presente desde hace muchos años, según Pérez-Montoro (2016) apareció en la segunda guerra mundial, en algunas empresas en las que la estrategia era la experiencia y la transferencia de esta, sin embargo, es en la década de los 90 en que se consolida, a razón de la transformación de la tecnología de la información y comunicación (TIC) y el uso intensivo tanto de la información como del conocimiento.

Es evidente que las TIC transformaron algunos ámbitos, económicos, sociales, incluso en los hábitos de las personas, lo que implicó cambios estructurales profundos que previamente eran inimaginables, en donde la información era privilegio de una

parte de la sociedad, sin embargo, tras la incorporación de las TIC, la información es accesible para casi todos los individuos, así se logró que la difusión del conocimiento sea más efectiva.

La importancia del conocimiento versa en que se configura como una herramienta que beneficia a los individuos para actuar en diferentes ámbitos, interpretar la realidad y la posibilidad de actuar de manera correcta en diferentes contextos, constituyéndose en una ventaja competitiva, no obstante, se debe considerar que para que el conocimiento cumpla con este objetivo, este debe ser gestionado adecuadamente.

En el campo educativo la gestión del conocimiento emerge por la contribución que tiene al desarrollo económico y social de los países, en efecto a criterio de Minikata (2009) a finales del Siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se realiza una notable transformación por la modernización de las diferentes industrias y la profunda transformación del entorno que hace que en los últimos años se reconozca una nueva forma social, la sociedad de conocimiento, por lo tanto, el enfoque ya no es únicamente la enseñanza, sino el aprendizaje que ya no se obtiene solo en las aulas de clases, sino en espacios y organizaciones diferentes a las instituciones educativas.

En concordancia, Alfonzo (2018) menciona que los sistemas educativos se encuentran inmersos en la transformación constante como consecuencia de la sociedad del conocimiento, en donde el conocimiento es el único medio para afrontar diferentes ámbitos de la vida, por lo que, los profesores tienen como nueva misión adquirir conocimiento por medio de la experiencia y transmitirlos a los estudiantes, que en el caso de los profesores universitarios, este aspecto implica la formación de futuros profesionales, por tanto, tienen la obligación de adquirir suficiente experiencia.

Como mencioné, la gestión del conocimiento es un término que se inició para referirse a las estrategias adoptadas por las empresas para transmitir la experiencia, sin embargo, en el ámbito educativo toma un enfoque diferente, al establecer el protagonismo que

tienen tanto los estudiantes como los docentes en la formación del conocimiento, lo que hace que la transformación implique cambios sustanciales, ya que el enfoque de las instituciones educativas era impartir contenido, sin procurar la construcción de un conocimiento científico.

Para Murcia *et al.* (2011) el conocimiento en las instituciones educativas tiene particularidades que hace no sea científico o académico, esto hace que los docentes realicen diferentes directrices curriculares, didácticas y metodológicas, sin embargo, el transmitir conocimiento tiene implícito el saber individual que obtiene cada profesor en la experiencia. En este sentido, Flores (2010) plantea diferentes formas de conversión del conocimiento:

- **Socialización:** implica transmitir el conocimiento de un individuo a otro a partir de la experiencia, en el que se considera la trasmisión de información, también es la observación o la imitación, en este tipo de conversión se puede identificar la socialización del conocimiento de forma tácita. Un ejemplo es cuando el estudiante observa al docente en una clase modelo.
- **Exteriorización:** en este aspecto el conocimiento se materializa por medio de analogías o modelos que simulan la realidad. Un ejemplo es cuando el estudiante realiza lo aprendido en clases mediante prácticas preprofesionales o la simulación en clases con ejercicios traídos de la realidad y adaptados al proceso educativo.
- **Combinación:** hace referencia la unión de diferentes formas de conversión del conocimiento, que puede ser mediante la combinación de la socialización e internacionalización.
- **Interiorización:** es una forma de conversión inversa a la socialización, dado que pasa de un conocimiento explícito a uno tácito, un ejemplo de ello es cuando un estudiante observa al docente, pero internamente las asocia con experiencias propias, o valores, creencias, etc., lo que hace

que el conocimiento se genere en una estructura mental con una interpretación propia.

Las diferentes formas de conversión de conocimiento, evidencia que la experiencia es una forma de socializar el conocimiento, siendo esta forma, el enfoque tradicional de la educación que hace que el docente solo busque transmitir información sobre un tema en específico, sin embargo, en la actualidad, el enfoque de moda es el constructivismo, que hace que la gestión del conocimiento busque ser interiorizado por los estudiantes, en donde el docente tiene la obligación de que los contenidos de las asignaturas se vinculen con las experiencias propias.

Si bien es cierto, la gestión social de conocimiento es de gran importancia para los centros de educación superior; sin embargo, para González (2017) va más allá, puesto que la universidad a través de la planta docente se configura como un instrumento estratégico para la formación profesional, debido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se direcciona con el ser y en el pensar de los saberes, enmarcados en valores éticos.

Torres, Logroño y García (2012) presentan una concepción sobre la gestión social del conocimiento universitario la cual se perfila como un factor decisivo para el progreso y bienestar tanto de docentes como de estudiantes. La aplicación de elementos cognoscitivos transforma y creas nuevas concepciones a partir de situaciones reales. Por tanto, se determina que la gestión social del conocimiento es un contrato entre la universidad y la sociedad, debido a la vinculación con la colectividad independientemente de las áreas de profesionalización (Carrizo, 2006).

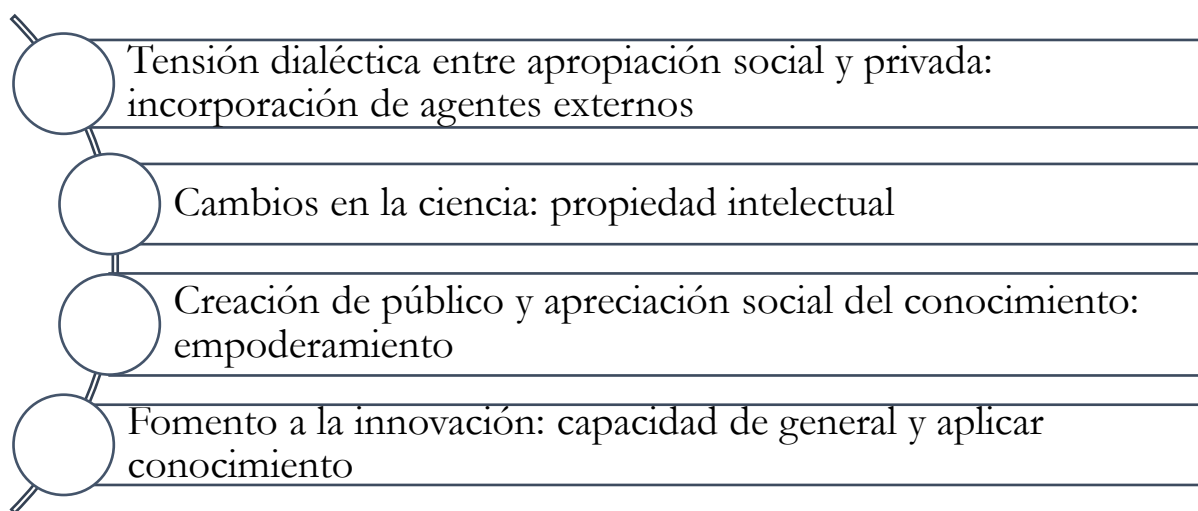
Considero que el conocimiento que surge en la educación superior requiere de medidas adecuadas para la gestión social de todos los actores involucrados, a ello sumamos la importancia de la puesta en práctica de estos conocimientos para beneficio de la colectividad. En tal condición, la respuesta a problemáticas sociales reales surge a partir de los procesos cognoscitivos

académicos, lo cual representa una oportunidad para el desarrollo colectivo.

Por su parte, Chaparro (2001) considera que, durante la gestión social del conocimiento de parte del docente universitario, se da paso a la apropiación del intelecto bajo las siguientes consideraciones:

Figura 16.

Consideraciones de la gestión social del conocimiento



Nota. Adaptado de Chaparro (2001)

La información que presentamos evidencia la complejidad de la gestión social del conocimiento, así, los centros universitarios no están exentos de incorporar actores externos como empresas o benefactores que posibiliten la construcción intelectual. Por otra parte, con el avance tecnológico se evidencian cambios significativos en la ciencia, lo cual provoca tensión en el tema de propiedad intelectual. No obstante, es preciso señalar que el resultado más evidente de la gestión social es el empoderamiento de los centros de educación superior que basa su funcionalidad según el nivel intelectual en constante innovación que ofrece a la sociedad en general.

Por lo expuesto, evidenciamos que la gestión social del conocimiento de los docentes universitarios se refuerza con la aplicación de múltiples disciplinas. Acevedo (2017) aprecia que los

centros de educación de tercer nivel requieren estrategias, como parte de la articulación de los esfuerzos multidisciplinarios y sociales; puesto que, a más de la creación intelectual, se da paso a la calidad de la educación.

CAPÍTULO III

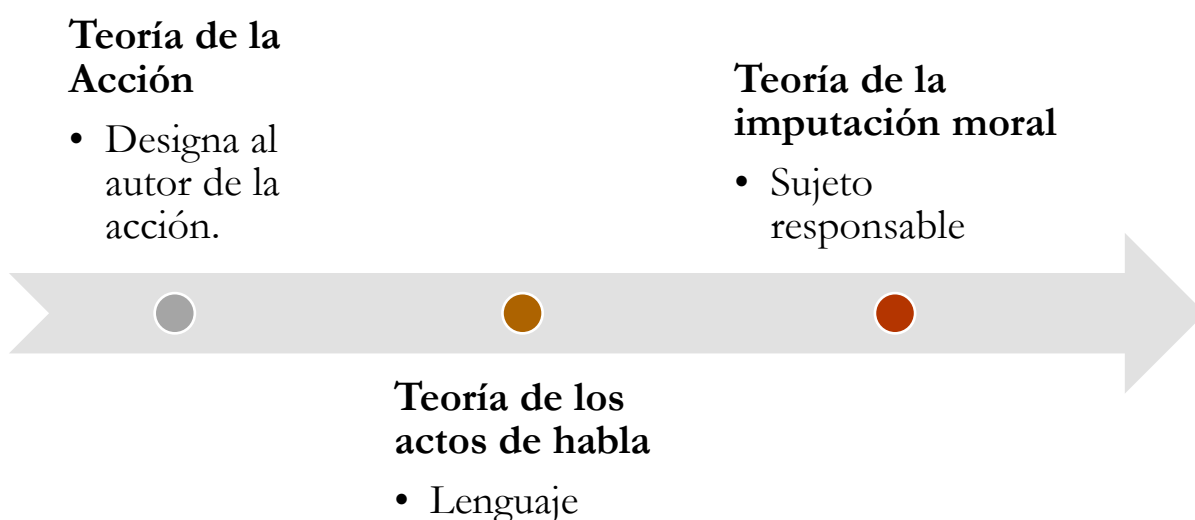
La narrativa para entender el perfil de la práctica

La narrativa propiamente dicha

Según Colanzi (2011) refiere que la narrativa posibilita la identificación subjetiva de un individuo en un espacio en concreto, para lo cual es necesario aplicar criterios de temporalidad en relatos de vida e historias cotidianas. Colanzi es enfático sobre la idea de construcción de la narración que figura como una herramienta metodológica para la interpretación de hechos reales, por lo que, propone tres teorías implícitas en la narrativa:

Figura 17.

Teorías de la narrativa



Nota. Adaptado de Colanzi (2011).

Con la información presentada, es primordial definir el actor de la acción o hecho, luego para que la narrativa fluya los actos de comunicación se determinan en un mismo código para favorecer la comprensión, de manera consecuente es primordial la responsabilidad del emisor del relato o historia.

No obstante, Arias y Alvarado (2015) mencionan que la narrativa no se constituye únicamente como una reconstrucción de los hechos y vivencias, sino se configura como la producción de lo que se considera como “verdad” lo que legitima las diferentes formas de configurar la realidad o relacionarse con esta.

En este sentido, es importante mencionar que no existe un solo punto de vista que se pueda totalizar como correcto; sin embargo,

se puede considerar que se construye mediante la interrelación con las demás, que en muchos casos se convierte en un espacio de debate sobre la certeza que se tiene sobre cierta información.

Desde la perspectiva educativa, la narrativa se constituye en un mecanismo que tienen los docentes para comunicar los diferentes contenidos de las asignaturas a los estudiantes, en donde intervienen las diferentes experiencias y vivencias, ya que narra la forma (particular) en que él interiorizó el conocimiento.

En concordancia con lo mencionado, Hamui (2011) refiere que la narrativa es una forma de dar significado a la experiencia, que surge tanto al expresar como al escuchar e interpretarlos, debido a que la narrativa se constituye como un puente entre lo que un individuo piensa y siente, por lo que depende de los rasgos personales y culturales de un individuo. De esta forma, la narrativa implica un medio para entender varios aspectos de la identidad personal de un sujeto, así como la autopercepción que tiene.

En este contexto, se establece las diferentes estructuras narrativas, que se describen a continuación:

- Clásico: la narrativa se desarrolla en función del aspecto predominante, el que es evaluado a lo largo de toda la narrativa y al final se expone como se resuelve.
- Terminado en el punto alto: a diferencia del anterior no se presenta como se resuelve el fenómeno de estudio, sino que se culmina con una complicación.
- Salto de rana: el narrador deja inconclusos diferentes eventos, incluso puede pasar de un tema a otro.
- Cronológico: se desarrolla de forma ordenada mediante la presentación de la secuencia de los eventos.
- Empobrecido: no se identifica el patrón, debido a que se presenta reiteración de situaciones.
- Desorientado: cuando el narrador presenta un evento de forma poco comprensible

- **Misceláneo:** es una mezcla de los patrones antes descritos (Peterson y McCabe, 1983).

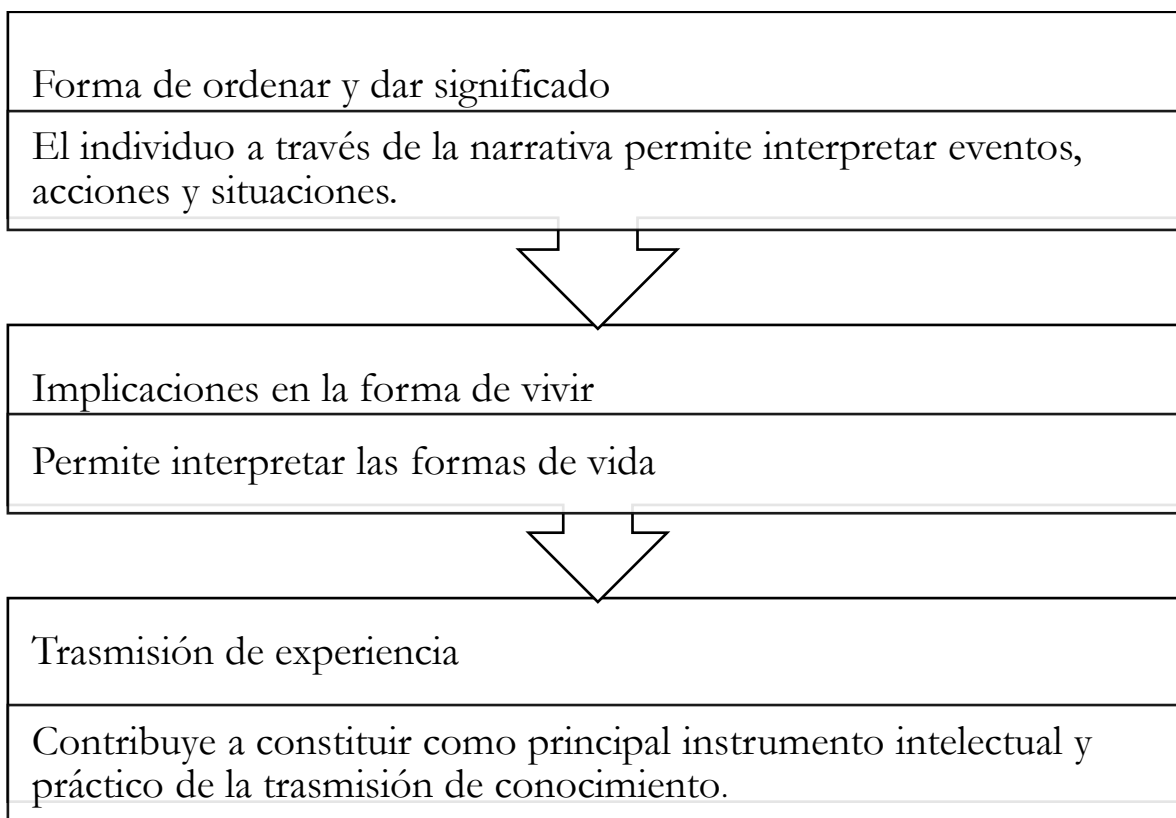
Como podemos observar se identifican diferentes patrones en la narrativa, que implica la forma en la que se abordan y transmiten los eventos que se desean compartir, por lo que, depende del individuo para configurar un patrón determinado de lo que desea transmitir. A criterio de Ferreira y Mendes (2015) la narrativa como una acción implica organizar la secuencia de eventos, la misma que se puede presentar de forma verbal o escrita, refiere que en el ámbito educativo la narrativa permite comprender como un individuo transforma la información en conocimiento, por lo que, se utiliza como una forma de investigación.

En esta línea, Barrera (2020) refiere que la narrativa sirve como un marco de referencia tanto para crear como para transmitir conocimiento, por tanto, permite descifrar el conocimiento que se construye en un individuo a través del tiempo y la experiencia que se constituye mediante la interacción de conocimientos teóricos, prácticos y disciplinarios.

Blanco (2011) menciona diversas formas de que la narrativa se convierta como un instrumento para analizar las implicaciones que interactúan en el ambiente personal que le permite disponer del conocimiento:

Figura 18.

Utilidad de la narrativa



Nota. Adaptado de Blanco (2011)

3.2. La narrativa en la trayectoria docente

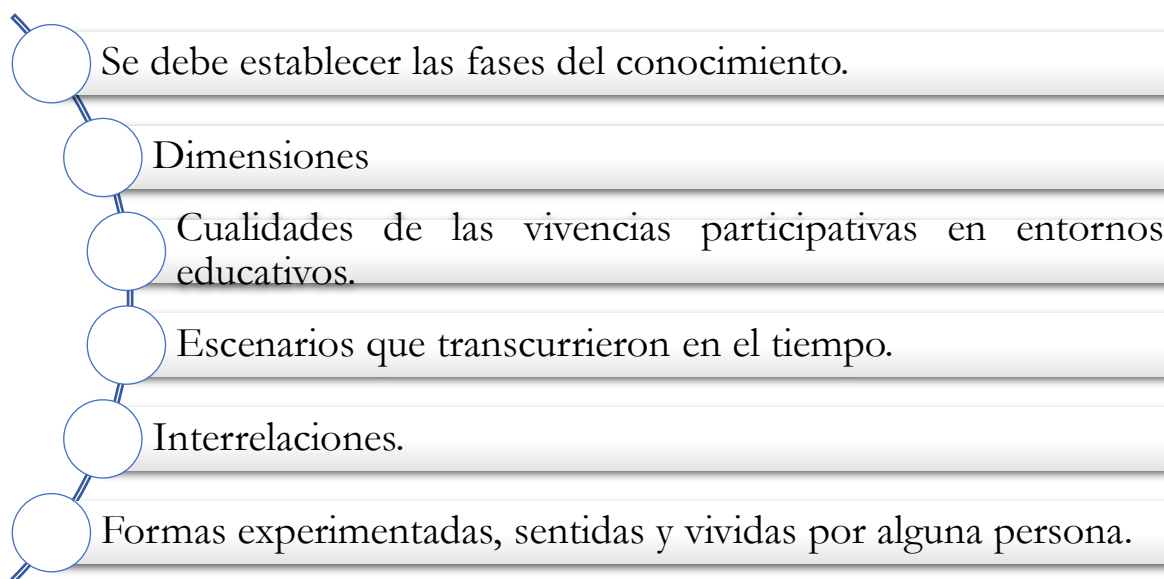
Los centros educativos en todos los niveles están conformados por dos dimensiones la temporalidad y el sentido del ser. Se guían y funcionan por medio de textos con lenguajes formalizados, que permiten la comunicación entre aprendices y docentes, además de expresar a la sociedad el manejo de las instituciones, la misión, visión, y sobre todo los logros planificados y alcanzados (Suárez, 2011).

Asimismo, Suárez (2011), considera que las universidades, tienen como objetivo en las mallas curriculares fomentar la narración, para que la misma no se pierda. Sin embargo, con el pasar de los años y la aparición de las nuevas generaciones, las autoridades han reestructurado de manera constante las materias que deben ser emitidas por los docentes, sobre todo en la educación superior, debido a que la finalidad de esta es mejorar y contar con estándares de calidad, para de esta forma generar profesionales de alto rendimiento.

Desde otra perspectiva, la narrativa se focaliza en las actividades ejecutadas por los docentes dentro de la sociedad, así la población se encuentra en la capacidad de emitir una opinión acerca de los procesos desarrollados. Por otra parte, el maestro genera experiencia y aprendizaje por medio de los informes vertidos, algunos expertos relatan el tema desde un enfoque autobiográfico de alumnos y profesores (Ardiles y César, 2016), en donde:

Figura 19.

Aspecto autobiográfico

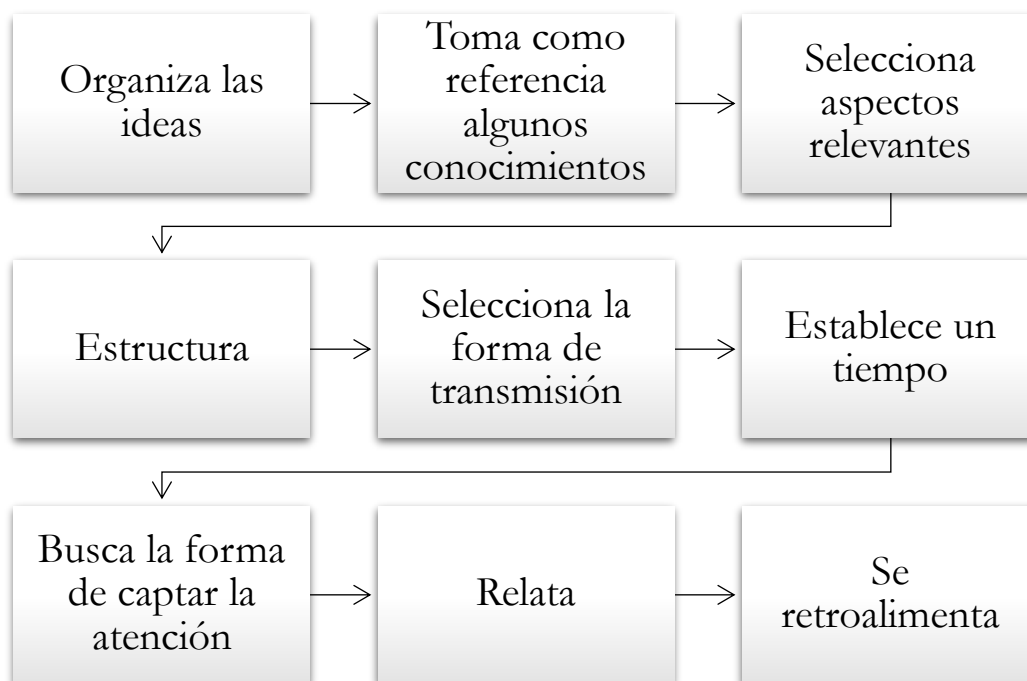


Nota. Adaptado de Ardiles y César (2016).

El enfoque autobiográfico se focaliza en las narrativas, estos cada vez toman más importancia en el tema educativo, sobre todo en la parte docente. El crecimiento del interés por la narrativa se genera, debido al apoyo emitido por algunos gobiernos en lo referente a investigación, adicionalmente es una manera de expresarnos, en la cual contamos a modo de historia nuestras experiencias vividas, aquellos acontecimientos buenos o malos, prácticas, aportes, etc. Cuando un individuo empieza a narrar un acontecimiento, sigue el proceso exhibido a continuación:

Figura 20.

Proceso narrativo docente



Nota. Adaptado de Bolognani y Nacarati (2015)

Como se observa en la figura anterior, el proceso narrativo es la forma en que algunos maestros impartimos las clases, está vinculado con los conocimientos adquiridos, experiencias generadas, estructuración de la materia, elección de métodos para llegar de mejor forma a los alumnos, y finalmente la retroalimentación. Entonces, la narrativa ha formado, es y será parte del ámbito docente, mediante la cual se hace posible la comunicación y formación.

3.3. La narrativa como enfoque metodológico

La narrativa como alternativa metodológica posibilita la recuperación de parte del pensamiento de los sujetos de investigación mediante la construcción de historias y los contextos en los que se desarrollan. En el caso de entornos educativos, la narrativa sirve como instrumento de investigación cuya finalidad consiste en generar lecturas dinámicas sobre la elaboración de relatos pedagógicos y textos interpretativos de docentes y alumnos (Carillo, 2002).

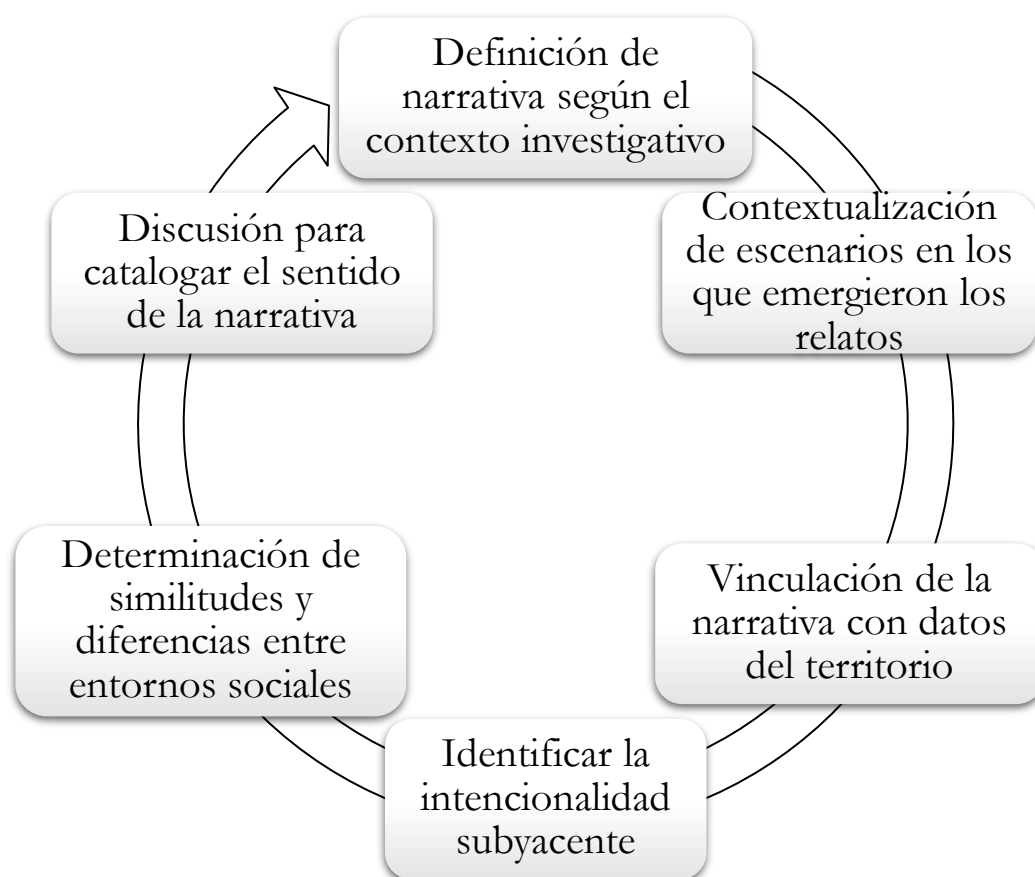
De igual forma, Blanco (2011) refiere que la narrativa con relación a la metodología se corresponde a perspectivas cualitativas en las ciencias sociales, que según la epistemología es un medio alternativo de conocer el mundo por medio de la recolección de experiencias (historias y relatos); por tanto al igual con otros enfoques la aplicación dependerá del contexto que se busque dar cuenta, en concreto abarca ámbitos subjetivos basándose en evidencias, pensamiento disciplinado y plausibilidad interpretativa.

A criterio de Camacho, Ruíz y Torres (2021) para efectos de investigación multidisciplinaria, es de gran importancia la narración como enfoque metodológico, puesto que se ubica en espacios sociales individuales y colectivos. Razón por la cual, las investigaciones de dicha naturaleza requieren hacer explícita la posición epistemológica, para acceso a los significados de criterios o creencias, a la vez que posibilitan dotar de identidad y sentido a las historias que surgen de la experiencia cotidiana.

La figura que se presenta a continuación detalla las etapas de análisis de la narrativa para la aplicación metodológica:

Figura 21.

Análisis de la narrativa con enfoque metodológico



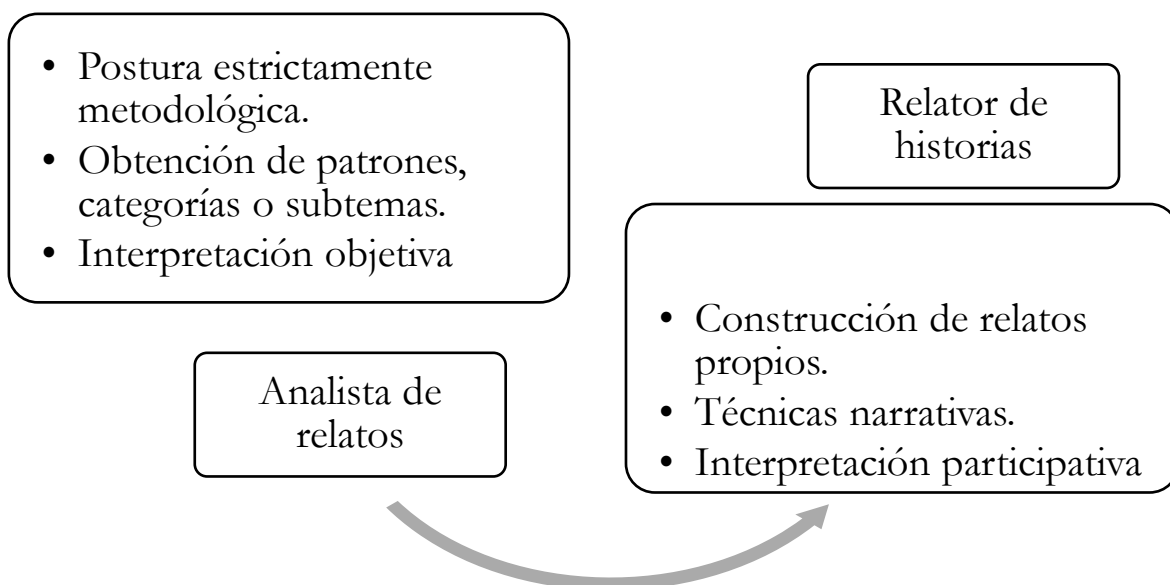
Nota. Adaptado de Camacho, Ruíz y Torres (2021)

Ante lo señalado, el investigador tiene potestad de interacción con respecto al análisis narrativo para determinar los significados subjetivos y dotar de sentido e identidad a las historias o relatos dentro de la dimensión de experiencia vivida. Bajo tal contexto, los datos no se recopilan por sí solos, debido a que se construyen con la participación del observador que corresponde a la orientación o motivación preestablecida al inicio del proceso.

En efecto, el investigador cualitativo, según Sparkes y Devís (2007) cuenta con credibilidad y legitimidad para la construcción de conocimientos, con la inclusión de estrategias metodológicas como fuentes de recolección de datos, sobre relatos que cuentan las personas sobre sí mismos o colectivos, razón por la cual, surgen dos posturas básicas de análisis:

Figura 22.

Posturas básicas de la narrativa con enfoque metodológico



Nota. Adaptado de Sparkes y Devís (2007).

Tengo la certeza que la narrativa como enfoque metodológico en efecto favorece a la construcción de conocimiento y entendimiento sobre hechos o experiencias, por tanto, al ser una herramienta de recolección de información de índole cualitativo presenta particularidades. En específico sobre el tema de análisis se identifican diferencias que varían según la intención interpretativa y la postura del investigador con respecto a relatos e historias.

Por otro lado, Tradar (2010) estima que la investigación narrativa en el contexto de la enseñanza universitaria se fundamenta en la hermenéutica interpretativa, lo cual implica que las personas atribuyen significados con respecto a experiencias cotidianas. Tal situación se replica en espacios educativos, con la necesidad de determinar la significancia de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual posibilita vislumbrar hechos sociales amplios.

En esta misma línea, Huchim y Reyes (2013) declaran que la investigación narrativa es una alternativa para el estudio de docentes, debido a la relación entre múltiples saberes y la posibilidad de construcción de conocimientos con fines educativos. Por tanto, el punto clave del presente enfoque

metodológico abarca a los actores propios (profesorado) y los sujetos participantes (alumnado) de hechos sociales reales. No obstante, es imperioso determinar el fenómeno a investigar, la forma de análisis y el uso de la narrativa resultante, en caso de impulsar cambios posteriores a la investigación de dicha índole.

Por consiguiente, la narrativa como enfoque metodológico en docentes supone la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de interacción y significancia social; a la vez que representa la viabilidad de instaurar cambios en ambientes educativos, en consideración con los criterios de valor de los actores involucrados.

SEGUNDA PARTE

**Dispositivo Epistemológico y enfoque narrativo
autobiográfico y biográfico metodológico**

CAPÍTULO IV
Enfoque narrativo y perfil
epistemológico del docente universitario

4.1. Antecedentes

La educación se encuentra en constante cambio con base a diversos planteamientos teóricos y enfoques metodológicos fundamentados en aportes provenientes de la epistemología, la pedagogía, la psicología cognitiva y el constructivismo; corriente considerada como un movimiento que se opone a concebir al aprendizaje como receptivo, sino como actividad organizadora y compleja del alumno que construye el conocimiento a partir de la cooperación e interacción con varios factores, entre ellos el docente (Morales, *et al.*, 2018).

Así, es pertinente reflexionar que los procesos de enseñanza y aprendizaje están influenciados por variables cognitivas, entre ellas y muy importante es la creencia epistemológica, que expresan creencias sobre la naturaleza y obtención del conocimiento. La literatura refiere a la palabra epistemología como aquella ciencia encargada de la teoría del conocimiento, que fue reconocida por Aristóteles como la ciencia cuyo propósito es conocer las cosas en su esencia y causas (Jaramillo, 2003).

Tanto la definición dada por la literatura como la concepción que se tiene sobre las creencias epistemológicas, implican un aspecto en común: el conocimiento, pero desde diferentes enfoques, en cuanto a la literatura pretende conocer cómo se origina el conocimiento, mientras que desde las creencias epistemológicas se considera la aplicación del conocimiento obtenido a través de las experiencias vividas durante la vida.

Por tanto, la ciencia se define para dar sentido al mundo natural; sin embargo, la interpretación cambió durante los tiempos. Al inicio, se estableció un cuerpo de conocimiento científico que explica la interrelación de los objetos en el entorno real. En efecto, los docentes, seguidos de los alumnos son producto de una cultura y un sistema académico que valora tal imagen; por otro lado, los filósofos de la época concuerdan con los aspectos relacionados a la producción del conocimiento científico. Principalmente Kuhn

y los *poskubnianos*², quienes contribuyeron a la revolución de la filosofía empirista e inductivista de la ciencia, pasando de los modelos lógicos a los históricos (Benson, 1989).

Los fundamentos expuestos son vistos como instrumentos de cambio epistemológico y metodológico que acompañan el canje conceptual y no valorados como un supuesto proceso lineal de hacer ciencia por usar un método universalmente válido. Otra consideración es la construcción asociada al tratamiento de conflictos relevantes para los alumnos, que les ayudan a convertirse en ciudadanos con la capacidad de asumir responsabilidades sociales y tomar decisiones. En tal sentido, se asume que la ciencia y la tecnología no son actividades o conocimientos neutros, pues están cargados de ideología, creencias y relaciones recíprocas (Pérez, 1993).

Desde esta perspectiva, identificamos que las creencias epistemológicas del docente sobre la naturaleza de la enseñanza, así como la forma en que comprende las nociones escolares que va a enseñar, constituyen variables que ayudan a caracterizar parte de las interacciones que tienen lugar durante el período de la enseñanza, siendo una etapa en el proceso de aprender a enseñar (proceso de llegar a ser un profesor). Tal como sostiene Ciscar y García (1990) el proceso forma parte de la génesis del futuro conocimiento profesional del catedrático, es decir, su saber específico.

Bajo tal contexto, Paixão y Cachapuz (2001) abordaron estudios orientados a la profundización de la observación y el análisis del trabajo docente desde el enfoque epistemológico, considerando los preceptos sobre la ciencia y la influencia en la enseñanza. Así, existe la necesidad de incluir aspectos de la filosofía en la ciencia de la formación inicial y continuada de los maestros a partir de

² Los planteamientos de Thomas Kuhn sobre el cambio en la ciencia incluyen una distinción inocultable entre tipos de ciencia

que la construcción de conocimientos científicos demanda existencias metodológicas y epistemológicas.

Esto nos orienta a pensar que la contextualización de este proceso en la práctica de la enseñanza implica un conjunto de interacciones entre los rasgos de formación propia de la persona y las características del contexto en el que se desarrolla, ello influye desde el ámbito escolar en la forma de enseñanza del profesor y desde una perspectiva personal se considera que incide en la eficacia para impartir conocimientos.

Para Rodríguez, López y Mota (2006) a partir de la década de los ochenta, en el ámbito de la educación en las ciencias experimentales, tomó fuerza la línea de investigación caracterizada como las concepciones epistemológicas y de aprendizaje en el entorno educativo de una disciplina científica, tanto de los docentes como del alumnado que se relacionan con varias categorías:

- 1) La relación entre sujeto – objeto y el papel del sujeto;
- 2) Correspondencia con la realidad y el objeto del aprendizaje;
- 3) Método y procesos cognitivos;
- 4) Validación del conocimiento y verificación del aprendizaje.

En esta línea de ideas, es importante definir a las creencias epistemológicas, para esto tomamos la posición teórica de Garritz y Padilla (2014), esta se trata de un cúmulo de ideologías que acarrearán el saber y aprender en el procesamiento de información. En esencia, la epistemología personal de los docentes surge de experiencias propias del aprendizaje clasificadas de manera formal e informal, cuyo propósito versa en construir y evaluar las prácticas propias de enseñanza.

Es preciso indicar que nuestro trabajo busca analizar a través de un recorrido bibliográfico histórico, aspectos que fundamenten las bases teóricas sobre el perfil epistemológico de los docentes,

con esto traerlos a las particularidades de la actual educación superior considerando que la información es de utilidad para entender la importancia del perfil epistemológico docente en la academia; más aún cuando lo que pretendíamos era interpretar esos perfiles en los profesores de la Universidad Estatal de Guayaquil.

Cabe indicar que el estudio es relevante al investigar un tema poco abordado en el contexto global, nacional y local, que da lugar a una problemática vinculada con la falta de estudios que fundamenten las bases teóricas y científicas del perfil epistemológico desde la cosmovisión filosófica del docente y la importancia para el ámbito educativo, particularmente de la enseñanza, partiendo de que el concepto del perfil epistemológico acarrearía las creencias, valores, morales y demás entornos que influyen en el sujeto durante la formación y tiene un impacto directo en la forma de enseñar, impartir conocimiento, fomentar en los alumnos destrezas y capacidades.

4.2. Aportes de la investigación en el enfoque biográfico - narrativo

El método biográfico–narrativo es parte de la investigación cualitativa y tiene diferentes ámbitos de aplicación, uno de ellos es el educativo, Huchim y Reyes (2013) sostienen que surgió como una propuesta de técnica de recolección de información en investigación en la que se busca conocer las diferentes instituciones educativas desde la perspectiva de los principales implicados, a través de sus testimonios escritos u orales.

En efecto, Farrero (2016) analizó el relato autobiográfico y la narrativa como instrumento para contribuir a la formación de futuros docentes, para ello analizó un total de 407 relatos de profesores universitarios; encontró que la formación inicial permitió entender el origen de las estrategias que utilizan para las condiciones de aprendizaje; sin embargo, se evidencio que la narración y el relato de las experiencias permiten establecer

mejoras en el desarrollo de la práctica profesional a través de la triangulación con modelos conceptuales de lo que se está analizando.

Esto nos permite entender que la descripción de las experiencias que configuran los relatos autobiográficos por sí solos no tendrían un aporte significativo por lo que resulta importante realizar un contraste de los aspectos más importantes con los fundamentos teóricos para lograr establecer estrategias de mejora continua.

Cabe mencionar que la narrativa autobiográfica es un tema de interés para el Grupo de investigación en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar de Plata en el que se propone como herramienta para la mejora de las prácticas educativas con base a la evidencia de experiencias docentes. Uno de los estudios publicados del mencionado grupo investigado es el de Porta, Aguirre y Ramallo (2018) en el que presentan diferentes reflexiones de la narrativa como metodología de investigación, refieren que la narrativa va más allá de un tipo de investigación, ya que se entiende desde una perspectiva general e invertida, debido a que la investigación se convierte en una narrativa.

En la Universidad de Guayaquil, por nuestra parte y con el apoyo de Luis Porta, planteamos trabajar en la búsqueda del perfil epistemológico del docente universitario, para ellos diseñamos un proyecto de investigación y participamos en el Fondo Competitivo de Investigación (FCI), el proyecto se denominó igual que la tesis doctoral que trabajamos bajo la guía de Luis, aunque, es preciso mencionar que tuvo un enfoque en las narrativas; sin embargo, las dimensiones fueron similares pero no iguales a la tesis doctoral y los instrumentos para recabar la información tuvieron diferentes guiones.

Esto nos permite manifestar que al relatar las experiencias docentes estas no solo influyen la práctica profesional que configura la experiencia, sino diferentes aspectos que de otro modo no fuera posible incluir dentro de la investigación como es

la etnia, las tradiciones, el sistema de creencias, los valores y la cultura que en conjunto configuran la identidad de un individuo, aspectos que indudablemente influyen en la forma de transmitir conocimientos.

Una aplicación de los relatos del grupo de investigación es el estudio de Porta y Aguirre (2017) en el que se analizaron las políticas públicas de la formación docentes universitarios a partir del análisis de la narrativa de los principales implicados, en lo referente a la justificación de la metodología empleada mencionan que la narrativa permite analizar el significado que los entrevistados les dan a las propias experiencias, miedos, emociones, entre otros.

En la investigación que plantean Luis Porta y Jonathan Aguirre, la narrativa les permitió comprender desde la perspectiva de los docentes que estos se ven directamente afectados por las políticas impuestas para que continúen preparándose académicamente, en este sentido identificaron que estas van más allá de lo establecido en documentos oficiales, sino que resulta un proceso complejo que, en conjunto con la situación económica del país, implica un perjuicio para los docentes que están obligados a seguir preparándose.

Flores (2017), utiliza los relatos para analizar las dimensiones éticas de la enseñanza de docentes universitarios de la Universidad Nacional del Mar de Plata, en donde la investigación tiene un enfoque cualitativo-interpretativo, debido a que se utiliza la narrativa como método para recoger información y posteriormente analizar con el objetivo de reconocer las prácticas éticas de los docentes.

Entre los principales resultados se identificó que en los relatos de los docentes se evidencia que poseen una ética de trasmisión, ya que buscan ofrecer a los estudiantes no solo conocimientos, sino tienen un compromiso de formar profesionales de calidad, aspecto que se formó dentro de la historia propia y de la perspectiva de concebir ciertos aspectos de la vida.

Por su parte, Porta y Aguirre (2019) realizaron un análisis de los aportes que implica el enfoque de una investigación sea biográfico – narrativo en el estudio de los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza universitaria. En el análisis presentan fragmentos de los relatos obtenidos de docentes a los que denominan memorables en virtud de la labor que realizan en la institución universitaria, a partir de la narración de las experiencias tanto biográficas como profesionales hace que se comprenda las acciones que toman como docentes de forma integral y no se limita a variables como son las condiciones en las que laboran.

El principal aporte que tiene esta metodología es que permite la profundización del análisis de la práctica docente, dado que da paso a la interpretación de las decisiones personales, las experiencias de la formación y los aspectos emocionales que influyen en la estructura de las estrategias de enseñanza.

En un estudio enfocado en conocer las primeras prácticas docentes y la influencia que tienen los profesores y las experiencias, Branda y Porta (2019) utilizaron los relatos narrados pero con distintas forma de recolección de la información, así utilizaron relatos escritos, entrevistas biográficas, grupos focales, registros etnográficos, además incluyeron otros recursos de análisis como son los planes de clases y los informes finales; con la investigación exhaustiva se logró identificar diferentes características que influyen en la práctica docente como es la vocación, que figura como una inclinación natural de los profesores por enseñar una asignatura en concreto.

A lo mencionado se suma las experiencias durante la formación académica en el que influyen ciertos docentes que marcaron la vida de las personas, especialmente con los que crearon un vínculo y una relación estudiante – docente cercana a través del fomento de valores no solo como futuros profesionales sino como seres humanos, lo anterior hace que los nuevos docentes busquen acoplar estas características en la forma de enseñanza. A estos buenos docentes los llamamos también “Maestros Huella”, como

es el caso de la investigación realizada con los maestros universitarios de inglés del Ecuador, la cual se muestra en la obra Lidia Govea: her life stories (Mariscal, Mendieta, Castillo, 2021).

De esta manera, resulta claro que las experiencias influyen en la toma de decisiones de la práctica profesional de los docentes, lo que evidencia por un lado la utilidad de esta metodología en el campo investigativo, por otro lado, el impacto que tienen los docentes en los futuros docentes. Al respecto Echavarría y Hernández (2013) refieren que la producción de conocimiento logra incorporarse de manera significativa en los procesos formativos, factor que involucra desarrollar habilidades informacionales para constituir estudiantes y futuros profesionales reflexivos, que logren incrementar la competencia crítica y sean capaces de abordar multiplicidad de fuentes y redes de información en el aspecto instrumental afrontando las estrategias globales que plantea el “nuevo orden mundial” y cuenten con acceso equitativo a la información para la promoción del conocimiento (Ibáñez, 2006).

En el marco de la investigación educativa mediante el relato de historias de vida, Gualpa et al., (2018) realizan un estudio para visibilizar las trayectorias de los docentes destacados del Ecuador y manifestar el impacto en el sistema educativo nacional. En este caso, la fuente principal de historias de vida es la persona (maestro) y el testimonio que expresa con respecto al diario vivir; la cual contribuye a reconocer el trabajo del profesor y transmitir valores a los estudiantes.

Por Porta y Yedaide (2014) del Grupo de investigación en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar de Plata, realizan un estudio para resaltar la importancia del método biográfico - narrativo en la comprensión de los procesos implicados en la docencia y la investigación en docentes universitarios. El trabajo lo realizaron con profesores y alumnos, mediante esta técnica, la misma que se presenta como la forma privilegiada de acceso a la sabiduría que no se encuentra en las

fuentes académicas convencionales; por último, se resalta el testimonio de los desafíos que tienen los saberes del cuerpo docente institucional en la formación de académicos.

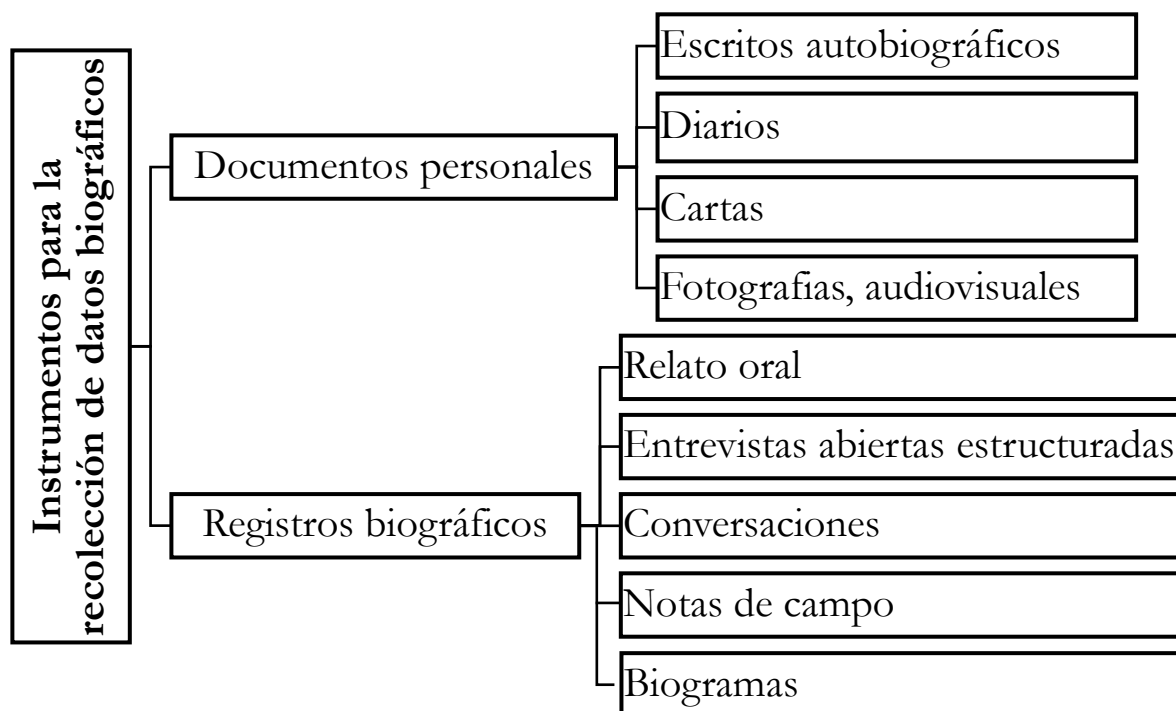
Por su parte, González (2007) sostiene que desde una perspectiva amplia y holística, las historias de vida, es decir las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con las diversas formas, procedimientos, fines y contextos, son consustanciales a los seres humanos; constituyen un hecho antropológico inmerso en las culturas y etapas históricas, que forman parte de las prácticas cotidianas de la vida y contribuyen a que los sujetos den sentido a la vida propia y se impliquen en la acción social.

A criterio personal, se puede inferir que la exploración biográfica narrativa presupone que los sujetos son agentes competentes que dan sentido activamente a la vida y al entorno social, por tanto, tienen la capacidad de actuar en consecuencia. En otras palabras, la investigación biográfica por medio del análisis de las historias o relatos de vida de los profesores universitarios refleja la compleja relación entrelazada entre individuo y sociedad.

En consonancia con lo expuesto, Huchim y Reyes (2013) mencionan a la investigación bibliográfica narrativa como una alternativa de estudio de la práctica docente en la que se tienen confusiones debido a la variedad de términos que se utilizan para referirse a esta metodología, sin embargo, se establecen instrumentos de recolección para obtener datos biográficos que se clasifican de acuerdo con el método elegido para la obtención de información, entre los que se diferencian:

Figura 23.

Tipos de instrumentos de recolección de información en investigaciones con enfoque bibliográficos.



Nota. Adaptado de Huchim y Reyes (2013)

A continuación, se describe los tipos de instrumentos utilizados en la investigación bibliográfica.

- Documentos personales: registros que no se ven influenciados por el investigador pero que representan un valor simbólico para los sujetos analizados, entre los principales se identifican los escritos autobiográficos, diarios personales, cartas, fotografías, audiovisuales, entre otros.
- Registros biográficos: se obtienen por el investigador y puede ser mediante el registro oral de la historia, corresponde a un relato único o cruzado de lo personal y profesional propio, también se puede hacer con respecto al entorno familia. Otro de los instrumentos son las entrevistas, en la que se indagan sobre temas de interés del investigador, además puede ser una entrevista autobiográfica en la que se realice una pregunta inicial que

motiva al entrevistado a relatar las experiencias de la vida personal. En este tipo de instrumentos se pueden incluir la conversación en la que no se estructura un tema en específico, por lo que los entrevistados están en la libertad de expresarse; también se pueden realizar notas de campo escritas por el investigador o biogramas que implica realizar un mapa de la vida profesional con un orden cronológico.

Estas estrategias de recolección de información que mencionamos en la primera viñeta son tomadas de lo trabajado por (Malinowski, 1989) con los baúles familiares cuando investigó a los inmigrantes polacos en Estados Unidos; así también, de los trabajos de (Lewis, 2012) en “Los hijos de Sánchez” en donde se utilizó por primera vez una grabadora; por último los registros fotográficos que (Ferrarotti, 1984) utiliza en sus estudios.

Con los instrumentos mencionados es evidente que la narrativa se configura no solo como un enfoque, sino como un medio para obtener información relevante sobre un tema de estudio en específico. De acuerdo con Yedaide, Álvarez y Porta (2015) la narrativa es una forma natural de la competencia humana que permite la construcción de conocimientos por lo que se puede considerar como un medio epistemológico, que surge como una alternativa frente a la dificultad que se presenta al abordar estudios en los que es necesario interpretar la información y no solamente presentarla.

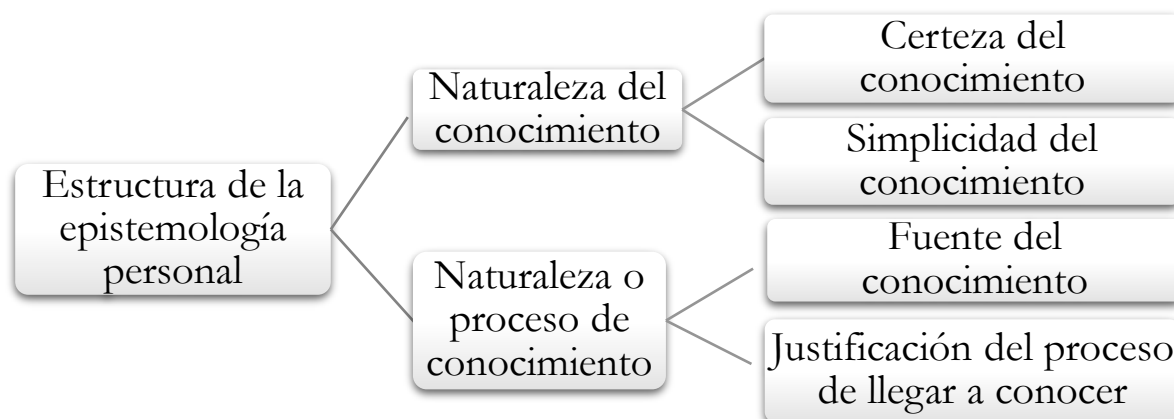
De esta manera, en nuestra investigación consideramos a la narrativa como medio para generar conocimiento a través de la interpretación y la creación de perfiles que contribuyan a la práctica docente universitaria, que se configura no solo como la transmisión de conocimientos, sino por el interés del estudiante como persona mediante la vinculación interpersonal a través del respeto de la postura del alumno.

4.3. Bases teóricas de los perfiles epistemológicos

La epistemología es la parte de la filosofía que se encarga de analizar el conocimiento desde la investigación de la naturaleza, de la fuente y su justificación (Zanotto y Gaeta, 2018). Desde los años 50 se analiza la epistemología desde la psicología y en el ámbito educativo, debido a que el enfoque es la influencia de la epistemológica personal y de las creencias que influyen en el proceso cognitivo, tanto del pensamiento como del razonamiento, tal como lo menciona Hofer y Pintrich (1997) quienes sustentan que la epistemología personal se forma por las creencias del conocimiento, en la que se asocia la certeza y simplicidad del conocimiento. Por otra parte, la naturaleza o proceso del conocimiento, en el que interviene la fuente y justificación del proceso de llegar a conocer.

Figura 24.

Modelo de la estructura de la epistemología personal



Nota. Adaptado de Hofer y Pintrich (1997)

En una interpretación del modelo, Romero y Monroy (2017) mencionan que las dos corrientes establecidas por Hofer y Pintrich (1997) son opuestas, al considerar que en la naturaleza del conocimiento los individuos únicamente pueden distinguir que la adquisición del conocimiento es simple y proviene del exterior, mientras que el proceso de conocimiento se considera que el individuo evoluciona y es quien genera conocimiento; los autores Romero y Monroy (2017) refieren que este modelo influye en las

creencias epistemológicas de los docentes, a la hora de aplicar diferentes metodologías.

El modelo expuesto es uno de los primeros que utiliza la epistemología desde el ámbito educativo, en donde el enfoque es la construcción del conocimiento de los estudiantes, que es útil para los docentes, especialmente al momento de decidir sobre los programas pedagógicos. Sin embargo, el presente documento aborda la eficacia del análisis en la epistemología de los docentes.

A todo esto, se parte de las concepciones epistemológicas desarrolladas en la investigación educativa, tomando como punto de partida que la epistemología es parte de los individuos, comprenden diferentes premisas y presuposiciones sobre el conocimiento y como se adquiere, se construye, evalúa y produce; siendo teorías subjetivas, pero que representan una base de dirección y control para las acciones de las personas (Maravilla y Gómez, 2015). Al respecto Martínez et al. (2014) sostienen que el individuo adquiere conocimiento de fuentes formales e informales, que sirven para evaluar las propias acciones.

En este sentido, el término “perfil epistemológico” se utilizó por primera vez en 1984 por Bachelard (1984) en la obra “La filosofía del no” en la que establece la importancia de diferenciar el conocimiento común del conocimiento científico, refiriendo que para analizar la concepción de un individuo se debe realizar desde diferentes enfoques epistemológicos, a lo que nosotros llamamos entramado epistemológico.

En este contexto, Bachelard concibe al proceso de generación de conocimiento científico como racional, en el que se elimina cualquier aspecto que se considere como irracional; sin embargo, la elección de lo bueno o de lo malo marca al individuo, siendo la única forma de analizar el proceso a través de un análisis del perfil epistemológico (Gabriele, 2020). Al respecto, Juárez (2010) menciona que al realizar el perfil epistemológico de un objeto o sujeto de estudio implica conocerlo desde diferentes momentos y aplicaciones (nosotros lo estudiamos desde una concepción

multidimensional), que permiten conocer las virtudes y carencias, lo cual sirve para impulsar mejores prácticas en las futuras experiencias.

Bajo esta perspectiva, al esbozar el perfil epistemológico implica enfocarse en los hechos o experiencias vividas por el individuo, entender las prácticas y que sirvan para realizar un plan futuro en el que se adapte lo bueno, desechando lo negativo, pues ciertas creencias adaptadas con la cultura no siempre implican acciones correctas, a pesar de que se practiquen por muchos años.

En este hilo epistémico que estamos bordando, Viau (2011) menciona que el perfil epistemológico es una medida de las diversas dificultades que una persona afronta a lo largo de la vida, de tal forma que, al comparar el resultado de los perfiles epistemológicos de una persona, se tiene una idea de la formación cultural del mismo. Desde el punto de vista en el que los autores mencionados conciben la epistemología, esta se fundamenta en conocer la experiencia de vida de una persona al construir conocimiento científico, en concordancia Jaramillo (2003) refiere que la epistemología estudia cómo los individuos comprenden o transforman el conocimiento, el cual puede ser adquirido a través de la experimentación o por la interpretación de textos que en conjunto permiten explicar la causa y la esencia de ciertos fenómenos.

4.4. Perfil epistemológico del profesor universitario

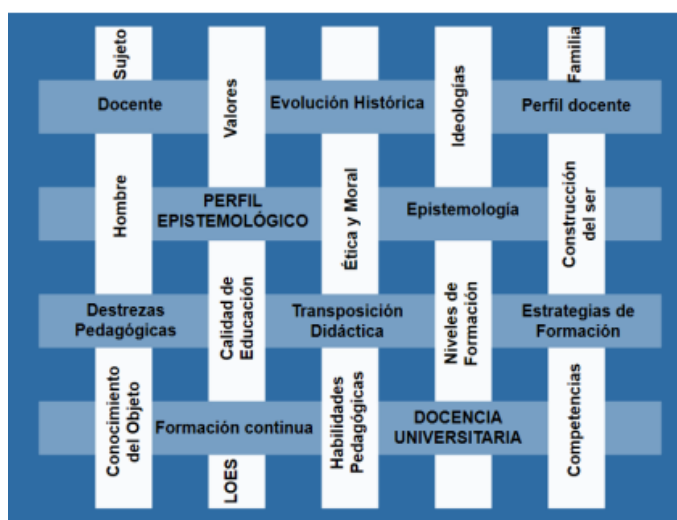
Flores, Gallegos y Reyes (2007) refieren que el estudio de los perfiles epistemológicos en el ámbito de la educación, permiten conocer los orígenes de los profesores en lo referente al medio cultural y social de su formación académica y profesional, que permite conocer las causas del enfoque actual para determinar prácticas o procesos educativos, para con ello realizar una intervención y transformarlas, si esas concepciones no se ajustan a un aprendizaje significativo.

De esta manera, la utilidad de los perfiles epistemológicos en el ámbito educativo se articulan para conocer como la interacción con el entorno influye en la aplicación de prácticas pedagógicas, considerando que las concepciones se sustentan en la epistemología que los docentes poseen, en la que interviene la experiencia que obtuvo durante la formación y la experiencia profesional que posee, de tal manera que la transmisión del conocimiento científico de docentes a alumnos es influenciado por el perfil epistemológico que tiene el maestro.

Mendieta, Pilay, & Valenzuela (2020) sostienen que el perfil epistemológico debe construirse desde tres dimensiones: formación docente, sistema de creencias y valores. Para los autores es importante considerar la realización de un entramado epistémico en donde esté la biografía docente mediante un hilo histórico, es por ellos que sugerimos hacerlo desde un punto de vista multidimensional, esto debido a que el hombre es complejo y debemos estudiarlo desde todo ámbito.

Figura 25.

Representación del entramado epistemológico del docente universitario.



Nota: Tomado de Mendieta, Pilay, & Valenzuela (2020)

En la educación superior, las competencias del docente se direccionan para garantizar una educación de calidad, en donde interviene el conocimiento que tiene de la asignatura, las

habilidades o destrezas pedagógicas, las relaciones interpersonales y características propias como la personalidad (Prieto L. , 2008). Todas estas características corresponden a un perfil epistemológico sujeto a análisis para comprender la forma de transmitir conocimiento.

A criterio de Guerra y Balmaceda (2015) la epistemología contribuyó al cambio en la investigación educativa de los docentes, debido a que se ya no se examina la conducta, sino las creencias y pensamientos, lo anterior como consecuencia de la dificultad que representa implementar modelos pedagógicos innovadores a partir de un cambio en la conducta. De esta manera se logra determinar la predisposición de un docente para cambiar de un modelo de enseñanza tradicional a uno innovador, consintiendo diferentes procesos cognitivos.

Pozo (2009) es un referente importante ya que aborda sobre las creencias y concepciones como teorías implícitas en la formación del profesor universitario; plantea que las creencias epistemológicas influyen en cómo la persona adquiere el conocimiento. Así el conocimiento – en acción – de los docentes es el resultado de las teorías implícitas del conocimiento y adquisición, reflejados en la forma de organizar y pensar las actividades cotidianas para aprender (tomar apuntes, interpretar textos, resolver un examen) y enseñar (decidir el programa de la asignatura, determinar los materiales y actividades).

La concepción epistemológica del sujeto, en este caso el docente, tiene inferencia representativa no solo en cómo la persona percibe el aprendizaje, sino que influye en la forma de adaptación de los recursos y herramientas necesarias que el maestro requiere para impartir conocimiento con base a un conjunto de factores implícitos que formaron parte de su formación como docente tanto en el ámbito escolar, familiar, social, cultural, etc.

Para Sánchez (2009), las creencias son constructos mentales de las personas considerados una fuente válida para guiar la conducta y el pensamiento. Lo que el sujeto percibe como conocimiento y la

forma de adquirirlo se define como creencia epistemológica. En consecuencia, la creencia es una concepción acerca de –algo– que no necesariamente tiene basamento lógico o empírico, pero que el individuo que la posee supone como verdadera y no siente la necesidad de someterla a prueba. En cambio, el conocimiento debe tener cimientos lógicos o empíricos, estar sistemáticamente organizado, cambiar de acuerdo con la razón y la evidencia.

Al respecto, se considera que las creencias o concepciones de los sujetos son de carácter multidimensional, ya que existen múltiples maneras de adquirir conocimiento que se produce como respuesta a la formación académica y que posteriormente evoluciona con la interacción de diversos factores como los aspectos sociales, familiares, culturales y escolares que influyen en el desarrollo del pensamiento y posicionamiento crítico de la persona. La comprensión es entendida como la representación, imagen o modelo mental de los sujetos.

Martínez *et al.* (2014), asegura que la investigación sobre las creencias epistemológicas ofrece al docente una interpretación valiosa para comprender las ideas y conductas de los alumnos, estimar las capacidades y necesidades, en consecuencia, adaptar proyectos y estrategias de enseñanza. A pesar de ello, nuestra investigación no tuvo por objeto identificar las creencias epistemológicas del alumno, sino que nos centramos en el docente como mediador y figura principal para transmitir conocimientos al estudiantado. Desde tal enfoque, el estudio ofrece a las instituciones educativas un recurso valioso para configurar estrategias que permitan mejorar el proceso educativo en beneficio de los docentes y estudiantes en busca de una educación integral de calidad.

Con el enfoque en el profesor, las creencias forman parte del perfil epistemológico de los docentes, por lo que, para la evaluación es pertinente el análisis cognitivo en el que se tiene como datos de cómo piensa, para explicar el actuar en el aula de clases. Cabe señalar que dentro del perfil epistemológico, recomendamos

considerar las creencias o cultura del docente en el contexto social, así como profesional.

Para Moreno (2002) la cultura profesional de los docentes se ve influenciada por el contexto social y cultura que se maneja dentro de la institución en la que imparte clases, siendo esta última un marco referencial que permite interpretar las conductas, debido a que la cultura de enseñanza implica diferentes creencias, valores, hábitos que son compartidas por los docentes, de tal manera, que las nuevas generaciones de profesores puedan guiarse en la resolución de problemas.

Por tanto, a pesar de que los docentes al momento de impartir clases están solos, tienen diferentes concepciones didácticas que se forman a través de las creencias, de teorías aprendidas en la formación y la experiencia como profesor, lo que implica la vinculación tanto de las creencias como de lo aprendido en la teoría y en la práctica, formándose con esto el criterio propio del docente (Protocarrero-Merino y Barrionuevo-Torres, 2019).

Cañedo y Figueroa (2013) refieren que el perfil epistemológico del docente se constituye desde diferentes dimensiones como la personal, institucional, interpersonal y social, las que se vinculan para las estrategias de enseñanza, a continuación, se detalla cada una.

- Personal: implica la reflexión que realiza el docente sobre la cultura personal y las prácticas docentes de un tiempo pasado, que son analizadas en el presente con el objetivo de que en el futuro el aprendizaje sea efectivo.
- Institucional: refiere la labor que realiza el docente en función de la planificación del centro educativo en el que labora.
- Interpersonal: se entiende como la forma en la que busca relacionarse con los alumnos, a pesar de las diferentes perspectivas.

- **Social:** hace referencia a la forma en la que los docentes actúan en el aula de clases frente a las diferencias culturales y socioeconómicas de los alumnos, en el que influyen los valores y la identidad del profesor.

Mendieta, Pilay, & Valenzuela (2020) señalan que:

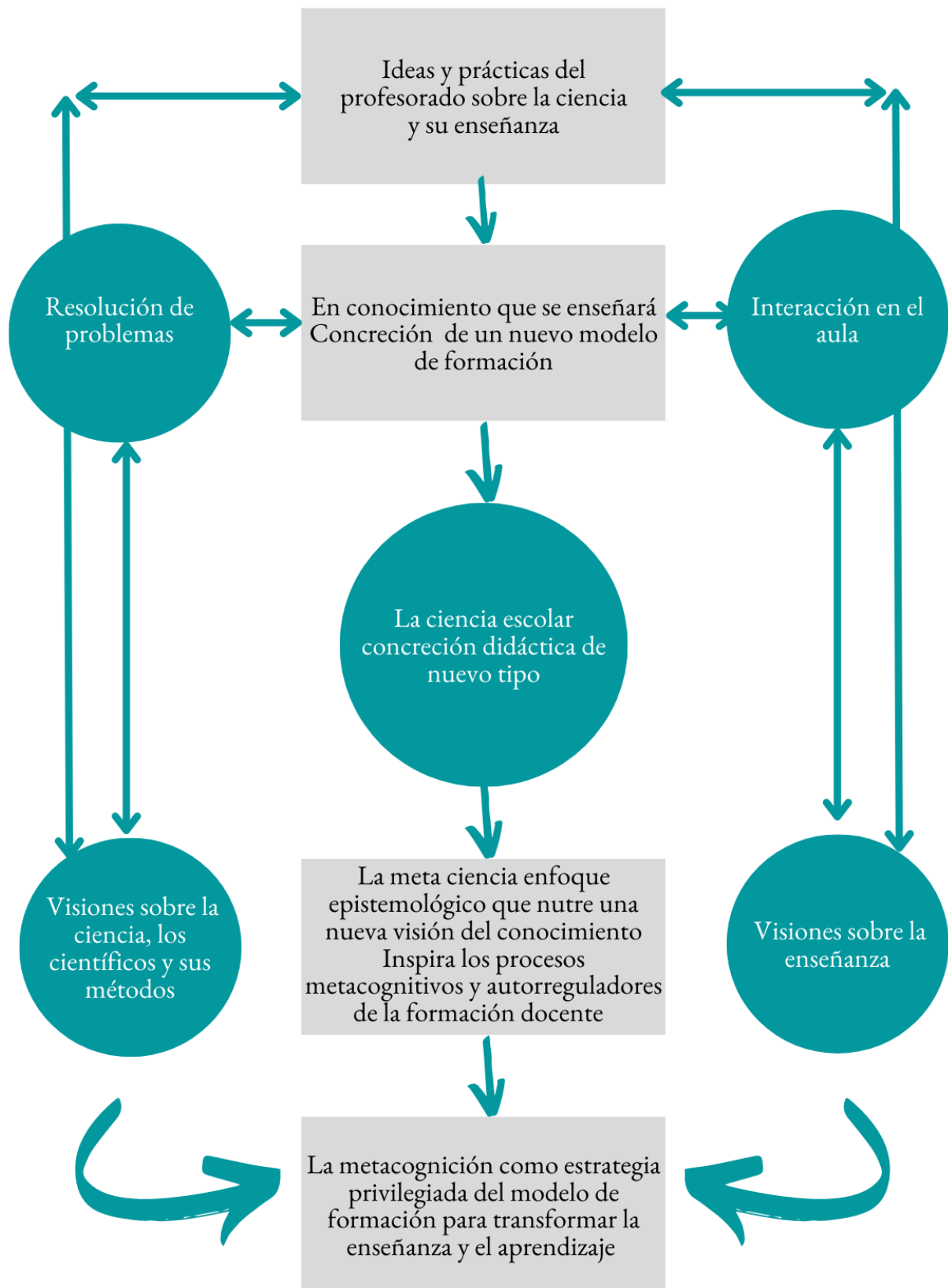
Para implementar el marco epistemológico de una persona, porque la persona construye una teoría y una teoría habla y dice de la persona, es necesario recurrir a las teorías, conceptos y definiciones de esta. El punto de partida del proceso de investigación del panorama epistemológico requiere un análisis en profundidad de la naturaleza de la ciencia docente desde la narrativa y la experiencia para interpretar y construir correctamente este panorama (p. 13).

Por lo mencionado junto a Valenzuela y Pilay coincidimos que son las diferentes dimensiones epistemológicas las que influyen en el proceso de enseñanza que genera el profesor, luego es evidente que el perfil epistemológico del docente no solo se configura de las vivencias pasadas tal como lo señala Viau (2011), quien refiere que el perfil epistemológico se forma por las situaciones adversas que hacen que el individuo cambie la forma de actuar en diferentes situaciones, sino que, se debería abordar desde un aspecto más amplio, tal como lo menciona Juárez (2010), quien alude que el perfil epistemológico de cualquier individuo se constituye por diferentes contextos que se vinculan entre sí.

En el caso específico de los docentes, Gil (2018) refiere que en el perfil epistemológico influyen tres ejes que son: las bases teóricas del contenido de la asignatura que imparte en el centro educativo, así como los conocimientos adquiridos durante la formación; la forma en la que resuelve problemas al presentarse diferentes situaciones adversas en el aula; y, la interacción de los dos modelos que configuran el desempeño didáctico del docente.

Figura 26.

Perfil epistemológico del docente en el desempeño didáctico



Nota. Adaptado de Gil (2018)

Como podemos evidenciar, la interrelación de las tres dimensiones que refiere Gil (2018) como parte del perfil epistemológico, se identifica que las ideas y prácticas de los docentes sobre la ciencia y enseñanza, de esta confluyen e intervienen en la forma en la que va a enseñar, influyen en la forma de resolver problemas y en la interacción que tienen con los alumnos.

Dentro de la forma en la que resuelven problemas influye la visión que tiene el docente sobre las teorías científicas de la asignatura que enseña, mientras que en la interacción que tiene con los estudiantes, implica la visión que tiene sobre el proceso y la efectividad de la enseñanza.

De esta manera, el contenido de lo que enseñará se transforma en un modelo didáctico propio que da lugar al enfoque epistemológico que forma el perfil del docente, que da como resultado un modelo de enseñanza propio que se fundamenta con lo aprendido en la formación, con la materia que imparte y con los diferentes aspectos que influyen internamente pero que no particulariza en el modelo didáctico.

Desde esta perspectiva, surge la inquietud de que perfil epistemológico es el correcto para referir que el aprendizaje es de calidad, en donde Torres (2011) refiere que no se puede concebir un modelo contextual de calidad en el accionar del docente universitario, así, en muchos casos los docentes se limitan a la transmisión de conocimientos, por tanto, desde el punto de vista epistemológico se concibe al docente como un ser humano con historia personal, con valores, hábitos, entre otros, los que permiten entender si las prácticas de enseñanza utilizadas procuran que los estudiantes puedan formar un criterio propio, con ello tener una idea de la calidad de las estrategias de enseñanza.

De igual manera, Zanotto y Gaeta (2018) tras realizar un análisis del concepto de perfil epistemológico, lo analiza en la formación de docentes, en donde, es evidente que se ve influenciado por el

cuestionamiento que tienen frente a las teorías existentes sobre la asignatura que enseñan, en donde el perfil epistemológico interviene en la forma de enseñar y en las estrategias a utilizar.

A modo de reflexión, con base a lo mencionado en las teorías del perfil epistemológico inferimos que el uso de los perfiles epistemológicos versa en el análisis de como las creencias adquiridas (requisitos previos), ya sea en el entorno social, educativo o familiar, influyen en la creación de nuevas creencias y valores propios, todo esto nos permite comprender algunas de las acciones de la persona.

Sin embargo, al pasar al perfil epistemológico de los docentes en particular, se utiliza con el objetivo de conocer la capacidad que tendrá el profesional para innovar en las prácticas educativas y dejar de lado lo ortodoxo, siendo la razón principal por la cual consideramos que debemos incorporar el análisis epistemológico en la investigación educativa, dado que el análisis de la conducta no es suficiente para determinar la influencia en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza.

Cabe mencionar que, en la literatura no se encuentran artículos de impacto que analicen el perfil epistemológico de los docentes, debido a que el enfoque por muchos años fueron los estudiantes, para referir el proceso de creación de conocimiento de cada individuo y con ello fundamentar las prácticas educativas. Por lo que, los estudios abordados no son experimentales, sino corresponden a estudios que refieren la importancia que tiene el interpretar el perfil epistemológico de los docentes para comprender el uso de diferentes metodologías, con ello referir las experiencias que garanticen un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO V
Dimensión metodológica

5.1. Contexto del Estudio

La Universidad de Guayaquil (UG) fue fundada en el año 1867 como institución educativa, desde entonces la investigación está presente como un eje institucional cuyo accionar se relaciona con la decisión individual y persistente de algunos docentes investigadores que realizaron estudios de formación continua en diversos campos del conocimiento, en efecto, fruto del esmero de estos buenos docentes la entidad a través del cuerpo educativo obtuvo reconocimiento a nivel nacional e internacional (Universidad de Guayaquil, 2013).

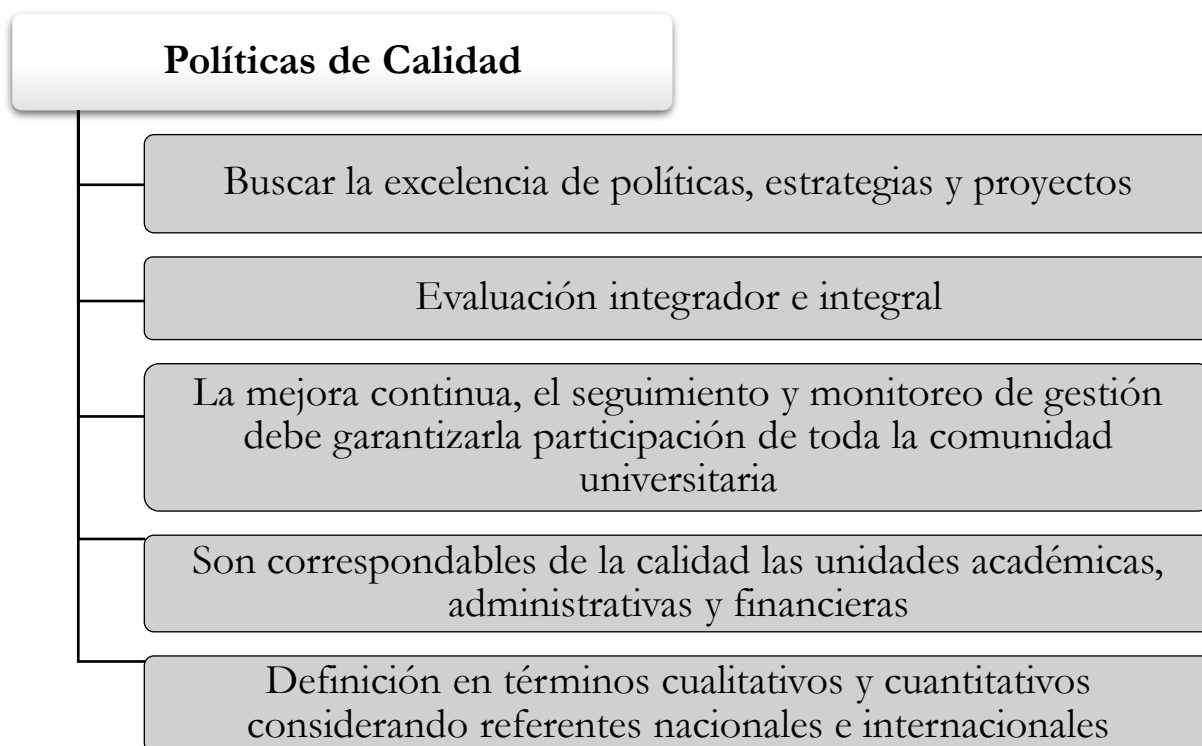
Sin embargo, en 1969 con la revocación del examen de ingreso se masificó la presencia de instituciones educativas de tercer nivel en Ecuador a consecuencia del movimiento social de la década y el poder político que influyeron en el alejamiento de las universidades ecuatorianas, entre ellas la UG de la investigación y creación de conocimiento para el desarrollo social, lo que generó prioridad a la docencia. Luego, en la década de los 80 surgieron mejores condiciones para el desarrollo de la investigación con la creación de la Ley de Ciencia y Tecnología, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – CONACYT y la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas que facilitaron la promoción de fondos para programas y proyectos (Universidad de Guayaquil, 2013).

En 1981, la UG fundó el Departamento de Planificación Universitaria cuyo propósito fue el manejo de la actividad investigativa, la cual se sustentó con el Estatuto Orgánico que norma el funcionamiento de los institutos de investigación. Pero no fue hasta el 2005 que la Dirección de Investigación y Proyectos Académicos (DIPA) promovió la investigación en la entidad educativa a pesar de las dificultades administrativas y financieras. Durante el 2007 al 2011 con la participación de proyectos académicos, se obtuvo productos científicos como artículos y ponencias presentadas por los docentes en congresos nacionales e internacionales, para ello, en 2010 la UG contó con una planta

de 133 profesores en investigación (Universidad de Guayaquil, 2013).

En el 2015 me invitaron a dirigir el departamento de Redes y Masa Crítica de la DIPA y diseñamos un ambicioso proyecto de formación integral docente, el mismo tuvo una malla curricular con diez asignaturas a ser dictadas como talleres de 40 horas cada una (400 horas académicas en total) y con evaluaciones de aprobación, además, se implementó un sistema de registro de asistencia que obligaba a los docentes a asistir hasta en un mínimo de un 80 % para aprobar cada asignatura, también, se generaron tareas a ser entregadas con rúbricas que orientaban a los profesores a cumplir las tareas con calidad, esto permitió dar un giro a los cursos tradicionales en donde pocos asistían y cumplían, pero muchos obtenían los certificados de aprobación.

Bajo tal contexto, al ser la investigación una arista de la UG que reafirma las funciones básicas del sistema de educación superior y dan respuesta a las condiciones y necesidades, deben estar en concordancia con lo establecido en las políticas de calidad postuladas en el Estatuto de la Universidad de Guayaquil (2020), que se muestran:

Figura 27.*Políticas de la Universidad de Guayaquil sobre la calidad*

Nota. Adaptado de Universidad de Guayaquil (2020)

Como observamos en la Figura 27, las políticas de calidad de la entidad que rige en el ámbito investigativo y académico versan en la búsqueda de la excelencia de políticas, estrategia y proyectos que germinen en función de los objetivos estratégicos planteados. En general se establece que todo proceso desarrollado en la UG debe evaluarse con respecto a los recursos utilizados.

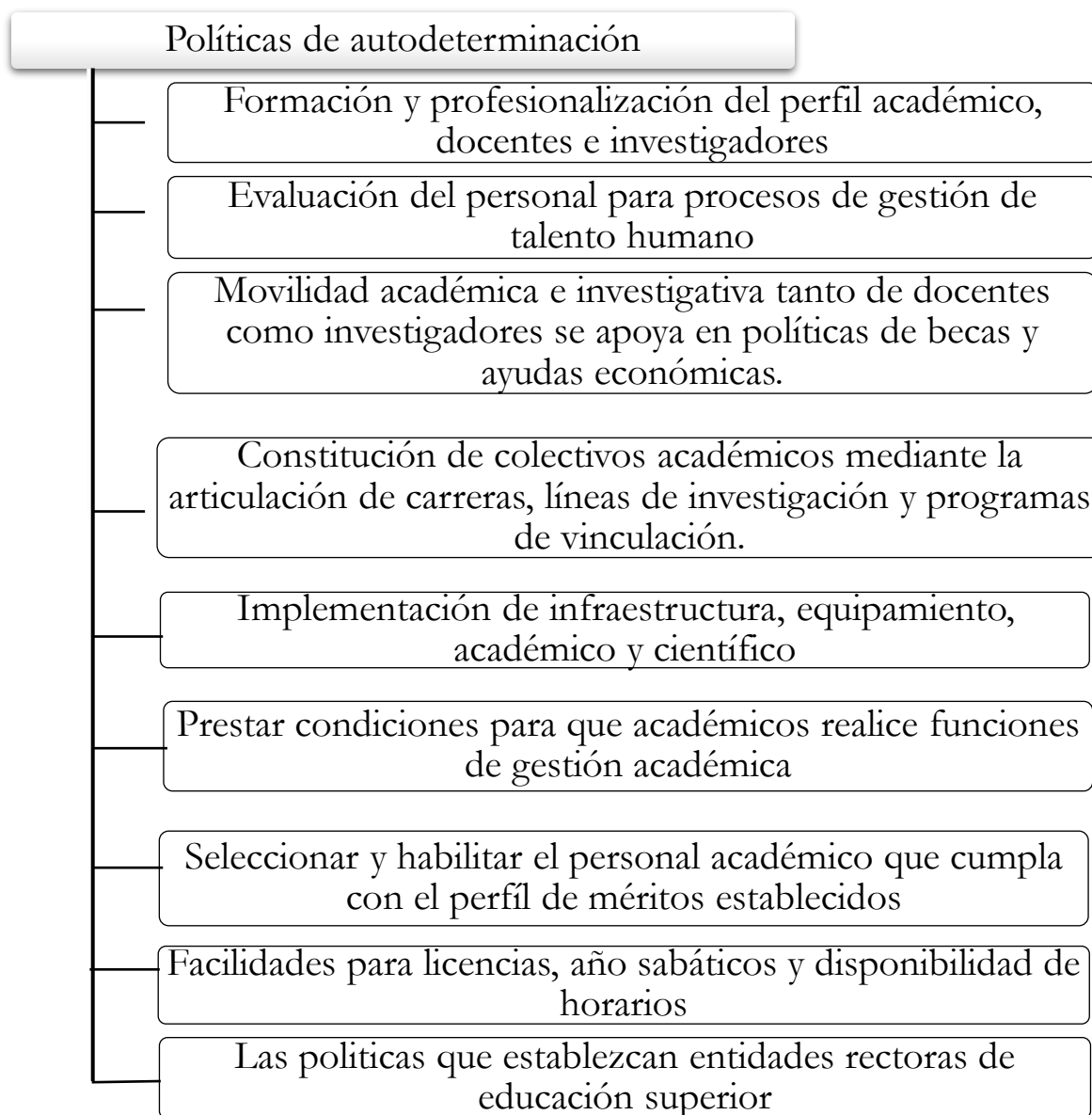
Por otra parte, para alcanzar la calidad es necesario que los procesos se ajusten a la mejora continua, a través del seguimiento y monitoreo de los programas y proyectos existentes. Entre los principales responsables de garantizar la calidad en las actividades de la entidad educativa están la unidad académica, financiera y administrativa, quienes toman como referencia los procesos de otras universidades de educación superior nacional o internacional.

Uno de los principios que rige la UG es la autodeterminación, con el objetivo de garantizar la producción del pensamiento y conocimiento, que sirve además para crear condiciones

académicas y científicas de alto nivel de cualificación y especialización, para el pleno cumplimiento de lo mencionado se establecen diversas políticas como son:

Figura 28.

Políticas de la Universidad de Guayaquil sobre la autodeterminación



Nota. Adaptado de Universidad de Guayaquil (2020)

La Figura 28 muestra las políticas que configuran el principio de autodeterminación de la UG, que parte de la formación y profesionalización del perfil académico de los docentes e

investigadores, en donde se refiere que la ayuda que brindará la institución corresponde al otorgamiento de becas y ayuda económica, de esta manera se establece la educación continua de los profesores como mecanismo para garantizar la calidad en la educación.

De la revisión cronológica se desprende que la UG desde el origen estuvo interesada en la investigación como un accionar propiciado por los docentes que distingue a la entidad educativa del resto de instituciones de tercer nivel. Por tanto, este mecanismo de investigación constituye una estrategia para la formación continua, así como el desarrollo y mejora de conocimientos, habilidades y destrezas de los profesores.

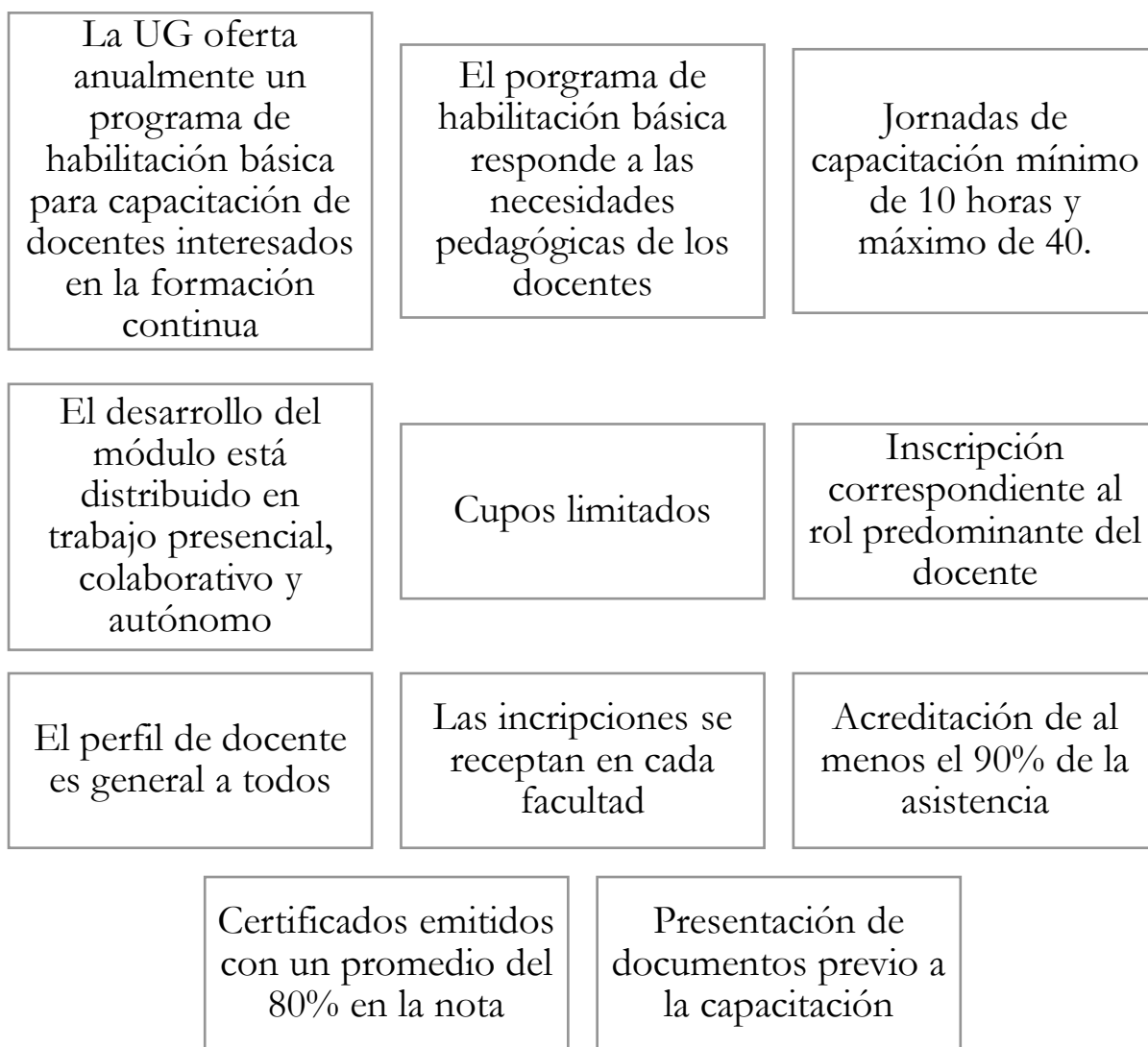
La Universidad de Guayaquil (2015) en la normativa cuenta con un plan de capacitación y perfeccionamiento docente, cuyo reglamento estipula que todos los profesores que ingresan a la entidad educativa están sujetos a asistir a los programas de capacitación con el propósito de desarrollar el conocimiento necesario para dominar las aplicaciones educativas con base en los nuevos paradigmas de aprendizaje en la educación superior. Para ello, una de las estrategias establecidas es la habilitación de rutas de formación continua para perfeccionar los saberes epistemológicos, pedagógicos, investigativos y de conectividad que posibilite el mejoramiento en el desempeño del educativo.

Una de las rutas de perfeccionamiento que integra los conocimientos y saberes básicos de la epistemología, pedagogía, investigación, así como la trayectoria de docentes, consiste en el desarrollo de artículos académicos, diseño e implementación de estrategias pedagógicas, modelos de evaluación integral, entre otros. Por otra parte, la normativa de la Universidad de Guayaquil (2015) presenta la habilitación avanzada como una vía para acreditar la excelencia académica en la producción, gestión y difusión del conocimiento mediante la elaboración de estudios de arte, modelos de práctica e investigación para el aprendizaje, propuestas de modelos pedagógicos, etc.

Bajo tal contexto, para el cumplimiento de la habilitación básica, la Universidad de Guayaquil cuenta con políticas que los actores deben seguir. A continuación, se presenta un resumen de estas.

Figura 29.

Políticas de la UG sobre los programas de capacitación docente.



Nota. Adaptado de Universidad de Guayaquil (2015)

Por otra parte, con respecto al estudiantado la UG, cuenta con el Reglamento General de Formación Académica y Profesional de Grado de la Universidad Guayaquil (2020) fundamentado en los artículos 26, 27, 350, 352 y 355 de la Constitución de la República

del Ecuador (2008), así como en los artículos 17, 18 y 159 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

El objeto del reglamento *ibídem* es regular a los asuntos académicos de la UG en cuanto a los procesos de formación académica y profesional del tercer nivel, este implica todas las modalidades de estudio con la finalidad de garantizar a la población universitaria una formación que genere, difunda y aplique el conocimiento, habilidades y destrezas con valores morales éticos y cívicos en virtud de los procesos de la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad (Universidad de Guayaquil, 2020).

El reglamento en mención, a través de la sección cuarta, manifiesta las políticas relacionadas con la homologación de estudios, una de estas formas es el reconocimiento por validación de trayectorias profesionales que consiste en homologar una destacada trayectoria profesional o de experiencia laboral, artística o cultural. Acción que permite obtener la aprobación de determinados cursos, asignaturas e incluso la totalidad de la carrera o programa académico de tercer nivel (Universidad de Guayaquil, 2020).

Al respecto, uno de los criterios para aplicar el mecanismo de homologación en las unidades académicas es la formación continua en el campo del conocimiento correspondiente a la trayectoria del estudiante. Adicionalmente, los requisitos de validación comprenden los siguientes mecanismos:

- Afinidad en la formación
- Trayectoria profesional con un mínimo de 10 años
- Formación previa
- Productos científicos relacionados con el campo de estudio
- Investigaciones
- Formación continua en relación con la trayectoria (Universidad de Guayaquil, 2020).

En este punto, es importante indicar que el artículo 27 de la Constitución del Ecuador (2008) sostiene que la educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y el desarrollo del país. Así mismo, el artículo 349 de la Norma Suprema ecuatoriana, establece las garantías al personal docente, entre ellas la formación continua y mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades.

En virtud de lo expuesto, con base al marco legal establecido por la Carta Magna, la UG expidió el Reglamento para el Otorgamiento de Becas para Profesores e Investigadores de la Universidad de Guayaquil (2020) cuyo objeto es regular el proceso para la capacitación del personal académico titular de la institución educativa. Uno de los criterios de valoración que deben cumplir los postulantes en el caso de doctorados es la formación académica, sostiene que por cada curso de formación continua igual o mayor a 60 horas se otorgará un punto a la calificación.

5.2. Pregunta y objetivos de investigación

5.2.1. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las políticas universitarias y los programas de formación continua que definen el perfil epistemológico docente en la educación superior?
- ¿Cómo los profesores de la Universidad Estatal de Guayaquil construyen biográficamente su perfil epistemológico docente?
- ¿Cómo se entrama en las narrativas docentes la dimensión formativa, curricular y de proyección futura acerca del perfil epistemológico?
- ¿Cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes de la universidad estatal de Guayaquil, desde las dimensiones epistemológicas, ideológicas y axiológicas?

5.2.2. Objetivos del estudio

5.2.2.1. Objetivo general

Nuestro objetivo fue el de Interpretar el Perfil Epistemológico docente en la Universidad Estatal de Guayaquil, a partir de las narrativas vitales y experiencias de los profesores en relación con las políticas curriculares, de evaluación docente, de formación inicial y continua desde sus propias prácticas.

5.2.2.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que trabajamos fueron:

- Describir las políticas públicas e institucionales universitarias, a través de un recorrido histórico de las tensiones y rearticulaciones existentes durante y después de la intervención, los programas de formación continua y el aporte a la sociedad ecuatoriana en producción de programas de formación continua docente, desde las voces de los miembros de la intervención y autoridades académicas anteriores y presentes.
- Indagar en las biografías de los docentes de la Universidad Estatal de Guayaquil, su perfil epistemológico en las diferentes dimensiones de análisis.
- Analizar en las narrativas testimoniales de los docentes cómo se entran las dimensiones formativas, curriculares y de proyección de futuro acerca de los procesos de construcción de su perfil epistemológico.
- Analizar el inter juego de dimensiones que se entrama en las prácticas pedagógicas de los docentes de la de la Universidad Estatal de Guayaquil.

5.3. Selección de profesores memorables

La población estuvo conformada por los docentes de la Universidad de Guayaquil. Según datos del último padrón electoral de la Universidad (2019) se reportaron 1.248 docentes titulares, quienes según el género grado se distribuyen de la siguiente manera.

Tabla 2.

Definición de población de estudio

Facultades	Hombres	Mujeres
Arquitectura y Urbanismo	24	13
Ciencias Administrativas	131	79
Ciencias Agrarias	11	7
Ciencias Económicas	34	29
Ciencias Matemáticas y Físicas	59	25
Ciencias Medicas	151	101
Ciencias Naturales	16	9
Ciencias Psicológicas	15	16
Ciencias Químicas	10	20
Comunicación Social	37	33
Educación Física Deporte y Recreación	14	3
Filosofía, Letras y Ciencias De La Educación	71	60
Ingeniería Industrial	49	12
Ingeniería Química	29	28
Jurisprudencia Ciencias Sociales y Políticas	13	55
Medicina Veterinaria y Zootecnia	9	5
Odontología	48	32
Total, hombres y mujeres	721	527
Total		1248

Nota. Universidad de Guayaquil (2021)

Con la información de la población de docentes de la Universidad de Guayaquil, se calculó cuántos docentes memorables tiene UG a través de un método cuantitativo de encuesta a estudiantes de los últimos semestres, luego, de esos docentes se consideró a aquellos a los que podíamos tener acceso y que cumplieran con ciertas características que contribuirían a la investigación. En este sentido para seleccionar a los participantes se consideraron ciertos criterios con el objetivo de que se garantice la información proporcionada por los sujetos de estudio, a continuación, se establece:

Criterios de inclusión:

- Docentes calificados por los estudiantes como memorables
- Que deseen participar en la investigación
- Que sean docentes de la Universidad de Guayaquil
- Que sean docentes en funciones cuando se apliquen los instrumentos

Para identificar a los docentes memorables se utilizó como referencia lo mencionado por Porta y Yedaide (2014), quienes refieren que el criterio de selección implica diversos aspectos, que los estudiantes los califiquen como buenos profesores con base a la caracterización de que los docentes transmitan información de forma clara, que en la práctica sean reflexivos, que brinden retroalimentación, que evidencien pasión y compromiso en la labor que realizan.

De igual manera, Porta, Aguirre y Bazán (2017) refieren que se denomina “profesores memorables” a los que influyen de manera significativa en los estudiantes, de tal manera que se convierten en referentes para el accionar futuro, lo anterior surge por la manera de enseñanza en la que se destaca la pasión, el compromiso, entusiasmo, continuamente reflexionan sobre la epistemología, en donde destacan varios aspectos que influyen como es el ambiente profesional, la vida personal, institucional, que se combinan y originan la buena práctica docente que les lleva a ser ejemplo para los estudiantes.

En este sentido, el análisis de estos docentes, marca un perfil epistemológico que servirá de referencia para futuros profesionales, incluso para los que se encuentran ejerciendo la docencia, debido a que constituyen una buena referencia para los universitarios, que posteriormente se incluirán en el mundo laboral, en donde es importante considerar que la relación estudiante – profesor tiene diferentes particularidades que da lugar a que el docente sea una influencia positiva tanto en lo moral como en la ética.

A pesar de que el enfoque del estudio fueron los profesores memorables, resultó pertinente conocer la postura de los pares docentes que no fueron nombrados por los estudiantes, con el objetivo de identificar la perspectiva que tienen desde otro punto de vista sobre la labor de los docentes mencionados por los alumnos como memorables. Para la selección se consideraron ciertos criterios de inclusión que a continuación se exponen:

- Docentes no mencionados por los estudiantes como memorables
- Docentes que impartieron clases a los estudiantes entrevistados
- Que deseen participar en la investigación
- Que sean docentes de la Universidad de Guayaquil

Un aspecto para considerar también es la selección de los estudiantes, que al igual que los participantes seleccionados se considerarán criterios de selección que a continuación se describe:

Estudiantes de los dos últimos semestres de la carrera

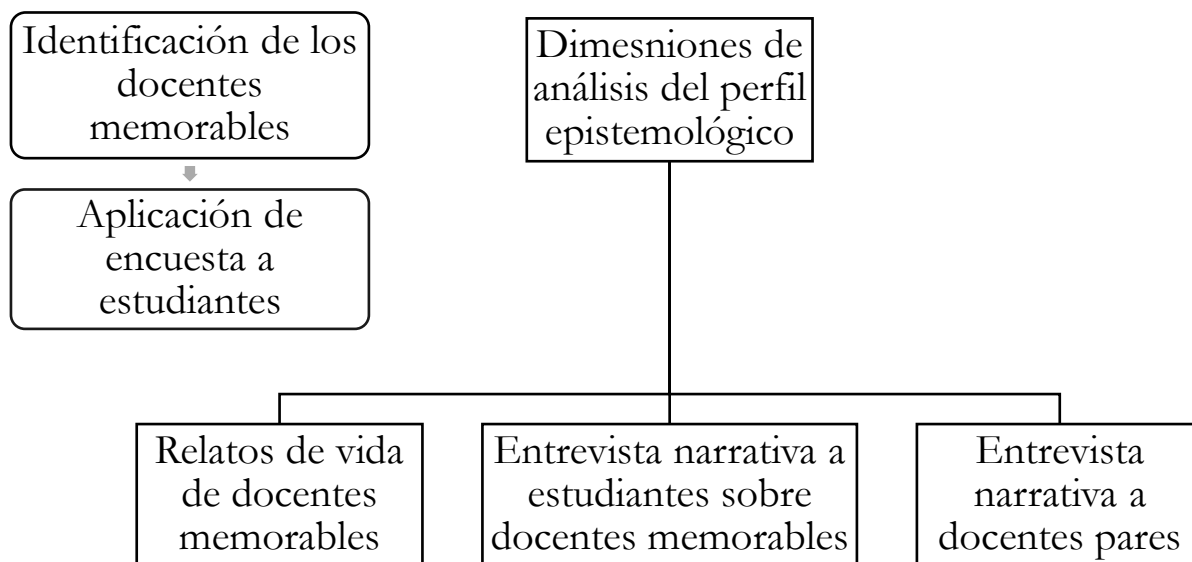
Que deseen participar de la investigación

Con los participantes mencionados se cumplió con la identificación de los docentes memorables, que a su vez permitió plantear las dimensiones de análisis que implicó la narrativa propia de los docentes memorables, de los estudiantes y de los pares docentes, que en conjunto permitieron identificar el perfil

epistemológico desde diversas perspectivas, lo mencionado se ilustra en la siguiente figura:

Figura 30.

Dimensiones de análisis del perfil epistemológico en función de los participantes



En este contexto, para la aplicación de la investigación cualitativa consideramos diferentes fases, que a continuación se describen:

1. Aplicación de encuestas a estudiantes para identificar a los profesores memorables (Ver anexo 1)
2. Determinar a los profesores memorables a través de los relatos de los estudiantes
3. Contactar a los docentes que fueron calificados por los estudiantes como memorables e indagar sobre la participación en la investigación.
4. Contactar a los docentes que no fueron seleccionados como memorables y que deseen ser parte en la investigación
5. Recopilación de relatos de vida de profesores memorables (Ver anexo 2)

6. Entrevistar a los pares docentes para identificar características del perfil epistemológico de los docentes memorables (Ver anexo 3)
7. Aplicar entrevista narrativa a estudiantes (Ver anexo 4) sobre los docentes memorables
8. Análisis de los relatos y determinar el perfil epistemológico de los profesores memorables.

5.4. La investigación cualitativa desde las dimensiones epistemológicas y ontológicas

La metodología cualitativa en investigación proporciona datos descriptivos en donde los sujetos u objetos de estudio se analizan desde una perspectiva general, ya que se examinan como un todo y no se reducen a variables, de tal forma que los hallazgos no se infieren para la población de estudio; por tanto, las personas elegidas no es aleatoria, se constituye por sujetos de estudio con criterios ajustados a los objetivos de la investigación, además, los instrumentos de recolección de información permiten obtener datos, que no son de carácter numérico.

En este sentido, en la presente investigación los docentes elegidos se seleccionaron a través de un método no probabilístico y se aplicó la narrativa para recabar los relatos de los docentes. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) los instrumentos que permiten la recolección de información cualitativa son la entrevista o grupos focales; sin embargo, en el ámbito educativo en los últimos años se incorporaron diferentes técnicas e instrumentos que permiten analizar a profundidad la práctica educativa, tal es el caso de los relatos de vida.

Al respecto, Salazar y Sánchez (2018) sostienen que el relato es una forma singular de entrevista, porque se estructura para que el participante exprese el desarrollo bibliográfico propio -de forma narrativa-, desde el punto de vista de la evolución en el tiempo, realizando un recorrido vivencial del tema tratando.

Por su parte, Landín y Sánchez (2019) afirman que el relato de vida es uno de los instrumentos que contribuye a la educación, en especial a las prácticas de los docentes, porque relata las experiencias vividas, con aporte significativo a la educación al reconocer los obstáculos y las metodologías para lograr un mejor aprendizaje.

Los autores pioneros en referir los relatos de vida o bibliografía narrativa como utilidad en la educación fueron Connelly y Clandinin (1995), quienes expresan la razón principal para el uso del método, la naturaleza del ser humano de contar experiencias vividas y el aprendizaje que se obtiene de ello, considerando el éxito en interpretar y extender el potencial de la información obtenida.

Al respecto, Díaz (2005) indica que “la narrativa y concretamente la vertiente biográfica puede entenderse como un instrumento que ayude a los investigadores a analizar y estudiar la compleja figura del docente universitario y del mundo que le rodea” (p. 129). Bajo esta perspectiva, el instrumento cualitativo se aplica con el propósito de conocer las experiencias de los docentes universitarios e indagar desde la epistemología sus conocimientos pedagógicos, los valores éticos y morales que poseen y que resultan importantes al aplicarlas en la práctica pedagógica.

Lo expuesto en el párrafo precedente se justifica en la literatura de Ferrarotti (2011) quien enfatizó en que la biografía y los relatos de vida representan la construcción, recreación e interacción social; en tal virtud, plantea las historias de vida como un método epistemológico específico fundamentado en la hermenéutica de la interacción, aspecto que involucra además de la escritura investigativa, la ejecución de fotografías que vislumbren la reproducción mecánica de una acción humana y la lectura simbólica de los hechos. Cabe indicar que el concepto de hermenéutica es comprendido como el sentido básico del conocimiento.

Las dimensiones en la investigación narrativa son un lugar de encuentro entre las ciencias sociales que incluye componentes derivados de la teoría literaria, histórica (historia de vida), la antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral y narrativa), la filosofía hermenéutica, entre otras. Es oportuno indicar que la narración expresa relevantes dimensiones de la experiencia vivida, con ello media la propia experiencia y configura la construcción de la realidad.

En síntesis, se reflexiona que la narración es una forma en la que el investigador se introduce al mundo y mediante la experiencia del mundo es interpretada y se transforma en significativa. Entonces, el método es el fenómeno que se analiza en este tipo de estudio, en donde el análisis de la experiencia a partir de un relato es una manera de pensar sobre la práctica que vista como metodología implica una visión del fenómeno.

Al respecto, Ramírez-Elías y Arbesú-García (2019) argumentan que en la investigación cualitativa se plantean interrogantes y construyen respuestas para destacar el mecanismo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido. En esencia, es el proceso que requiere acciones con orientación genérica interconectadas entre sí para cubrir el espectro de los componentes teóricos, analíticos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos. De tal posicionamiento, el investigador se centra en el mundo con un conjunto de ideas, un marco en el que la teoría y ontología específica una serie de interrogantes (la epistemología) y las analiza de una forma determinada.

Para Vasilachis (2009) el camino hacia la reflexión epistemológica responde a las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo la realidad puede ser conocida?
- ¿Qué relación existe entre quien conoce y aquello que es conocido?
- ¿Cuáles son las características y argumentos que orientan el proceso de conocimiento y obtención de resultados?

- ¿Cuál es la posibilidad de que dicho proceso sea compartido por otros investigadores para evaluar la calidad y pertinencia de la investigación?

Así, la reflexión epistemológica permite esclarecer los diversos paradigmas que dan respuestas a las interrogantes planteadas en la epistemología. Además, en la investigación cualitativa, la metodología biográfica-narrativa, representa un método de recogida y análisis de información, y una perspectiva propia como mecanismo legítimo de construir conocimiento en las ciencias educativas y sociales. Es decir, la narración es un enfoque propio de conocer el mundo y construir la realidad establecida como una técnica de investigación.

Para García y Rojas (2003) analizar el perfil epistemológico de un docente se concibe en la forma en la que juzga y decide cómo se origina el conocimiento, la que varía de acuerdo con la noción de la realidad que tenga cada profesional. De tal manera que, el análisis se enfoca en determinar la visión que tiene el individuo a través de la narrativa vital propia y de las experiencias, considerando que es objetivo único y absoluto para cada persona. Es importante considerar que en la construcción del perfil epistemológico que se plantea a través de los relatos de vida, se considera un aspecto ontológico que enfatiza la manera, en la que los docentes perciben la realidad, la interpretan y conciben la manera de crear el conocimiento. Al respecto, Hincapié (2017) refiere que la metodología ontológica y epistemológica permite construir un marco de investigación sólido y fundamentado de un tema de estudio que aborda aspectos que resultan intangibles.

Ahora bien, la ontología en la metodología de la investigación parte de la filosofía de Husserl, cuya idea de fenomenología fue el título para la actitud renovadora del pensamiento filosófico y ontológico y abordar la problemática tradicional, la seguridad y confianza en una época signada por el complejo cientificista y por la subjetividad del pensamiento filosófico. La perspectiva constituye la necesidad de penetrar en la reforzada capa de

opiniones corrientes y mal fundadas para tomar contacto con los fenómenos de estudio. Desde la fenomenología, el esfuerzo en el análisis de los contenidos de datos obtenidos y en la secuencia de textos y argumentos en la investigación, posibilitan un abordaje descriptivo y legitimado de datos y contenidos orientados a la formación de teorías fundadas en la estructura simbólica que se acercan a una realidad específica (Aguilar, 2012).

En el ámbito académico, Valladares (2017) afirma que la práctica educativa sirve para el análisis ontológico y epistemológico que configuran al docente para establecer diferentes estrategias de aprendizaje, es decir, la forma de construir la educación y generar conocimientos, en donde es importante considerar el cambio de la práctica en la trayectoria en tres tiempos: pasado, presente y las perspectivas futuras.

Por su parte, Colina (2019) menciona que la práctica educativa constituye la realidad social y educativa, por tanto, tiene una naturaleza ontológica, en el sentido de que establece el fundamento y el principio de la concepción que tienen los docentes de la manera de crear el conocimiento, que resulta multidiversa y a la vez dinámica, porque confluyen en el docente para planificar las características de la enseñanza.

De tal forma que la ontología como instrumento investigativo sirve para conocer la forma en que un individuo se comporta, a criterio de Ortega y Fernández (2014) la ontología de la educación implica el análisis filosófico del “Ser de la educación”, pues ayuda a la interpretación y comprensión del accionar de los profesores que se soportan los modelos educativos, que a su vez se configuran en el entramado de la realidad particular de los docentes y colectiva de los estudiantes.

5.5. Instrumentos

5.5.1. Relatos de vida

Para recolectar la información de los docentes se recurre a una de las técnicas cualitativas utilizadas en diversas investigaciones del ámbito educativo para determinar aspectos que influyen en la práctica docente, como son los relatos de vida, que al plantearse se recolectan datos cualitativos, por tanto, corresponde a la metodología del presente estudio. De acuerdo con Cordero (2012) al ser un estudio cualitativo se recolecta datos descriptivos sujetos a interpretación que analizan la problemática de estudio.

Según Cornejo et al. (2008) los relatos de vida se reconocen como instrumentos de investigación cualitativa para vincular cada uno de los contextos, profundizar la realidad y evidenciar los sucesos narrados correspondientes a las experiencias. En el caso de la presente investigación implica el análisis de la experiencia personal y profesional, que incluyan las expectativas. A continuación, se presentan el enfoque que tendrá la recolección de la información a través de los relatos de vida, como es el perfil epistemológico y ontológico de los docentes, los que a su vez se componen de diferentes dimensiones a analizar.

5.5.2. Perfil epistemológico

De acuerdo con Mastromatteo (2016) el perfil epistemológico considera que el saber del sujeto es el resultado de las interrelaciones de los conocimientos cognitivos y praxis profesional que se evidencia en los relatos de vida. La compilación de dimensiones posibilita la clasificación de la información, de manera que los datos recopilados sean de fácil interpretación.

Dimensión sujeto-objeto

La dimensión epistemológica relativa a la relación entre el sujeto y el objeto involucra la construcción del conocimiento, así en educación las principales variables comprenden a la necesidad de

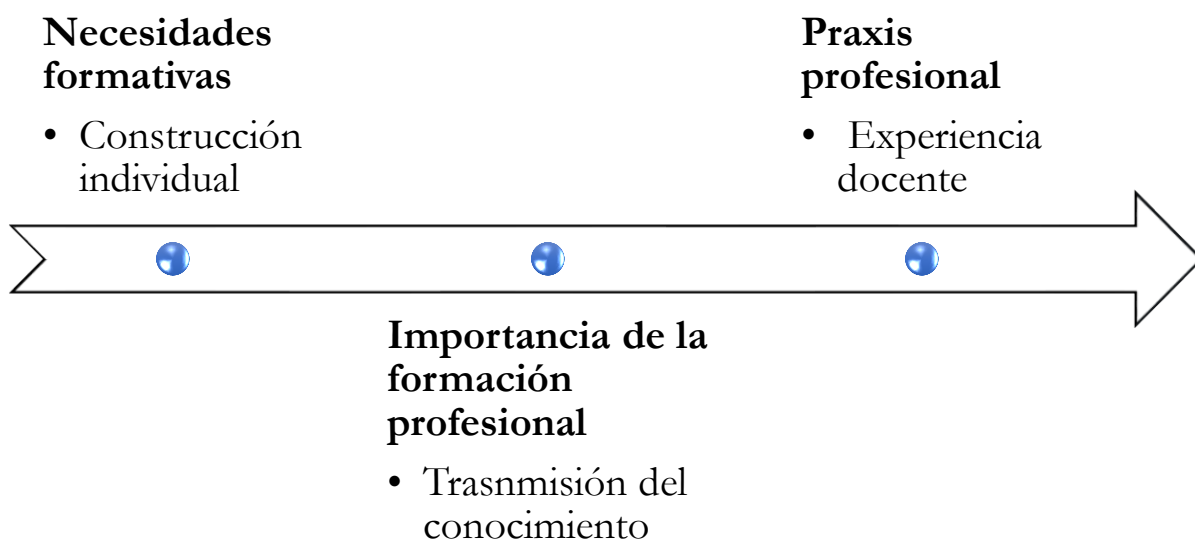
formación, la capacidad personal y la praxis profesional, para ello resulta preciso determinar los elementos de interés presentes en los relatos de vida (Ocampo, 2018).

Según Iglesias y Fernández (2017) el proceso de formación de los docentes presenta condiciones complejas, puesto que en la dimensión sujeto y el objeto (conocimiento) corresponde al aprendizaje personal que surge de eventos condicionantes y motivaciones previas. La percepción individual se pone de manifiesto en la capacidad de construcción de saberes individuales, cuya influencia se reflejará en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, la concepción de la formación docente comprende las percepciones individuales que se describe a través de la narrativa, a continuación, se las principales características:

Figura 31.

Principales características de la dimensión sujeto-objeto



Nota. Adaptado de Torres (2019)

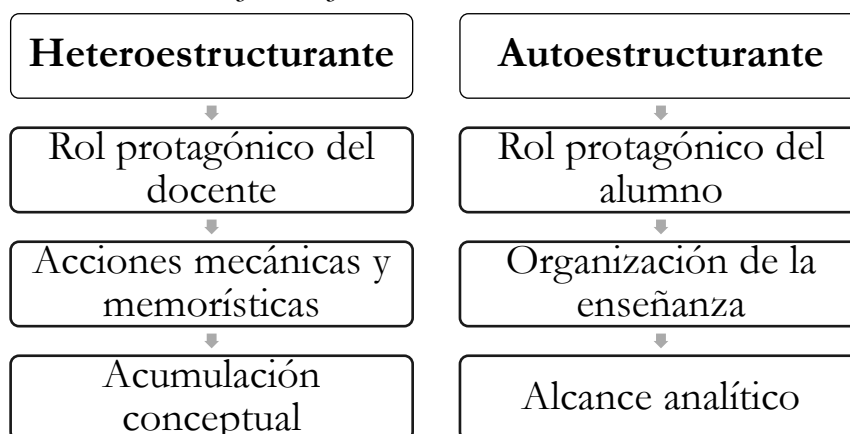
La Figura 31 recaba los criterios generales inmersos en la dimensión formativa de los docentes, pues la relación entre el sujeto (profesorado) y el objeto (elementos cognoscitivos) es importante, esto porque comprende el desarrollo de las aptitudes necesarias para ejercer la práctica profesional.

A criterio de Abreu et al. (2017) el dominio de la teoría contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que genera destrezas profesionales en los docentes. La importancia de la dimensión formativa radica en el desarrollo individual a favor de la transmisión de conocimiento, puesto que en la pedagogía el profesor se convierte en el mentor de un grupo de estudio. Ante ello, a más de la motivación personal se evidencia la necesidad de la formación continua ante los cambios latentes en el sistema de educación superior.

La dimensión sujeto objeto se la denomina también como cognitiva, que comprende los elementos a favor de la formación académica, se trata de un proceso con múltiples variables como la atención, percepción, memoria, lenguaje, etc., en donde la pedagogía se sirve de otras ciencias para que los docentes adquieran y empleen al intelecto que se plasmará durante la enseñanza. Por ello, las capacitaciones sobre mecanismos que fortalezcan las habilidades y la responsabilidad de los docentes implican la construcción de un proyecto vida inmerso en la educación (Trujillo y Suárez, 2020).

Obando et al. (2018) definen al sujeto cognoscente como aquel que busca respuesta para determinar las condiciones de la realidad, en tal conocimiento abstracto interviene la capacidad de aprensión sobre lo observado que se realiza de manera voluntaria. El objeto abarca es el saber que entra en contacto en un determinado espacio. De manera análoga, la motivación desde el núcleo familiar aporta a la conceptualización de fenómenos de interés para llegar a niveles cognoscitivos desde una aproximación teórica-reflexiva.

Las lógicas disciplinarias que ocurren en la formación pedagógica influyen de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así los planteamientos teóricos corresponden a organizar el aspecto cognitivo del profesorado basados en los enfoques expuestos en la siguiente figura.

Figura 32.*Enfoques de la dimensión sujeto objeto*

Nota. Adaptado de Cura (2017)

La información de la Figura 32 corresponde al proceso de formación profesional de docente, ya sea a nivel inicial o en etapa de especialización. Al respecto, Mejía et al. (2021) establecen que en la mediación cognoscitiva se hace alusión a los modelos pedagógicos, por una parte, el hetero estructurante que corresponde a estrategias relativas a modelos educativos tradicionales, mientras que, el auto estructurante, motiva a aprender a aprender, es decir activa las relaciones interpersonales y socio grupales. Así mismo. Desde la reflexión de los programas académicos, sostienen que el saber de los docentes universitarios tiene implicaciones directas con el desempeño de los estudiantes. En efecto, las personas que dedican su vida a la docencia, en un momento determinado fueron alumnos y ante la necesidad constante de actualización, recurren a procesos de formación continua.

De acuerdo con Casas y García (2016) durante la especialización en docencia universitaria, el saber pedagógico comprende un cúmulo de saberes, donde el sujeto construye criterios epistemológicos de manera formal e informal. Razón por la cual, el espacio educativo aporta con el contexto histórico que surge de las relaciones interpersonales e institucionales durante la praxis profesional. Por tanto, la dimensión cognitiva involucra

contenidos y al mismo tiempo depende del contexto social, con la apertura de nuevos criterios sobre hechos reales y subjetividades teóricas.

Sánchez-Amaya y González-Melo (2016) el fundamento para el ejercicio de la docencia corresponde al saber pedagógico, en el cual se involucra todos aquellos elementos que posibilitan la mediación de los docentes en el acto de enseñar. En consideración con el amplio campo cognitivo, los profesores se convierten en enseñantes, pues comparten contenidos que estudió previamente, emplea procesos metodológicos y cuenta con una finalidad que generalmente está dado por disposiciones y regulaciones superiores.

En virtud de lo expuesto, la dimensión objeto estudio se la denomina como cognitiva, ya que abarca la construcción los periodos de formación de los docentes en niveles de instrucción inicial como especialización (continua). Para concluir, la construcción del conocimiento se fundamenta con la experiencia pedagógica y las interrelaciones que surjan de dicho proceso.

Dimensión Curricular (pedagógica-didáctica)

Soto y Rodelo (2020) consideran que los componentes epistemológicos del currículum corresponden a la dimensión didáctica, se destaca el contexto, en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el marco sociocultural interviene de manera directa en la organización de contenidos impartidos durante la docencia. Al mismo tiempo, el alumnado como destinatario de la transmisión del conocimiento se perfila como el destinatario objeto de los mensajes didácticos.

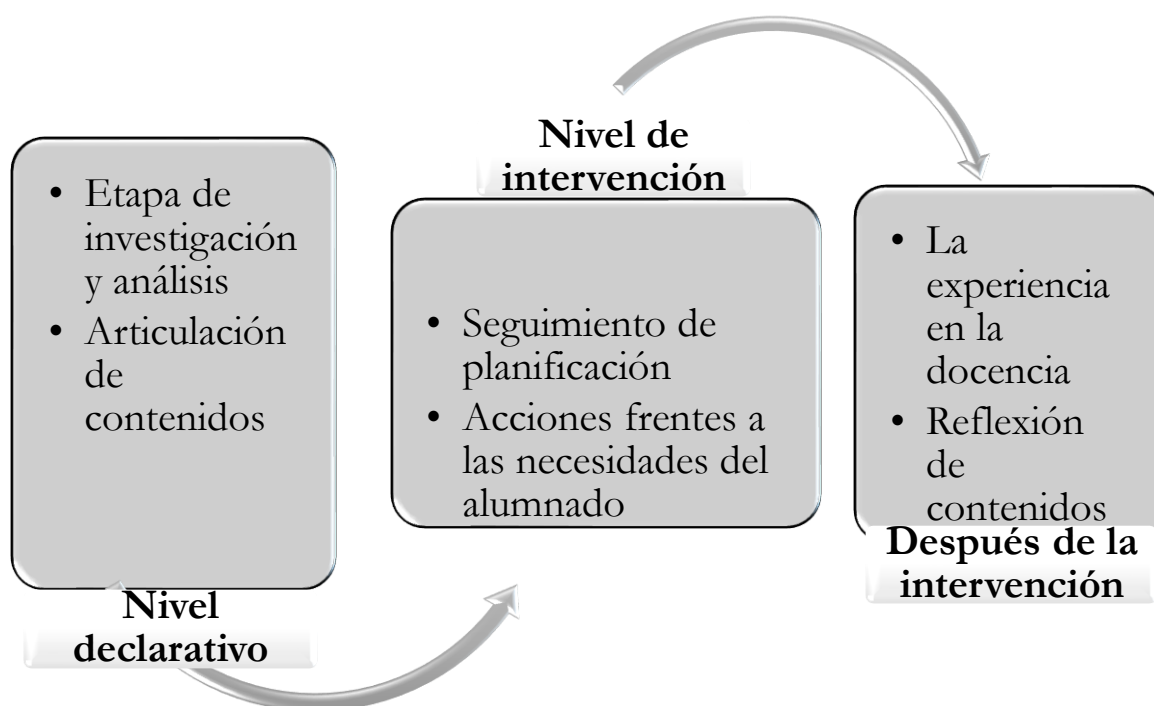
La planificación de los contenidos de aprendizaje involucra la transición de los modelos didácticos, en situaciones que se prescinde de lo tradicional y se adopta enfoques en favor de la interacción docente-estudiante. Por tanto, los talleres y capacitaciones en diseño curricular aportan a la construcción de metodologías que respondan a las necesidades de los estudiantes.

En la relación pedagógica didáctica, el docente figura como el mediador entre el saber y las condiciones particulares en las cuales se orienta y basa el ritmo de enseñanza (Melo et al. 2020).

La dimensión curricular involucra niveles para el diseño de contenidos que serán impartidos en durante la praxis de la docencia, como se detalla en la Figura 33:

Figura 33.

Elementos de la dimensión curricular



Nota. Adaptado de Melo *et al.* (2020)

Los docentes en la etapa de planificación requieren fuentes confiables en función de determinar el criterio de selección de contenidos, los cuales son recursos que influyen en las estrategias de enseñanza. Ante ello, la experiencia profesional es un factor clave, pues durante la intervención permite actuar ante los hechos particulares durante la transmisión de conocimientos.

Por otra parte, Fonseca y Gamboa (2017) advierten que uno de los mayores retos que enfrentan los docentes universitarios es la adaptación curricular, ya que el constante cambio en el sistema educativo requiere la organización y coherencia de contenidos. Los elementos, como la desmotivación, diagnósticos insuficientes

y la contradicción entre las políticas institucionales y el criterio docente, genera que la planificación de los saberes sea obligatoria, con ello se desestiman los parámetros de calidad y el pleno ejercicio del profesorado.

En el campo epistemológico, según Gedda-Muñoz y Guerrero-Azócar (2021) la dimensión curricular comprende los componentes necesarios para la transmisión del conocimiento, pues el docente debe construir los parámetros a favor de la educación, si bien existe la libertad de cátedra la planificación debe sujetarse a los estándares a nivel gubernamental e institucional.

Ferreyra y Rúa determinan que, en la práctica de la enseñanza, se debe analizar el material curricular con relación a las nuevas teorías de la educación, objetivos planteados, centralidad en el contenido, para ello es necesario determinar la situación didáctica en donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. La figura del docente es como líder de las estrategias a favor de la escolarización, se estima que el uso de los recursos depende de la creatividad y apertura del docente, de ahí que es posible el uso de la tecnología y metodologías inclusivas.

Dimensión social (subjetiva)

Cuadra-Martínez et al. (2018) sostienen que un tercer eje en la construcción de conocimientos profesionales, en los docentes, implica el carácter subjetivo que surge de las experiencias de la vida cotidiana y de la interacción en la sociedad. Por tanto, se trata de una dimensión epistemológica relativa a la manifestación implícita o explícita del conocimiento personal que surge como respuesta a los problemas que requieren fundamentación. Ante ello, los docentes vinculan el proceso de la enseñanza y aprendizaje como medio para la solución de conflictos sociales en el aula.

En educación superior, según Sosa et al. (2016) la dimensión de social busca dar respuesta a los problemas socioculturales en la comunidad universitaria, con el propósito de mitigar situaciones

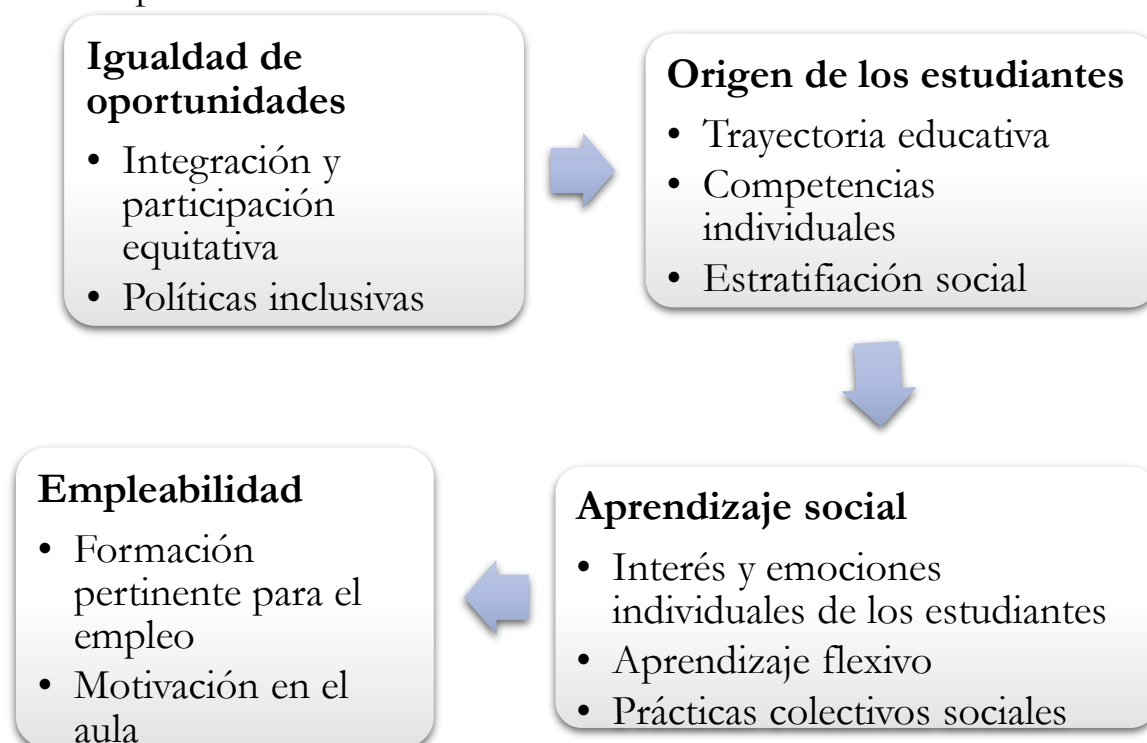
de vulnerabilidad y desigualdad. Desde el punto de vista del desarrollo personal, la enseñanza responde a las necesidades individuales de los universitarios, en correspondencia entre la cooperación entre docentes, políticas institucionales y exigencias del sistema educativo. Cabe destacar que, se trata de un proceso en constante transformación, ya que, a medida que la sociedad evoluciona, ocurre algo semejante con las relaciones interpersonales.

A criterio de Iriarte et al. (2019) la dimensión social en pedagogía se presenta como un servicio a favor de la colectividad, puesto que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se da paso a la cohesión social, la erradicación de las desigualdades, el respeto a las minorías y el empoderamiento personal. En tanto que, el rol de docente aporta con motivación y el apoyo para el ingreso, la participación y la continuidad de la formación profesional del alumnado.

La dimensión social involucra las creencias personales y las experiencias previas del profesorado, que se plasman en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la Figura 34 se detallan los principales subcomponentes:

Figura 34.

Subcomponentes de la dimensión social



Nota. Adaptado de Iriarte *et al.* (2019)

Si bien, el sistema educativo requiere de la actualización de conocimientos, es imprescindible contar con las iniciativas de los docentes, con relación al aprendizaje social, aportan de manera articulada y coherente al desarrollo de sociedades equitativas. En el contexto de las universidades, las necesidades de los alumnos deberán ser resueltas con miras a generar habilidades para la inserción laboral.

García (2020) señala que el propósito del proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones de educación superior consiste en transmitir principios enfocados en el respeto y en los saberes, lo que conlleva a generar cambios positivos en la sociedad. En tanto que, el desafío de la dimensión social es dar cabida a la reflexión sobre el entorno, Por ello, es saludable la formación de profesionales que generen la solución conflictos colectivos.

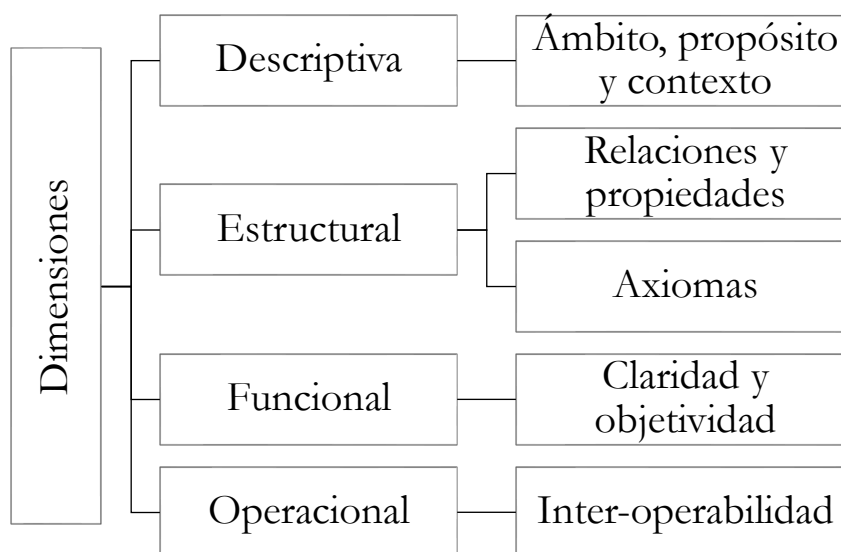
5.5.2.1. Perfil ontológico

Para Posada-Ramírez (2014), la ontología se identifica como una parte de la filosofía, focalizada en la reflexión del surgimiento o

existencia de las cosas. Por otro lado, de acuerdo con Barchini y Álvarez (2010), la ontología se estructura en cuatro dimensiones: descriptiva, estructural, funcional y operacional. De esta manera, la calidad de la ontología se mide por medio de diversas dimensiones, como se visualiza a continuación.

Figura 35.

Dimensiones y subdimensiones ontológicas



Nota. Adaptado de Barchini y Álvarez (2010)

Como podemos evidenciar las estructuras de las dimensiones globales de la ontología son: la dimensión descriptiva que engloba el ámbito, propósito y contexto basada en la realidad y búsqueda; la estructural en donde se relacionan las características y propiedades de un ser, además, los axiomas o teoremas que se cumplen para la relación de los elementos; posteriormente tenemos la funcional en donde el objeto se analiza la claridad y objetividad; por último, la dimensión operacional que significa la semántica de los teoremas.

Cada una de las dimensiones responde a preguntas como:

Figura 36.*Dimensiones ontológicas*

Descriptiva	¿Quién es?
Estructural	¿Qué conocimientos del dominio contiene?
Funcional	¿Hace lo que el usuario final pretende?
Operacional	¿Puede ser usada / reusada convenientemente?

Nota. Barchini y Álvarez (2010).

Cada una de las dimensiones analizadas, está compuesta por sub dimensiones y aspectos que se analizan para analizar la ontología de un fenómeno de estudio. De acuerdo con Vidal (2013) el análisis de las dimensiones ontológicas intenta dar respuestas sobre la existencia misma, la razón del ser y estar, por tanto, es necesaria la descripción que profile la capacidad de los principales elementos, situaciones, hechos y aspectos que rodean al ser.

Las dimensiones descriptivas implican características intrínsecas, mientras que la parte estructural corresponde a definir estas características para perfilar la parte ontológica del fenómeno de estudio. La funcionalidad permite el análisis de la competencia que tiene la perspectiva de la realidad, en la que incluye la utilidad que tiene para otras personas, finalmente la dimensión operacional versa en el uso que se da a la ontología.

En el ámbito educativo, Ortega y Fernández (2014) señalan que la ontología surge como un referente para la comprensión de las relaciones entre docente-alumno y cómo dicha experiencia aporta a la comprensión de la realidad. La descripción de los hechos presentes aporta a la deliberación teórica que busca respuestas para comprender a profundidad la naturaleza humana, incluso -

más allá de detallar-, comprende la interpretación abstracta de los hechos del presente que aporta a las experiencias individuales.

Bajo tal condición, la búsqueda de la significancia de la realidad es un hecho que no es ajeno a los docentes, ya que como todo ser humano perciben las características del entorno y durante la praxis pedagógica transmiten los preceptos ontológicos obtenidos a lo largo de la trayectoria profesional. Razón por la cual, la descripción abarca los principales elementos que aporta a la reflexión de las circunstancias.

Azuaje y González (2018) consideran que el sistema educativo envuelve los hallazgos significativos en los supuestos ontológicos de los profesores, en el intento de definir y dotar de conceptualización de la existencia misma, surge el punto crítico reflexivo basado en la curiosidad por conocer la realidad. Las principales interrogantes emergen con el deseo de conocer el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y la influencia sociocultural, las cuales corresponden a iniciativas autónomas o de carácter colectivo.

En el desarrollo de la ontología, el aspecto estructural corresponde al dominio sobre los conocimientos adquiridos luego de la búsqueda de explicaciones de la realidad. Para ello, se emplea la clasificación de los fundamentos teóricos y las relaciones posteriores con miras a compartirlas (León et al., 2016).

A criterio de Díaz (2019), el subcomponente estructural en ontología abarca una conceptualización filosófica que busca la interpretación de los sucesos de interés del ser. Con el cúmulo de información, resulta imprescindible el análisis, bajo los criterios de herramienta lógica, ya que los resultados serán coherentes y claros. De ahí que el dominio implica la validación de los variables desde una perspectiva coherente.

Por otra parte, Boscán (2016) considera que el docente tiene la naturaleza para la investigación, en efecto el interés por dar sentido a la realidad da paso a la construcción de ideas, cuyo fin es la cohesión, posturas o experiencias. Bajo tal dinámica, el

individuo que ejerce la docencia asume una postura de investigador de la verdad, de modo que la cohesión de valores éticos, paradigmas, comprensión de problemas sociales y la necesidad de interpretación aportan a la enseñanza reflexiva.

Las sub dimensiones ontológicas de la funcionalidad, según Gruber (1995) refiere a un grupo finito de grupos con alguna característica en común, dichos grupos se interrelacionan en término. Por ello, aplicado en el perfil docente, reúne características finitas, razón por la cual se agrupará en tipos con una identidad, distinción y reducción. Además, el autor Lozano (2002), propone indicadores a la dimensión de tipos, por ejemplo, homogeneidad, diversificación y completitud implementadas al campo de la informática; sin embargo, Cura (2017) utiliza los indicadores para dimensionar la especialización académica del profesor.

Las sub dimensiones ontológicas de lo operacional, a continuación, la eficacia de acuerdo con Brewster y Wilks (2004) es un proceso a evaluar en ontología por medio de indicadores, tales como exactitud, corrección y completitud; sin embargo, los informáticos Obrst y Smith (2007) emplean los indicadores de exactitud y completitud en la evaluación de individuos, con base a, dichos antecedentes teóricos ontológicos la eficacia se la define como el cumplimiento de las necesidades del medio y de los otros. Por tanto, la interacción en un contexto social construye una realidad, por otro lado, en un encuadre docente, Cura (2017) propone la dimensión acción sociopolítica, que relacionada con la eficacia satisfacen las necesidades del medio.

En relación con, la sub dimensión de la claridad y objetividad, los autores Carrizo y León (2011), exponen la existencia de un mundo real y objetivo, independiente de las personas, con una naturaleza o entidad propia, sujeta a la percepción de los seres vivos, por ello, dicha realidad se caracteriza con principios de objetividad y extensibilidad. Por otro lado, Machado (2011) sugiere la objetividad desde el ámbito perceptivo como el reconocer o no el

objeto, por ello, el reconocer la realidad por medio de la cognición aplicada al conocimiento, las teorías, principios, propiedades y términos, deben ser expuestos de forma objetiva y clara, así pues, se reconoce el ser. En ese sentido, la práctica docente media con claridad y objetividad los saberes, reduciendo la incertidumbre en los jóvenes estudiantes.

Con respecto al comportamiento sistemático, Barchini y Álvarez (2010) refieren en medio de una realidad existen fenómenos, percibidos por los seres, dichos fenómenos poseen características, propiedades y principios, por tanto, si se acepta la existencia de diversos factores amenazantes, el ser se adapta a los cambios. Indicadores como flexibilidad y extensibilidad evalúan la dimensión ontológica, de igual forma, aplicado en el campo educativo, el docente podría adaptarse a los cambios que se le presente en su realidad como ser.

Con respecto a la sub dimensión de vínculos, Machado (2011), expone la construcción de la realidad. El individuo interactúa con el medio y pares, por ello, para el autor la realidad es una construcción fruto de las interacciones sociales del medio, en la que no hay cabida para el objeto explícito de representación, sino que tal objeto se inscribe en el mundo social. En ese sentido, el docente, desde el perfil ontológico expuesto, se dimensiona en la intervención formativa como rol de educar al influir con coherencia y claridad a los estudiantes.

Con relación a la sub dimensión de axiomas, Aguilar y Muñoz (2009) refieren a los teoremas sobre las relaciones de los elementos con un lenguaje adecuado, del mismo modo, los autores Barchini y Álvarez (2010) señalan que deben tener semántica o el significado de los términos que se relacionan indicando la independencia y consistencia. Por tanto, lo expuesto anteriormente Cura (2017) lo adapta en la dimensión interjuego entre academia e investigación, en ese caso, el axioma es la relación de la mediación clásica de la universidad y el área de investigación.

Concomitantemente, Cura (2017) señala que la docencia universitaria está determinada por la mayoría de los profesores que imparten cualquier tipo de pedagogía, la cual representa una profesión, luego, se vincula la ontología como el ser, dicho de otra manera, el ser docente con la profesión de este. Además, el profesor con base a la experiencia profesional fundamentado en la práctica cuenta con la capacidad de enseñar la materia.

En definitiva, el ser docente dimensiona como una especialización académica, como intervención formativa y práctica profesional, como interjuego entre academia e investigación, como una acción sociopolítica y como un ejercicio ético testimonial (Cura, 2017). Como se presenta en el siguiente apartado.

Figura 37.

Dimensiones del ser docente desde el punto de vista ontológico

Especialización académica	<ul style="list-style-type: none"> Las características que adquiere el profesorado continuo en el ejercicio de la docencia.
Intervención formativa	<ul style="list-style-type: none"> El rol del docente de educar a los futuros profesionales, asimismo, el mediar la práctica con la teoría, formar alumnos reflexivos y autocríticos.
Práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> Para enseñar hay que saber, la pericia de un oficio profesional hoy en día es fundamental para la enseñanza.
Interjuego entre academia e investigación	<ul style="list-style-type: none"> la investigación es primordial ante la academia, por ello, el ámbito científico de investigar complementa el rol de un docente.
Acción socio política	<ul style="list-style-type: none"> Implica la relación entre la educación y la construcción de la realidad en el ámbito socio político y cultural.

Nota. Adaptado de Cura (2017)

En la figura 37, se presentan las dimensiones del docente desde el ámbito ontológico, de esta manera, la construcción del ser, de

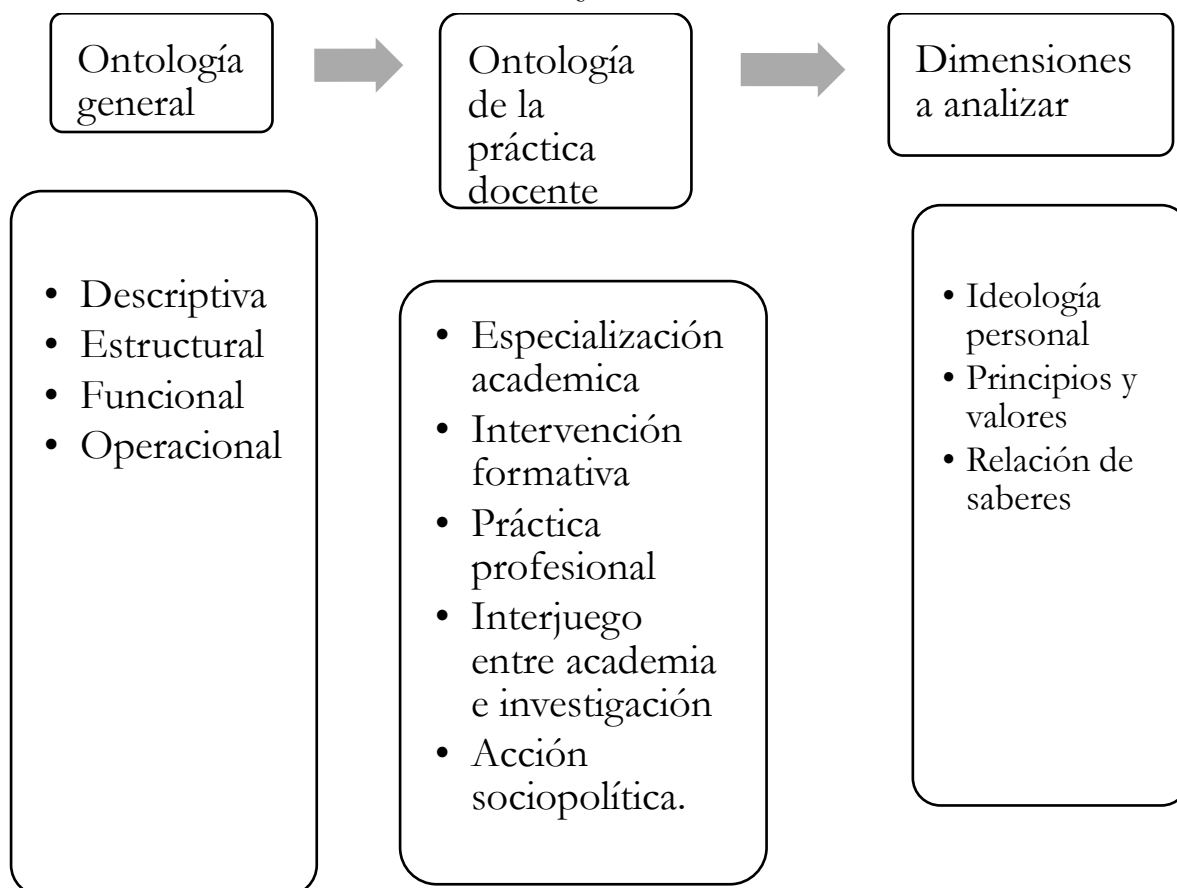
acuerdo con Heidegger (2005), dicho ser logra al relacionarse con el mundo y preguntarse sobre sí mismo, por consiguiente, la inteligibilidad de la pregunta. Por ello, la razón del ser sobrepone del ser-ahí, asimismo, se lo llama existencia.

En ese sentido, Cura (2017) construye la realidad del ser vinculado en el perfil docente, además, relaciona las características o propiedades del ser docente para interactuar en el medio, es decir, en la institución educativa, de esta manera afirma el enunciado del *Dasein* o ser-ahí.

Con base a lo mencionado, se identifican dimensiones generales de la ontología y específicas de la práctica docente. Por tanto, para el análisis se identificó las dimensiones específicas necesarias analizar con el objetivo de que el análisis ontológico de los profesores memorables contribuya a entender el perfil epistemológico de los docentes.

Figura 38.

Formulación de las dimensiones a analizar



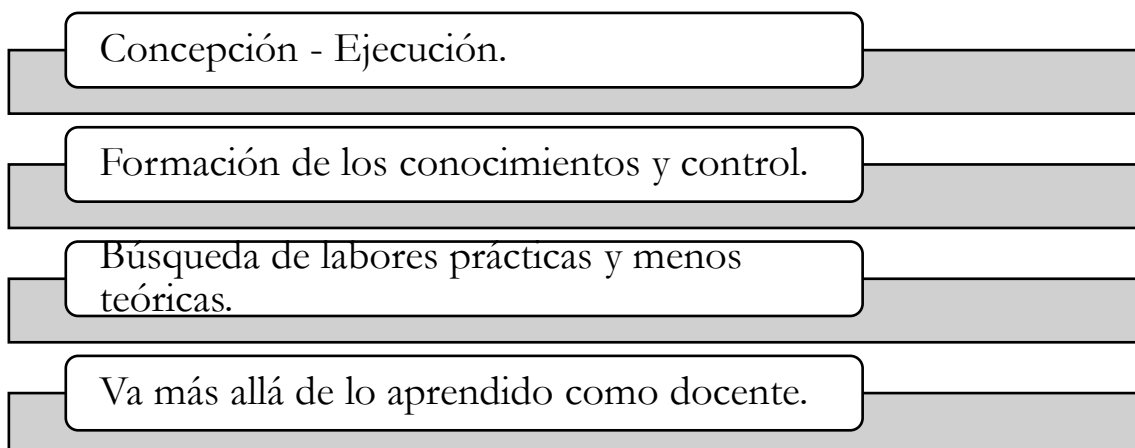
En esta figura identificamos que las dimensiones que decidimos analizar son:

- La ideología personal, esto para analizar las dimensiones mencionadas por los autores Barchini y Álvarez (2010), quienes refieren la importancia de describir las características que originan la percepción de la realidad y estructurar el fundamento de la forma de percibir la realidad. En esta dimensión abordamos su hilo histórico que estructura y constituye al sujeto (Mendieta, Pilay, & Valenzuela, , 2020);
- Consideramos como una dimensión funcional los principios y valores que a su vez se vincula con lo mencionado por Cura (2017) como dimensión específica de la ontología de la práctica docente como es la práctica profesional en la que el propósito es entender cómo influyen estos aspectos en la práctica, lo que implica el inter juego de variables que definen la operación que refiere Barchini y Álvarez (2010) que configura la práctica docente;
- Finalmente, la dimensión de relación de saberes permite vincular las variables de la práctica y de las características propias del docente, con el objetivo de entender la influencia que tienen en la forma en la que el profesor concibe como correcto en la implementación de modelos y estrategias educativas.

Dimensión ideología personal

Para las personas que practican la profesión docente, el principal objetivo es la enseñanza de manera adecuada y con los elementos pertinentes para cada segmento, sin embargo, la transferencia de conocimiento es un proceso complicado, exigente y difícil de abordar, esto debido a que se presenta como un tema colectivo y no individual (Angulo, 2012).

Por otro lado, refiere que cada persona siendo docente se percibe de manera distinta a otras profesiones, lo cual se sustenta en:

Figura 39.*Elementos docentes*

Nota. Adaptado de Angulo (2012).

Entonces, cada docente se concibe como un medio para mejorar la calidad de vida y el conocimiento de las personas, no obstante, a más de la obtención de una remuneración por el servicio brindado, la mayor gratificación se identifica en el crecimiento personal, autonomía, autoaprendizaje, retroalimentación, entre otros (Villalobos & Assaél, 2018).

Asimismo, la educación está constituido por un conjunto de actividades que conllevan al desarrollo de docentes y alumnos, compuesto por los siguientes elementos:

Figura 40.*Elementos del desarrollo docente*

Nota. Adaptado de Díaz y Sánchez (2017).

De esta manera, los profesores nos identificamos como medios para mejorar a la sociedad, no solo en términos educativos, sino sociales, económicos, personales, ambientales, etc., razón por la cual, es preciso disponer de docentes con estructuras personales sólidas y formaciones profesionales de calidad, que transmitan el conocimiento de manera pertinente.

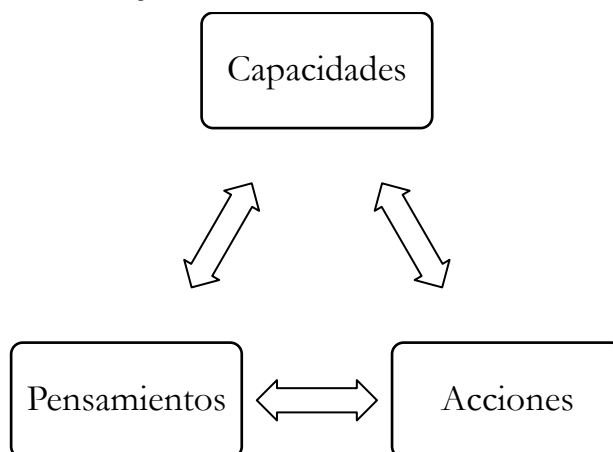
Dimensión principios y valores

La dimensión referente a principios y valores se centra en como los profesores influyen en el aprendiz, tanto en la parte formativa como en la ética, valores y creencias. Es importante señalar que los profesores actúan como guías que encaminan a los alumnos, de una u otra forma transmiten sus creencias, es este sentido el estudiante mira al docente como un ser superior que no es capaz de equivocarse o emitir información errónea (Serna & Luna, 2011).

Shulman (1989), expresa que la enseñanza está compuesta por tres elementos que vinculan de forma directa al docente y alumno:

Figura 41.

Componentes de la enseñanza



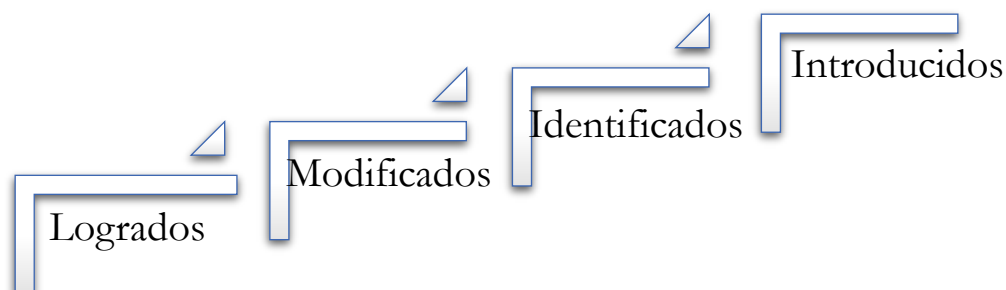
Nota. Adaptado de Shulman (1989).

Es importante señalar, que los valores se relacionan con la existencia misma del ser humano, capaz de cambiar la conducta y el comportamiento de las personas, además modifica y da sentido

a los pensamientos. En este sentido, los valores y principios de un individuo son:

Figura 42.

Capacidades de los valores y principios



Nota. Adaptado de Valdiviezo (2010)

Valdiviezo (2010) menciona que los valores y principios desde el ámbito docente generan un equilibrio entre la parte personal, individual y la sociedad, la cual, se forma desde los inicios de las aulas, en donde, el profesor es capaz de instruir creencias, responsabilidad, honestidad, lealtad, confianza, respeto, sinceridad, entre otros, de ahí la importancia de la pedagogía.

Así, las instituciones educativas tienen como finalidad trabajar y enseñar con valores y enfocados en el respeto y la empatía hacia los demás, de esta forma la población entra en un proceso de transformación social con la intención de conseguir un nuevo tipo de relaciones interpersonales docentes (Serna & Luna, 2011).

Finalmente, es importante identificar que los valores y principios están inmersos en cada persona, estos son formados desde la infancia en las aulas escolares, por medio de los docentes a cargo, no obstante, es pertinente señalar que hay que respetar las creencias de cada uno de los individuos y tratar en lo posible de servir de guía y no de adoctrinador.

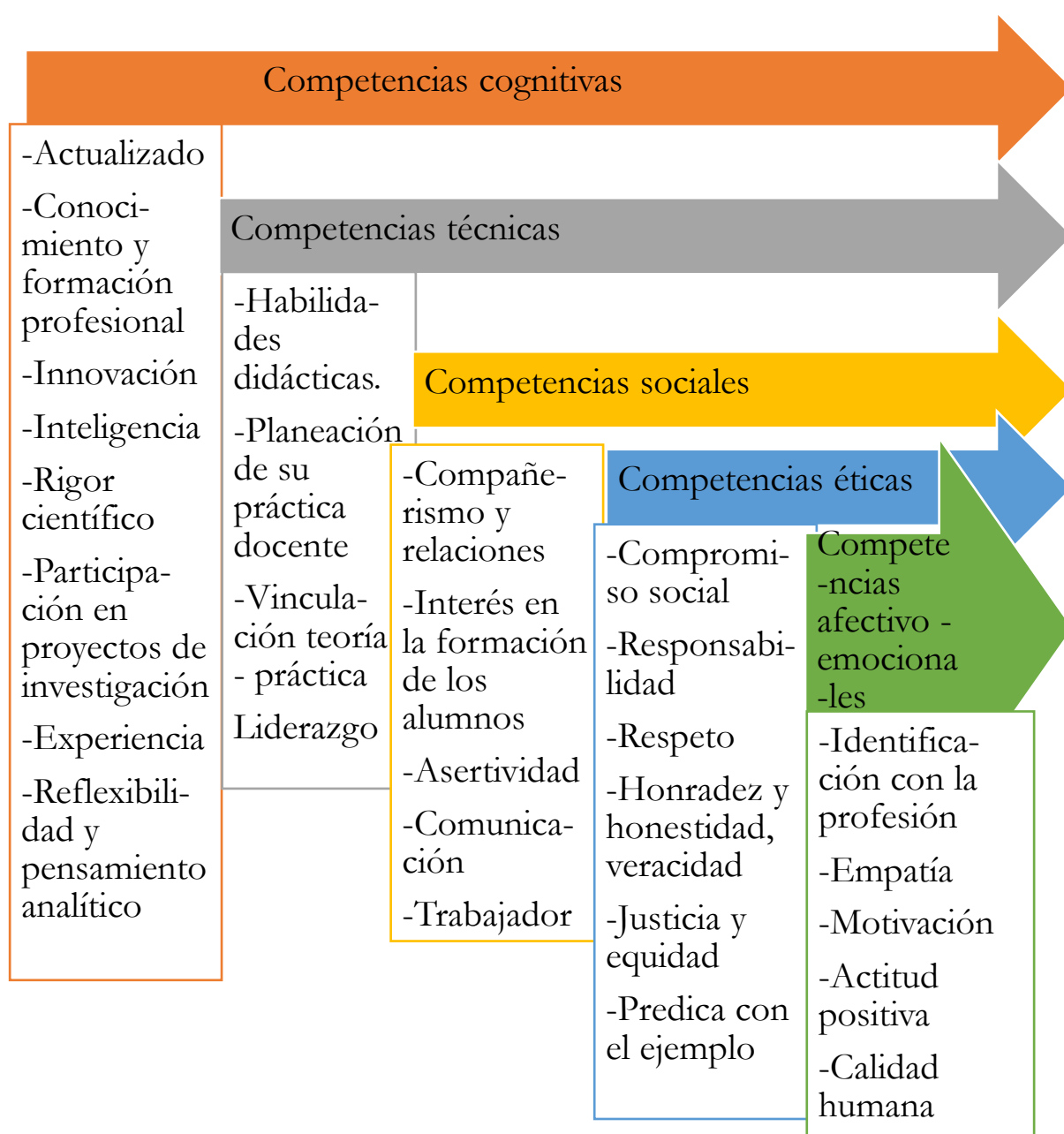
Relación de saberes.

La ideología personal del docente y la aplicación de principios y valores resultan preponderantes como parte de la formación integral de los alumnos, en el caso de los universitarios, quienes

están próximos a incluirse en el mundo laboral, resulta necesario que los docentes fomenten la conciencia de pertinencia social. Al respecto, Serna y Luna (2011) refieren que la universidad resulta un espacio óptimo de aprendizaje integral en el que se contribuye a fomentar el ejercicio de la profesión con ética, para ello menciona ciertas competencias mínimas que deberían cumplir los docentes, a continuación, se presenta:

Figura 43.

Competencias necesarias de un docente



Nota. Adaptado de Serna y Luna (2011).

En lo referente a competencias que debería poseer un docente se observa en la Figura 43 aspectos cognitivos, técnicos, sociales, éticas y afectivo-emocionales, lo que evidencia la combinación de características personales y profesionales, en los que no solo implica la preparación académica, sino las creencia, principios y valores que posee y desarrolló a lo largo de la vida.

Junto a Pilay y Valenzuela unificamos algunas competencias que consideramos se deben tomar en cuenta a la hora de determinar el buen desempeño profesional docente, tomamos criterios de Zabalza (1988) y Perrenoud (2014) y realizamos una lista de quince competencias, esta fue utilizada para el estudio del perfil epistemológico del docente universitario, recordando que tuvimos un FCI y una tesis doctoral a la par (Mendieta, Pilay, & Valenzuela, 2020).

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo (Estrategias de coordinación con los colegas).
6. Metodología didáctica (transposición didáctica).
7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo (e informar e implicar a los padres).
8. Utilizar las nuevas tecnologías (Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos).
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.
11. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. Sistemas de evaluación utilizados.
12. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
13. Selección de contenidos interesantes y forma de Presentación.
14. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
15. Mecanismos de revisión del proceso.

A criterio de Villaroel y Bruna (2017) los requisitos de competencias mínimas para los docentes surgen a raíz de la responsabilidad que representa la planificación y evaluación del aprendizaje, en donde el profesor decide entre la prioridad de los contenidos, las estrategias de enseñanza, la forma de evaluación y como interrelacionarse con los estudiantes.

En tal virtud, resulta necesario el análisis de la relación de saberes que tienen los profesores memorables en la práctica, lo cual se evidencia en la forma de relatar las diversas experiencias que influyen en esta, con ello podemos establecer un perfil característico que hace que los estudiantes los reconozcan como referentes para el ejercicio profesional.

5.6. Validación del instrumento

Debido a que los instrumentos fueron semi estructurados bajo el propósito del estudio y no contaban con una validación de otros estudios, fue preciso realizar una prueba piloto y la validación de expertos. Con respecto al primero se realizó a través de la aplicación a 4 docentes de la Universidad y posteriormente se analizaron las respuestas mediante el software estadístico SPSS para el cálculo del indicador del Alpha de Cronbach. La validación de expertos fue realizada para la encuesta que se direccionó a establecer 5 aspectos que según Lesmes *et al.* (2019) son necesarios para validar un instrumento de recolección de información.

- Claridad: formulación correcta con lenguaje apropiado que facilita la comprensión.
- Consistencia: organización lógica de los contenidos.
- Coherencia: relación de los contenidos con los indicadores de la variable
- Suficiencia: cantidad y calidad de ítems presentados en el cuestionario.

Las dimensiones se calificaron por los expertos en una escala de Likert del 1 al 5, en donde 1 indicaba que estaban totalmente en

desacuerdo con el ítem del cuestionario que se realizó a los profesores memorables, lo contrario ocurrió con el valor de 5 que implicó que estuvieron totalmente de acuerdo con el ítem. El valor total se analizó por cada dimensión para las preguntas del perfil epistemológico y del ontológico.

5.7. Operacionalización de variables

Tabla 3.

Operacionalización de variables

Variables	Dimensión	Definición	Indicador
Perfil epistemológico	Sujeto objeto	Aprendizaje personal que surge de eventos condicionantes y motivaciones previas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razón que motivó a ser docente ▪ Evento de motivación ▪ Relevancia de formación académica ▪ Aporte de competencias pedagógicas personales ▪ Contribución de la formación continua
	Pedagógica didáctica	Contexto del proceso de enseñanza - aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación pedagógica-didáctica ▪ Competencias que generan confianza ▪ Generación de conocimientos significativos ▪ Prevalencia de la ética sobre la norma

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolerancia de la vida y aulas universitarias
	Dimensión social	Carácter subjetivo que surge de las experiencias de la vida cotidiana y de la interacción en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desempeño docente ▪ Pasión para enseñar ▪ Otredad ▪ Deber individual – social –individual ▪ Mediación pedagógica universitaria
Perfil ontológico	Ideología personal	Características propias que caracterizan a un docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepción personal de la naturaleza humana. ▪ Fundamento de la ideología ▪ Influencia de la espiritualidad
	Principios y valores	Creencias, responsabilidad, honestidad, lealtad, confianza, respeto, sinceridad, entre otros,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influencia en la labor ▪ Trasmisión de valores
	Relación de saberes	Combinación de características personales y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepción de la solidaridad, amor, amistad ▪ Experiencias de respeto

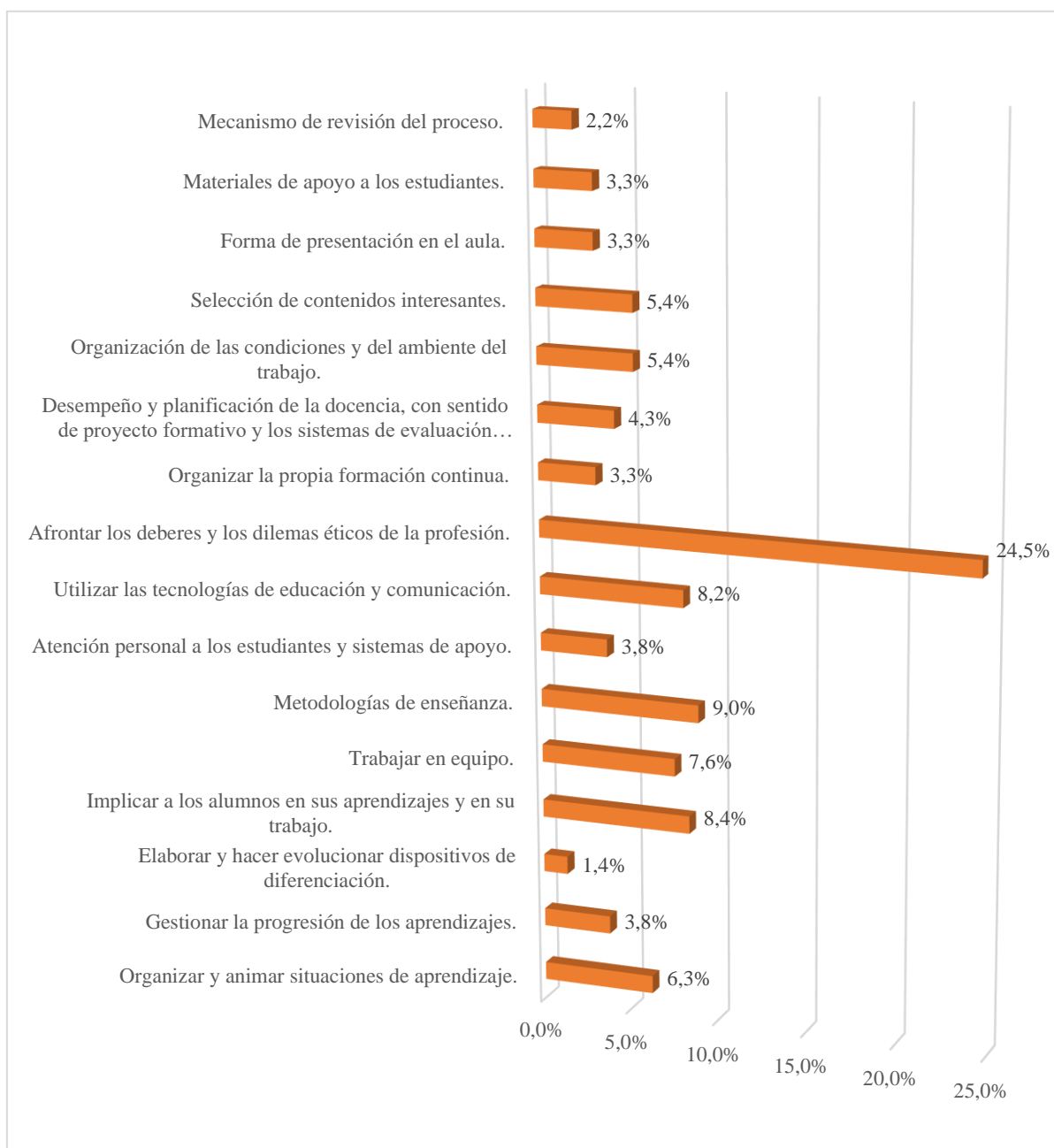
CAPÍTULO VI
Resultados e interpretación

6.1. Identificación de los docentes memorables

Para la identificación de los docentes memorables se realizó una encuesta a 368 estudiantes de la Universidad Estatal de Guayaquil; se obtuvieron los siguientes datos:

Figura 44.

Competencias que valoran los estudiantes de los docentes de carrera



En la Figura 44 se observa las competencias que los estudiantes consideran importantes que los docentes posean, se relaciona con la forma de afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Al respecto, Ramos y López (2019) afirman que la sociedad presenta carencias de ética en el comportamiento en gran parte de los individuos, un profesional que tiene tales características es valorado y demuestra la integralidad y calidad para enfrentar retos sociales. Por tanto, el ámbito educativo no es ajeno a la falta de ética en la conducta de los profesores, al considerarse escaso se valora el profesional que demuestre tal característica.

La ética es una cualidad visible en docentes y centros educativos, en la educación superior se plasma en la forma que imparten clases, generan conocimiento a través de aportes científicos y la interrelación con estudiantes. De acuerdo con Quijada (2019) los profesores cumplen con la actividad social de instruir, -en la labor- comprometen principios y ciencia que no siempre integran, como consecuencia de la internalización de interacciones (familiar, institucional, profesional) que no aportan con experiencias significativas para la formación en valores.

Resulta importante el requerimiento de la formación en valores, porque los docentes cumplen el rol formador de nuevos profesionales. El compromiso es mayor cuando se trata de futuros docentes cuya responsabilidad, de seguir con -la formación en valores- de generaciones venideras, resulta un eje vinculante con el desarrollo integral de las personas. La formación en valores de estudiantes universitarios, según Vidal y Pérez (2016) converge con los conocimientos de la carrera para desarrollar modos de actuación conforme a la ética; es un proceso intencionado que busca influir en la personalidad del profesional mediante experiencias presentes en los planes pedagógicos que se fundamentan en un conjunto de valores deseados.

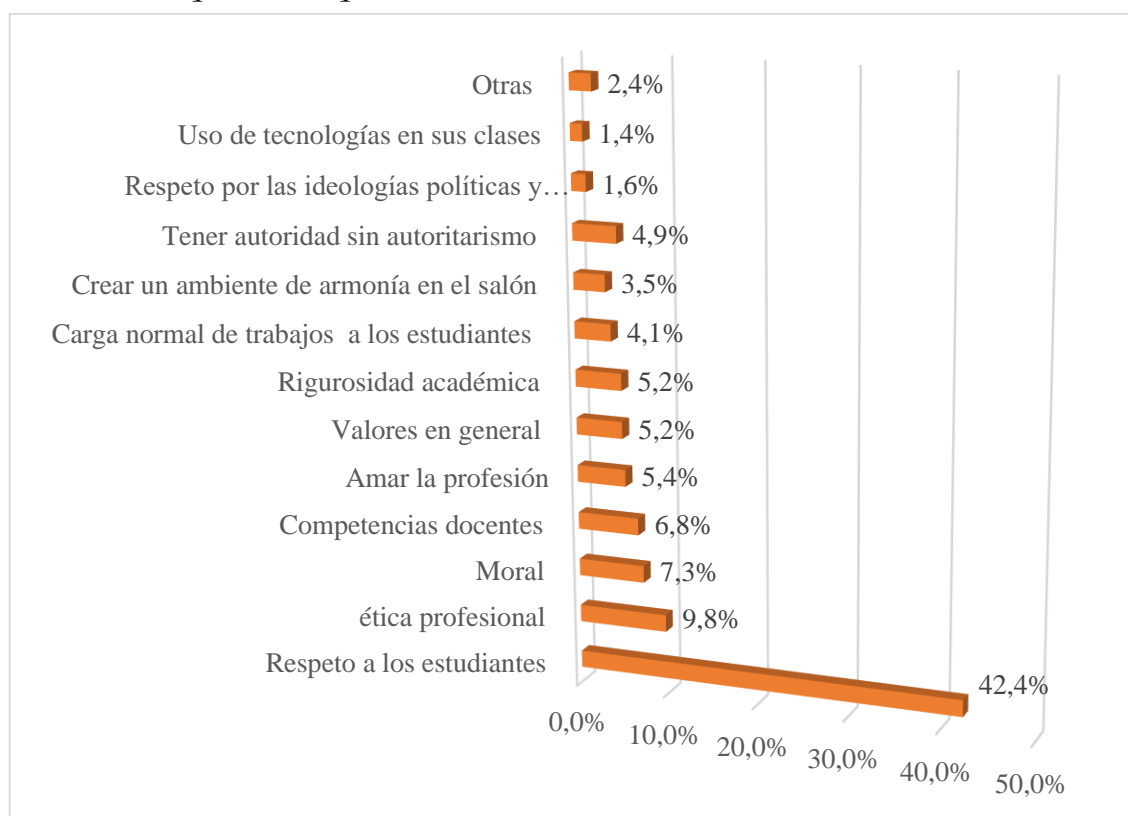
Una competencia menos valorada por participantes es la capacidad para –elaborar, para hacer evolucionar dispositivos de diferenciación-; al comparar con la competencia de mayor

puntuación, se identifica que se aprecia el accionar ético antes que la innovación en el uso de recursos o estrategias didácticas.

Al respecto, Hirsch (2011) sostiene que los profesores enfrentan diversos dilemas éticos, reflexiona que en educación consideran antiético cuando se sobrepone la acumulación de bienes externos sobre los internos, por ejemplo, al no recibir recursos externos necesarios el malestar genera una reacción negativa como disminuir el rendimiento laboral, la respuesta de las autoridades aporta con la reducción de recursos para la gestión educativa, a ello reaccionan con bajos rendimientos, incluso muestran conductas inadecuadas –desmotivación en capacitarse-, organizar las clases, impuntualidad, efectividad en revisar las evaluaciones, falsificar calificaciones y no controlar a los alumnos.

Con lo anterior, es evidente que la actuación ética de los docentes se condiciona por estímulos externos que influyen en la toma de decisiones, a su vez reaccione de forma negativa al comprometerse la ética. Los estudiantes son conscientes de cómo actúa el tutor y esperan comportamientos afianzados en la -ética-, puesto que son referentes para la futura profesionalización.

En concordancia, al criterio de los encuestados, Murrain et al. (2017) opinan que la docencia es una profesión de trascendencia social, porque no se limita a las funciones del cargo, sino a la formación integral de los estudiantes con énfasis diferenciados en valores, principios y costumbres. De tal manera, que las aspiraciones de los entrevistados no son aisladas, por el contrario, entienden la importancia de los valores en la -labor docente- y aspiran que durante la formación se apliquen tales aspectos.

Figura 45.*Características que hacen que los docentes sean considerados memorables*

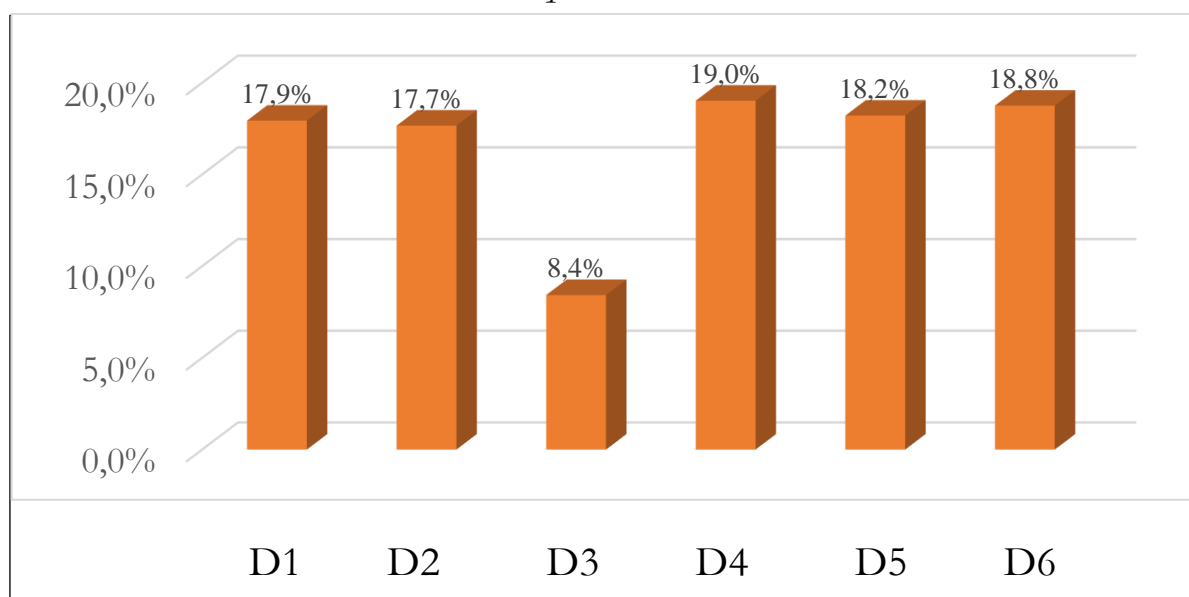
La Figura 45 muestra el 42,4% de los encuestados opinan que la característica del –docente memorable- es el “respeto”. Autores como Ponce y Rodríguez (2020) sostienen que respetar es fundamental para la convivencia sana, en cualquier ámbito, porque sirve de guía conductual del individuo para interrelacionar con cualquier persona. En el fomento del *respeto* intervienen como agentes principales la familia y los docentes, encargados de transmitir valores, de ahí que, la responsabilidad es conjunta para alcanzar el compromiso que requieren tanto estudiantes como la sociedad.

A decir de Hildebrand (2004) “el respeto” es la principal fuente de otras virtudes, tomando en cuenta que: repuestas apropiadas frente a situaciones particulares tienen inmersa responder con –respeto-; al entenderlo y practicarlo se descubre adicionales valores, que en conjunto enriquece al ser humano y marca la diferencia, a tal punto que al actuar con irrespeto se cierra a la

percepción real de lo que son los valores. Los resultados concuerdan con lo encontrado por Serna y Luna (2011), con el objetivo de jerarquizar valores de docentes posgradistas, aplicó una encuesta a 135 participantes e identificó el -respeto-, independiente de la disciplina que imparten. De tal manera, las competencias éticas se valoran porque determina el comportamiento de los profesores en diferentes contextos, siendo un referente para aludir como rasgo de buena práctica profesional. Con lo anterior es evidente que los estudiantes ven al respeto como cualidad del docente memorable, pues al comprender el valor, lo aplicará en beneficio del entorno, incluso de él. En el aula de clases no es la excepción, se intensifica al considerar que realiza la función de instructor de acuerdo con la asignatura que imparte y busca el desarrollo integral de los estudiantes.

Figura 46.

Docentes reconocidos como memorables por los estudiantes

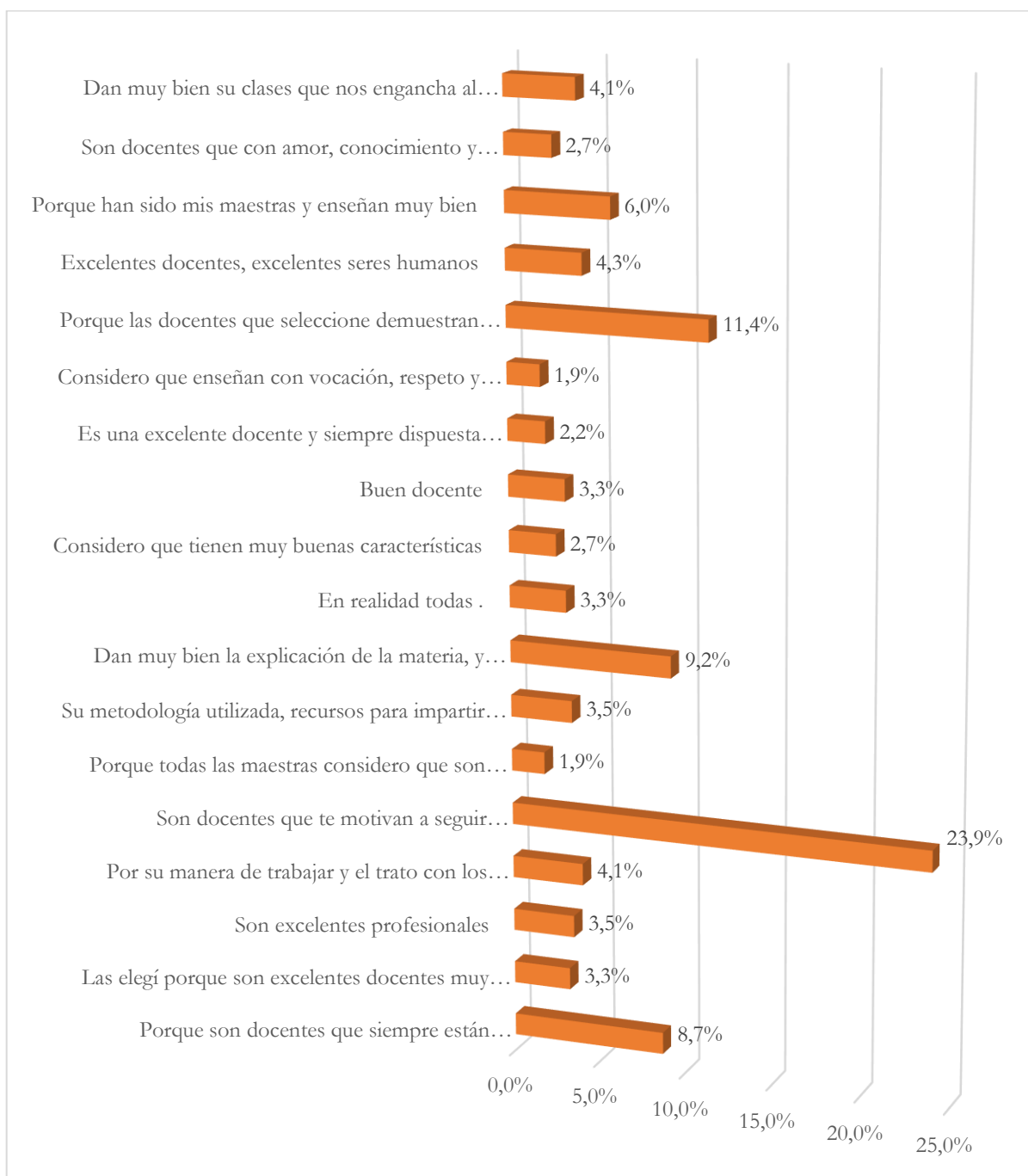


Se observa en la Figura 46 a docentes identificados como memorables, en la investigación se reconocen a los docentes con códigos por preservar la identidad de los docentes, tomando los principios éticos de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017) que es con la que estamos habituados a trabajar, además la codificación permitió una mejor interpretación. El análisis se

realizó de forma holística para identificar el perfil epistemológico común, además la motivación de los docentes en valorar el trabajo. Se preguntó las razones por nombrar a tal docente, para ello se pidió referir frases cortas que mejor los describa, información que se detalla:

Figura 47

Frases de la elección de los docentes



El 23,9% identificado en la Figura 47 indicó que formarse de forma continua, tener valores y ética los hace acreedores a ser – memorables-; el 11,4% lo vincula con el - amor por enseñar-, al repetir el contenido hasta que los alumnos entiendan y aprendan, así marca la diferencia con otros profesionales en educación.

En lo referente a los valores y ética de docentes, Prieto et al. (2014) refieren que es un buen docente es promotor de actitudes e interviene en el cambio conductual de estudiantes, en especial el - respeto- a las diferencias, la responsabilidad con el ambiente externo (comunidad, medio ambiente) y el diálogo como mecanismo de consenso. Si bien es necesario que los planes educativos incorporen a la ética, cada profesor tiene la responsabilidad, independiente de la asignatura, brinde pautas que contribuyan a crear profesionales íntegros con capacidades para enfrentar problemáticas sociales y necesidades emergentes.

Concomitante a lo expuesto, Rojas (2011) señala que la ética en las instituciones educativas no se debería limitar al establecimiento de normas que rijan el comportamiento de estudiantes o docentes, esta va más allá, implica hacerlas efectivas mediante la práctica, ejemplos, sumado a estrategias que ayuden a los discentes al desarrollo cognitivo, afectivo y moral. En cuanto al amor por la enseñanza, Rojas (2007) indica como un enfoque de educación humanista, el docente asume un *rol humano*, en consideración de las facultades del estudiante desde una perspectiva afectiva, se constituye en una experiencia emocional que apela a la sensibilidad y apreciación individual de las necesidades educativas de los estudiantes.

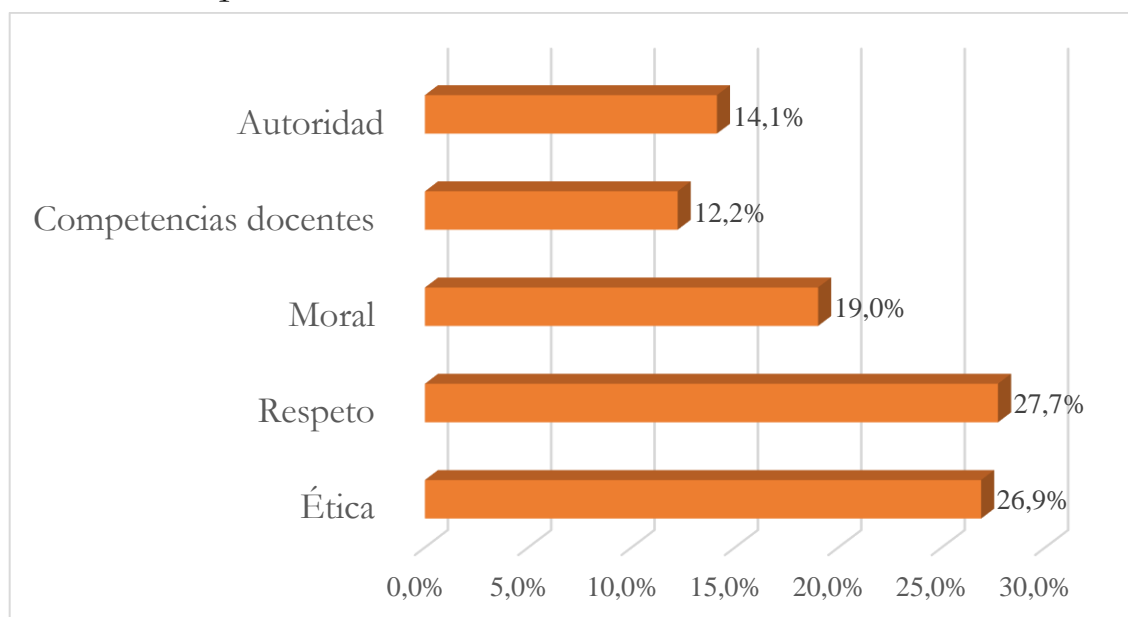
De acuerdo con Luque y Luque (2015) el amor a la docencia es un valor que se manifiesta en diferentes acciones que comprenden: conocimientos, estrategias y actitudes que adoptan para garantizar aprendizajes significativos e influenciar en la conducta de estudiantes. En el proceso se evidencia un esfuerzo de dar lo mejor de sí, que trasmite el amor e influye de forma positiva en los estudiantes. En esa vera, López (2018) señala que el amor a la

labor docente es el impulso para implementar buenas prácticas, se traduce en un espacio de convivencia humano, espiritual y tolerante, así el aula de clase se convierte en espacios de aprendizaje integral.

En este sentido, se entiende la docencia como una profesión que demanda la vocación para ejercerla, tal como indica Larrosa (2010) al referir que impulsa el entusiasmo, compromiso, dedicación y la convicción para estar al servicio de la comunidad educativa. Por tanto, la vocación hace que el docente se adapte a las necesidades del contexto en el que se desarrolla.

Figura 48

Características importantes de los docentes



La Figura 48 detallamos que el 27,7% de los estudiantes sostienen que el respeto es el valor más importante que poseen los docentes memorables, siguiendo a este, la ética y moral. Las tres características con mayor puntuación tienen carácter vinculante ya que aunque la ética sea la disciplina que estudia el comportamiento moral y el respeto sea un valor implícito en el amor, los tres son valores sociales interrelacionados. A decir de Castellón (2010) el respeto se respalda en la ética y la moral, si bien resulta complejo definirlo, implica tratar a una persona conforme la dignidad, pero

es fundamental para la convivencia que implica interrelación cordial, amable y empática.

El hallazgo de nuestra investigación concuerda con el estudio de Alva (2012) quien jerarquiza los valores en el ámbito educativo, encontró que el respeto es primordial con varias concepciones en estudiantes y docentes, debido a atributos que se vinculan. Si bien el respeto es un valor universal, depende la cultura, el contexto en el que se desarrolle; incluso influye el momento histórico que se analice.

Se reconoce subjetividad al definir los valores, así el respeto se constituye desde diversas dimensiones, implica concepciones sociales, culturales, educativas, psicológicas y filosóficas que influyen a la hora de determinar una definición exclusiva. Sequera (2014) atribuye la diversidad a las diferentes teorías, que generan juicios y argumentos valorativos para universalizar las concepciones del respeto, siendo este muy complejo.

Leda (2012) analizó la concepción de estudiantes sobre el respeto, con poca certeza en el significado, ellos entienden como acatar la autoridad, otros lo vinculan con saludar, al cumplir y velar derechos; pero no se establece un consenso, a pesar de que su estudio fue con grupos etarios similares, estos aspectos ratifican el carácter subjetivo del valor del respeto.

A pesar de las diferentes concepciones, el respeto cobra interés y es parte del vocablo de *todo individuo*, se adapta a cada contexto. La carencia, en el ámbito educativo representa un retroceso para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Uranga et al. (2016) sugieren que el diagnóstico del –respeto- en el aula de clases identifica situaciones de convivencia, comprender la percepción y el actuar de los involucrados, así como oportunidades de mejora.

6.2. Resultados de docentes pares

Presentamos los resultados de las entrevistas aplicadas a pares docentes, para determinar las características relevantes con

relación a los docentes memorables de la Universidad de Guayaquil. Se aplicó criterios descriptivos con base a las respuestas obtenidas (8 participantes), distribuidas en dimensiones de sujeto-objeto, social, pedagógica-didáctica, ideología personal y principios-valores.

6.2.1. Dimensión sujeto-objeto

¿Podría relatar que piensa que motivó a los docentes nombrados a dedicarse a la docencia?

En consideración a la dimensión sujeto-objeto, los entrevistados aducen que la vocación es factor clave para ser -docente memorable-, pues se constituye como el motor de arranque de la praxis profesional por medio del deseo personal de transmitir conocimientos. En contraste, Romero (2020) declara que la ignorancia de no saber-hacer es un obstáculo en la función educativa, una condición que supera la ilusión y el deseo del educador; entonces el dominio de conceptos se traduce como una fortaleza a nivel individual, así el –memorable- reflexiona sobre el rol formativo justificado en la entrega y compromiso que depende de la realidad socio-humanística en donde se desarrolla.

Al mismo tiempo, surge el interés de contribuir al aprendizaje de los educandos correspondiente al cumplimiento de labores pedagógicas concebido por el E4 como “servicio y ayuda a la comunidad”. Desde el punto de vista de Maturana y Garzón (2015) al formar parte del grupo académico, el educador mantiene contacto cercano con otros miembros pares, en efecto se gestionan nuevos conocimientos con mayor compromiso para lograr la transformación social.

Con base a las opiniones analizadas sobre el inicio de los docentes memorables en el proceso de enseñanza se destaca la vocación, a propósito, Sabulsky y Arévalo (2017) catalogan la vocación como un compromiso individual, en donde convergen elementos académicos, afectivos y éticos, por esa razón se busca aplicar

modelos para replicar buenas enseñanzas y lograr experiencias significativas en beneficio de los estudiantes, expresadas en el deseo de ayudar al estudiante. En este escenario, E1 hace alusión a “un verdadero apostolado” al referir sobre la motivación de los *docentes memorables*, para García y Fonseca (2016) los inicios en la esfera de la enseñanza requiere de la vocación como un elemento indispensable para la praxis, no obstante es pertinente la formación y el empeño por la construcción de experiencias comprometidas como los estudiantes; así se presenta la capacidad natural representada como una misión intrínseca en el ideal individual del educador.

Otro de los factores que poseen los docentes -memorables- corresponde a las habilidades personales, así E3 expresa la “facilidad para crear vínculos”, en similar apreciación, E6 sostiene “es una persona muy paciente y creo fue por ello por lo que pudo haber escogido esta carrera de enseñanza”, Tapia et al. (2018) de manera análoga precisa que los aspectos personales sobre los buenos docentes con impacto positivo en la comunidad educativa establecen que la *paciencia* genera espacios de apoyo ante situaciones conflictivas del alumnado.

En concordancia con lo descrito, los entrevistados señalan a la vocación como la verdadera intención de enseñar, condición que se vincula con la intención de aportar al desarrollo del estudiantado en formar mejores seres humanos, es decir que son personas que buscan aportar de manera positiva a la sociedad por medio de la construcción de vínculos en el proceso de enseñanza; estas impresiones son abordadas por los pares docentes. Klein (2011) considera que la construcción de vínculos es el resultado de la aplicación de rituales en las entidades académicas, de ahí se establecen los elementos de entrada (saludo), orden (planificación de sesiones) y actividades (distribución espacial); estos vínculos, a pesar de ser mecánicos denotan seguridad en las acciones del docente porque reducen la incertidumbre sobre -qué hacer-. En concreto, a la facilidad para crear vínculos se la define en función de la subjetividad socializada compuesta de diversas visiones del

mundo, frente a ello, se precisan valores correspondientes al contenido formal educativo.

Desde la visión de Gordillo et al. (2016) la facilidad para establecer el nexo entre docente-alumno se origina con la interacción, expresada como una relación de reciprocidad e influencia mutua que requiere de la capacidad profesional para la estimulación del aprendizaje. Por ello se precisa de valores, metodología y la comunicación. En consecuencia, los –memorables- desarrollan interrelaciones con los alumnos, para lo cual aplica conocimientos y valores en busca del aprendizaje significativo.

¿Usted piensa que las competencias pedagógicas de los docentes mencionados aportan al proceso de enseñanza?

La percepción de los pares sobre las competencias pedagógicas de los docentes memorables para el soporte del proceso de enseñanza se fundamenta en los conocimientos, actitudes y habilidades demostradas en el quehacer educativo con impacto en estudiantes y compañeros de trabajo, lo cual es positivo para el ámbito académico. Al hablar sobre conocimientos, Hevia et al. (2019) consideran relevante incorporar mejoras por medio de la formación en la materia y área del conocimiento de la práctica educativa, perspectiva que se considera pertinente en la activación de ideas o teorías destinadas a orientar la realidad de los miembros de la comunidad.

En el mismo orden de ideas, observamos a la actitud como parte de la caracterización del –memorable, no obstante, Peralvo et al. (2018) aseveran que la realización efectiva de la enseñanza tiene como reto la adopción del componente actitudinal. A pesar de estar ligados con las competencias, las posturas del docente contribuyen al desenvolvimiento en circunstancias complejas, por ende, las competencias aportan a la solución de conflictos propios del ámbito académico.

Concomitante a lo expuesto, los entrevistados destacan las competencias individuales ligadas al conocimiento, los criterios

para gestionar de manera adecuada inconvenientes en el proceso de enseñanza y habilidades de los docentes memorables. Al referir sobre las destrezas, Rodríguez (2020) afirma que el desempeño laboral es mayor cuando existen habilidades vinculadas con valores y emociones; sin embargo, los centros universitarios relegan al trasfondo este componente, dando como resultado el deterioro del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Continuamos, las competencias pedagógicas desde la percepción de E1 son “formas de proceder en determinadas situaciones de la vida con el fin de resolver problemáticas”. De acuerdo con Cejas et al. (2020) las competencias profesionales en instancias educativas se conciben como el refuerzo desde la orientación pedagógica hacia la práctica, se asocian con el tiempo de experiencia en la enseñanza universitaria, cuyo resultado implica un desempeño efectivo en la transmisión de conocimientos.

Con relación al quehacer educativo en beneficio del alumnado, Bonilla y Solís (2020) señalan, en la educación superior las necesidades de los estudiantes se tornan exigentes mediante requerimientos y características diversas, por ese motivo la influencia de las competencias pedagógicas es evidente en el desempeño académico para aportar al buen desenvolvimiento en situaciones que resultan complejas. Al respecto, se evidencia que las aptitudes de los docentes memorables son fundamentales para los pares, es más, Oviedo (2014) afirma la relevancia de la predisposición individual para ejecutar tareas pedagógicas con relaciones entre los distintos campos del saber, sobre todo con otros profesionales como parte de la enseñanza interdisciplinaria. En concreto, compartir la experiencia desde las competencias pedagógicas de los tutores memorables son soporte para los pares, como eje del fortalecimiento de competencias en el proceso de enseñanza.

En tal sentido, sobre las competencias de los docentes memorables, E6 detalla “dedica mucho de su tiempo libre a investigar por su cuenta o con otros investigadores intentando siempre estar actualizada en el campo pedagógico”, por ende, se

observa la necesidad de la formación continua, de acuerdo con Álvarez et al. (2021) sostienen que la preparación de los profesores de educación superior exige la vinculación con subtemas de instrucción para responder al fenómeno educativo. Los entrevistados destacan la importancia de la actualización de las competencias pedagógicas en beneficio del alumnado. Desde esta apreciación, E8 opina que el aporte implica que los “estudiantes evolucionen de forma multidimensional”. En la reflexión de Villarroel y Bruna (2017) los docentes universitarios adquieren roles mediadores o guías en el aprendizaje, en consecuencia, la capacidad implica el saber-hacer en el ámbito académico con la incorporación de recursos que aporten al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y empático.

A raíz de las opiniones vertidas por los entrevistados, las competencias pedagógicas son características que tienen los docentes de manera individual, puesto que los memorables, son profesionales con amplio conocimiento de su profesión. Así, los pares reconocen como factor fundamental la actualización de conocimientos, cuyo beneficio integra el crecimiento profesional, adicional el fortalecimiento de la formación del alumnado, que en conjunto implica un desarrollo holístico. A juicio de López (2019) el tema educativo comprende cambios en la transformación de la vida de las partes involucradas porque se construyen de manera mancomunada, por consiguiente, la mirada holística aborda los principios de diversidad, unicidades y complejidad con el objetivo de responder a las necesidades de los educandos.

En consideración con la praxis profesional, ¿Cuál es la contribución de la formación continua en los docentes mencionados?

En lo que concierne a la praxis profesional y la formación continua, desde la percepción de los docentes pares, los -memorables- recurren a la preparación constante para contribuir al desarrollo personal, con ello responden satisfactoriamente a las

necesidades de la sociedad. Según el E1, la contribución consiste en “proporcionar a sus educandos las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para el desarrollo integral”. Gárate y Cordero (2019) sostienen que existen programas académicos en formatos como cursos, talleres y seminarios que invitan a los pedagogos a la adquisición-construcción del saber en la vida laboral; siendo procesos de reflexión sobre la práctica educativa en busca del conocimiento superior y para optimizar las estrategias en el aula.

Parte de la preparación implica la determinación de herramientas conceptuales, como señala Cuevas de la Garza (2013), en la docencia universitaria los mediadores académicos obtienen saberes conceptuales a través de las experiencias obtenidas como receptor de conocimientos y la profesión docente. De este modo, sugiere quienes tienen adecuado dominio de los contenidos teóricos cuentan con mayores oportunidades para generar aprendizajes significativos en el desarrollo de la malla curricular, debido a la trayectoria alcanzada con la praxis educativa.

Del mismo modo, los pares académicos sostienen que las herramientas procedimentales de los –memorables- aportan al desarrollo integral. En efecto, De-Juanas et al. (2016) reconocen que las estrategias metodológicas aplicadas por el profesorado se constituyen como elementos esenciales en la enseñanza, no obstante se presentan tendencias con referencia a modelos tradicionales, con enfoque enciclopédico, corrientes motivadas por el constructivismo, ejecutadas desde la orientación crítico-multicultural y desde criterios mixtos que prometen ajustarse a la planificación del docente para garantizar la transmisión de conocimientos.

Conforme a lo descrito, estimamos que las acciones para el procedimiento de los docentes presentan varios enfoques, así, el pedagogo tiene la potestad de aplicar la metodología que considere idónea, desde luego requiere de la preparación constante para responder a las necesidades estudiantiles. Tales

consideraciones se enlazan con las competencias actitudinales en el desarrollo integral. Díaz y Pérez (2008) destacan que parte del compromiso con la formación corresponde a la condición humana para moldear pautas de conducta derivadas del entorno. Visto de esta forma, resulta imprescindible fortalecer la capacidad intelectual con la formación de actitudes y conductas, ya que se reconoce al docente que instruye de manera adecuada como un ejemplo a imitar por los pares.

La formación continua de los docentes memorables es considerada por E4 como “preparación constante y el querer innovar”. En alusión a la necesidad individual de continuar con programas de estudio, de manera semejante, Cortéz (2018) asocia el impacto de la actualización de conocimientos para fortalecer la superación profesional, en un escenario donde la preparación teórico-científico, contribuye a la comprensión de problemas educativos cuyas acciones de respuesta precisan de creatividad e innovación con mayor alcance en el ámbito académico que se perfila como un sistema en constante dinamismo.

En esta perspectiva, los aspectos relativos con la formación se articulan con la labor educativa, que desde la concepción de E6 corresponde a “estar en vanguardia” de hecho, Moreno (2015) plantea que las exigencias de la educación del siglo XXI instan de profesionales que faciliten saberes. Bajo este contexto, el dinamismo del sistema académico no necesita docentes perfectos, más bien a profesores de vanguardia que tengan por motivación intrínseca en la renovación de conocimientos para responder a cambios que acontecen en la sociedad con la implementación de propuestas pedagógicas.

Desde una perspectiva de la persona humana, E2 destaca a la “responsabilidad, ética y compromiso a lo largo de su formación” para el perfeccionamiento de las habilidades pedagógicas. Siguiendo este hilo, Izarra (2019) hace notar que los principales rasgos del profesor comprometido con la enseñanza se vinculan con el cumplimiento de las tareas y horarios asignados,

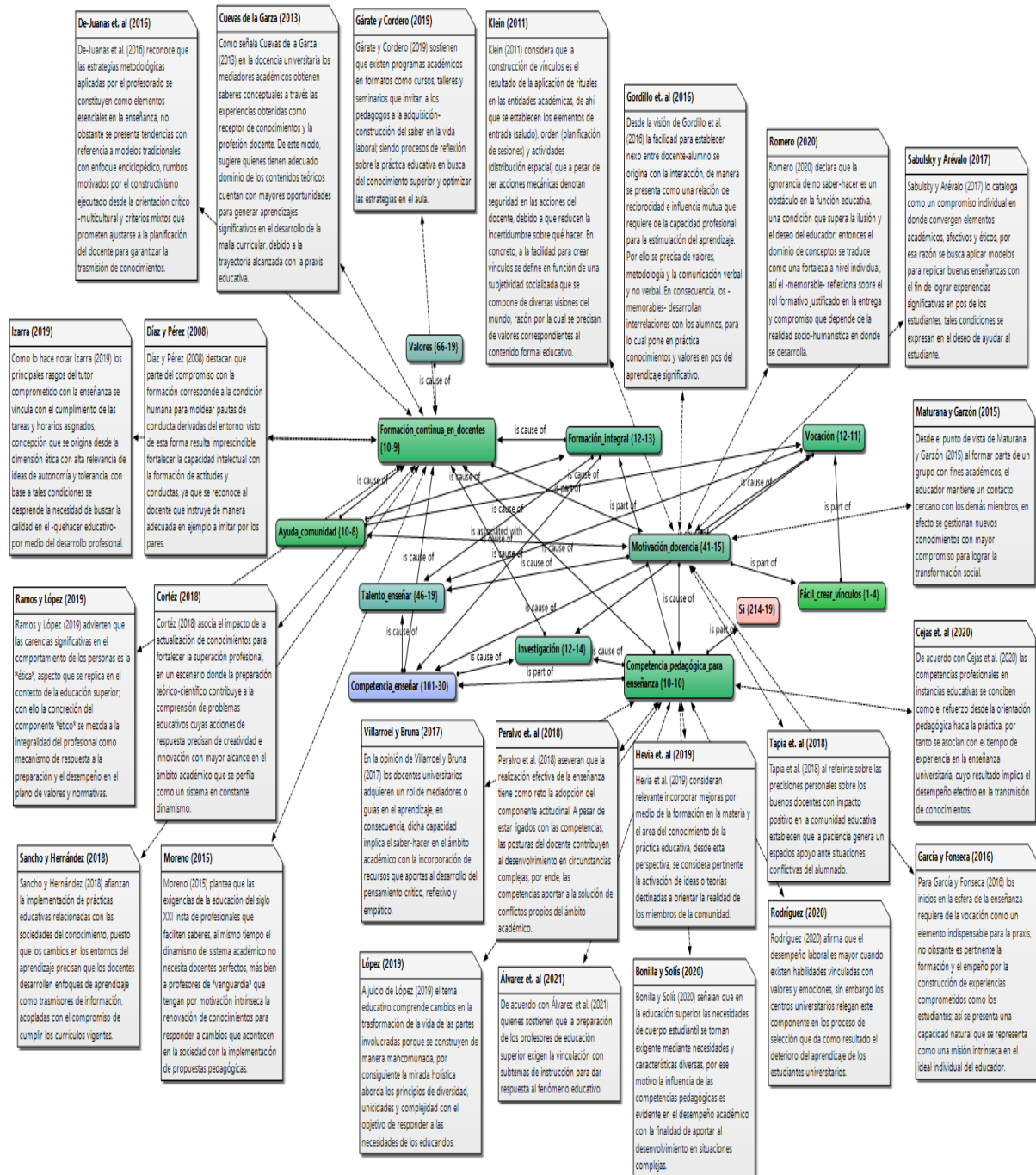
concepción que se origina desde la dimensión ética con alta relevancia de ideas de autonomía y tolerancia. Con base a tales condiciones se desprende la necesidad de buscar la calidad en el quehacer educativo por medio del desarrollo profesional.

En función de lo expuesto, los docentes pares entrevistados, apuntan que la ética es un valor propio en la formación continua de los -memorables-, en contraposición, Ramos y López (2019) advierten que las carencias significativas en el comportamiento de las personas es la ética. Este aspecto se replica en el contexto de la educación superior; con ello la concreción del componente ético se mezcla a la integralidad del profesional como mecanismo de respuesta a la preparación y el desempeño en el plano de valores y normativas.

Sobre este contexto, E8 manifiesta que la contribución de la formación continua de los -memorables- es “aportar a la gran demanda actual dentro de la sociedad que crece vertiginosamente, es decir, la postulación educativa en un sistema cambiante”. A ello Sancho y Hernández (2018) afianzan la implementación de prácticas educativas relacionadas con las sociedades del conocimiento, puesto que los cambios en los entornos del aprendizaje precisan que los docentes desarrollen enfoques de aprendizaje como transmisores de información, acopladas con el compromiso de cumplir los currículos vigentes.

Figura 49

Red semántica docentes pares dimensión sujeto objeto



Conforme con lo expuesto en la figura 49, identificamos la coocurrencia en la dimensión sujeto- objeto, los entrevistados consideran a los docentes memorables como profesionales que actúan desde la motivación por ejercer la profesión, expresada en la vocación por brindar ayuda a la comunidad. En este escenario, se resaltan las competencias pedagógicas que corresponden a los medios para la enseñanza efectiva en la educación superior, a

través de la investigación por iniciativa propia, las habilidades relativas a la construcción de vínculos con los miembros de la comunidad educativa son ejes base que identifican a los memorables. En consecuencia, se establece la relevancia de la formación continua y la aplicación de valores en la praxis profesional con la finalidad de responder a los requerimientos educativos.

6.2.2. Dimensión pedagógica didáctica

¿Según la experiencia docente, podría definir la relación pedagógica-didáctica que mantiene el docente mencionado con el alumnado para que sea considerado por los estudiantes como memorable?

Con base a las narraciones de los docentes pares sobre los –memorables- en lo que respecta a la relación pedagógica didáctica de impacto en los estudiantes, hacemos referencia a la capacidad para enseñar y la forma de transmitir conocimientos. E1, desde su experiencia señala “no solo conocimientos científicos, sino también valores que merecen ser recordados siempre”. De manera semejante, Sgreccia et al. (2019) sostiene que las cualidades de los buenos docentes son reconocidas con distinciones de cómo dirigen la clase y cómo tratan a los alumnos, razón por la cual surgen el precepto de *exigencia, explica bien, buena persona*. Desde luego, se buscan diversas estrategias para aportar a la asimilación de saberes, en un panorama donde el profesor cree en las capacidades del educando con miras a la calidad en la educación.

Al considerar los valores en las competencias pedagógicas, Cantú (2018) pone en manifiesto la necesidad del desarrollo integral de los docentes universitarios, debido a que el cuerpo estudiantil toma como modelos a seguir a aquellos tutores comprometidos con los contenidos que trasvasan desde el pensar-actuar como ser humano, en otras palabras se da paso a la cohesión de elementos cognoscitivos, emocionales y conductuales con la vinculación de

principios éticos y morales que rigen la formación de personas íntegras.

Acto seguido, demostrar la calidad de persona mediante la expresión de saber y la aplicación de valores ante los alumnos, desde la concepción de García (2020) y dadas las condiciones de la educación superior, es imprescindible que el cuerpo docente deje una huella indeleble en la formación de futuros profesionales, con alusión a la responsabilidad social que trasciende el plano de la enseñanza. De acuerdo con García y Fonseca (2016) los atributos de los –buenos profesores presentan diversas características que dejan en huella en los educandos, ya sea por el conocimiento, dominio de la disciplina que imparten y la capacidad para la creación de entornos de aprendizaje que apuestan por la participación de los integrantes de la comunidad educativa.

Del mismo modo, el E3 considera que el “docente tiene capacidad de enganchar a los estudiantes sin mayor esfuerzo gracias a su personalidad” por lo cual la conexión docente-alumno se genera de manera natural. Para Londoño (2016), el vínculo definitivo o *insigth* de la enseñanza universitaria, se comprende como la incorporación de perspectivas construidas sobre las experiencias pedagógicas que bajo las metodologías adecuadas dan origen a la conexión con los alumnos de manera espontánea. Ante lo descrito, los –memorables- asumen el proceso curricular en torno a la educación para la vida, por ello buscan los medios necesarios para fomentar una visión integral en los futuros profesionales.

En esta perspectiva, la relación pedagógica didáctica determina el uso de métodos para responder a las necesidades de los alumnos, una condición que se mantiene vigente en los principios del docente comprometido, todo esto, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Al respecto E4 precisa “el estudiante se siente mirado e importante dentro de su clase y que su maestra da todo por esmerarse en mejorar”, desde luego el proceder del –memorable- toma en consideración el sentir del educando.

Gajardo et al. (2021) aseguran que la percepción positiva surge con la comprensión y la empatía que se refleja en el apoyo a los alumnos, en una relación donde existe la preocupación a nivel interno por generar un ambiente agradable en el aula con la asignación de horarios de atención, en tanto que nivel externo con la incorporación de tutorías personalizadas en pleno reconocimiento de fortalezas y debilidades como parte del compromiso académico.

Desde la percepción del docente par, los alumnos destacan la notoriedad de esmero por mejorar, sobre ello, González y Cortés (2015) plantean que un profesional entregado a la tarea educativa tiene la disposición de acompañar de manera cognoscitiva, comunicativa, afectiva y social, con el propósito de transformar el entorno académico. Razón por la cual, se destaca la búsqueda del perfeccionamiento de las competencias y aptitudes del docente para lograr la calidad en los saberes impartidos en los entornos universitarios.

Ante todo, los entrevistados manifiestan que la manera de llegar a los estudiantes es uno de los principales factores que denotan la relación pedagógica-didáctica para ser catalogado como docente memorable, en consecuencia, confluyen factores académicos y el uso de estrategias y acciones que son acogidas de buena manera por los docentes de la Universidad Estatal de Guayaquil. Con referencia al criterio de E4, “la actividad pedagógica que aplica en sus clases es apropiada, activa y participativa...es significativo”; tal como lo expresan Cencia et al. (2021) el uso de metodologías que convierten al alumno en el protagonista del aprendizaje y al docente como guía de contenidos aporta a la sincronización de las actividades académicas, para ello es necesario contar con un buen criterio pedagógico con la finalidad de identificar las necesidades previo a la ejecución de actividades de respuesta efectiva.

Desde las concepciones metodológicas de la enseñanza, las clases activas son parte de las acciones emprendidas por los profesores memorables, en similar afirmación Alcalá del Olmo et al. (2020)

enfatan que la incorporación de este tipo de estrategias a más del cambio en el proceso de enseñanza, instan el rol activo de los estudiantes para la asimilación de saberes; sin embargo, se reflexiona sobre la relevancia de la formación del profesorado para llevar a cabo el aprendizaje significativo a modo de respuesta antes las demandas educativas de las sociedades.

En alusión al componente participativo, Viñas (2015) señala que en consideración a la importancia de la enseñanza en el desarrollo humano, los métodos participativos pretenden que los docentes adquieran las mejores destrezas para concebir y organizar los contenidos por medio de la incorporación de todas las oportunidades de participación de los estudiantes. Para lograr lo descrito, se plantea la mediación del docente en pleno reconocimiento de conocimientos, habilidades y valores.

¿Qué competencias piensa que utiliza el profesor mencionado que genera confianza entre el docente-alumno?

En relación con la dimensión pedagógica-didáctica, sobre las competencias del docente memorable que propicia la confianza entre el docente-alumno, según E1 corresponde a la “capacidad para orientar, su forma de comunicar algo, la apertura que siempre da para escuchar a sus estudiantes, todo esto genera una relación significativa y positiva”. Como argumentan Franco y Guevara (2018) la metodología aplicada en el proceso de enseñanza describe al fortalecimiento de las capacidades del alumnado y determina pautas para la ejecución de proyectos de vida, en específico consiste en apoyar iniciativas personales con la reflexión resultante en la transmisión de conocimientos. En el caso de la educación superior, Sáenz et al. (2018) condicionan que la puesta en práctica de estrategias pedagógicas eficaces repercute en el comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes, para lo cual precisa de la planificación vinculada en formato de aprendizaje activo.

Cabe mencionar que el saber-hacer del –memorable- representa la incorporación de elementos que buscan la participación activa del alumnado, razón por la cual se hace énfasis en la forma de comunicación, desde la concepción de Martí et al. (2018) la difusión de información es parte de los problemas sociales de relevancia ejecutados por los seres humanos, precisiones que son reflejadas en el escenario académico al comprometer actos comunicacionales claros y concisos para mantener el proceso de enseñanza de escucha activa amparado en normas elementales como el respeto y empatía.

En tal sentido, la incorporación de espacios y medios para la generación de confianza entre docente y alumno compromete la escucha activa, así Águila y Linares (2020) declaran la importancia de la habilidad de escuchar como mecanismo destinado a la comprensión de mensajes en la labor educativa; con todo ello, se recalca el conjunto de procesos psicolingüísticos en beneficio de la participación de los miembros del proceso educativo, debido a que se comparten conocimientos, sentimientos, emociones y valores. La escucha activa es en realidad un ejercicio, un ritual “ritual de la escucha” (Han B. C., 2015) que nos otorga la oportunidad de demorarnos y al que todos debemos convocarnos para resignificar la importancia que tiene el otro en nuestras vidas, ese otro que quiere ser escuchado (otredad y alteridad) (Han B. C., 2018; 2020).

Siguiendo con nuestro análisis, los memorables generan confianza en el alumnado, desde la experiencia de E2 en la “respuesta hay practicidad, sentido común y solución a determinada situación”. Por lo que, la escucha como habilidad comunicacional es co-ocurrente con la -contestación práctica-, citando a Cartuche et al. (2015) la puesta en práctica de metodologías brinda respuestas para la formación según los estándares establecidos que dan coherencia en la instrucción de futuros profesionales, los que presentarán alternativas ante la dimensión cambiante de la sociedad.

En lo referente al sentido común, Zambrano (2019) señala que este se vincula con el compendio de saberes basados en las acciones cotidianas y creencias de la esfera personal y profesional, de este modo. En el proceso de enseñanza, se presenta como el saber común expresado en conocimientos, técnicas, gestos, tecnologías aplicadas por los pedagogos, es más, se encuentra sentido en los saberes que se argumentan con factores cognoscitivos que es compartido entre integrantes de una misma comunidad.

Luego, los pares refieren que la confianza que los memorables generan con el estudiantado se origina por la práctica de creencias personales en correlación con los saberes intelectuales ajustados a la realidad de los miembros del proceso de enseñanza. En tanto que la solución está inmersa en las competencias del profesorado. En palabras de Rivadeneira (2017) en la práctica educativa, la incorporación de estrategias de aprendizaje que integran competencias conceptuales-procedimentales de miras a la resolución de conflictos como parte de aprender se produce ya sea a nivel individual o grupal.

Es pertinente acotar que los criterios emitidos por los docentes pares consideran la contestación práctica con sentido, cuyo aporte contribuye a la solución de conflictos en el entorno académico, esto se ratifica en lo denominado por E6 como “la comunicación asertiva, justicia, transparencia que ofrece a sus alumnos, al momento de evaluarlos y tratarlos. Ellos al apreciar y sentir esto logran tener plena confianza en los docentes y se abren con ellos”. En la opinión de Romero (2021) la – asertividad en la formación superior es una habilidad o destreza en lugar de una técnica porque es el reflejo de las habilidades socioemocionales de los integrantes del proceso de enseñanza, en consecuencia, se trata de un patrón de conducta impersonal que tiene por objetivo la transmisión y la recepción de información de calidad a través de una vía comunicacional efectiva.

De acuerdo con lo expuesto, los –memorables cuentan con la habilidad de transmitir conocimientos de manera adecuada para con los estudiantes, en espacios académicos como la evaluación o el trato. Desde el planteamiento de Cañas y Hernández (2019) la comunicación asertiva se fundamenta en la seguridad-respeto a los demás, con mayor énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, cuyo impacto recae en el desarrollo de expresiones positivas en contextos que demandan interacción entre docente-alumno.

Bajo tal contexto, el docente memorable a decir del E7 “implementa la inteligencia emocional para generar confianza y respeto entre las partes” en tanto que el E8 aduce la capacidad de “conocer a cada uno de sus alumnos con sus debilidades y fortalezas para trabajar con ello”. En efecto, se hace referencia a las competencias emocionales y sociales, como argumentan Tacca et al. (2020) el éxito de un profesor no tiene una relación unilateral con el dominio de saberes y estrategias didácticas, pues se compromete la capacidad de adaptación a las necesidades de los alumnos. Así, *inteligencia emocional* comprende las habilidades socioemocionales con influencia directa en la satisfacción académica a través de componentes ligados a la adaptabilidad, manejo de tensión, estado de ánimo, factores ligados al bienestar individual y colectivos.

En este mismo escenario, el –respeto resultado de las habilidades socioemocionales, en palabras de Pacheco (2017) es el resultado de la búsqueda constante de bienestar personal y social, por ello se impulsa la empatía individual y colectiva. En el campo de la enseñanza, la – inteligencia emocional, es un fundamento básico para la praxis educativa para ser-convivir, debido al aporte a los procesos de mejora, al igual que el apoyo a los estudiantes por medio de la regulación de emociones con la injerencia de valores relativos a la autonomía, confianza, respeto y honestidad.

¿Considera usted que la metodología personal utilizada por estos profesores en clase rompe los paradigmas tradicionales?

Con relación al profesor memorable, E1 señala “es una persona muy competente y profesional, siempre está actualizándose e innovando para entregar lo mejor de ella a sus estudiantes” mientras que E2 afirma “Claro que sí, rompe muchos paradigmas, el docente actual, construye, es facilitador entre el conocimiento y el sujeto que aprende”. Según Piedra y Álvarez (2019) la capacitación continua y profesionalización del docente es una exigencia social del nivel de cualificación, en especial en Pedagogía para el ejercicio de la práctica educativa, puesto que el educador debe ser formador para aprender a enseñar. En tanto, Barquero y Granados (2018) aseveran que la formación docente es permanente y debe actualizarse cada cierto tiempo, con características inclusivas y adaptativas en función de los educandos.

Adicionalmente, E6 comenta “ella intenta ver eso en cada alumno y envía trabajos de acuerdo con sus fortalezas. Intenta estar pendientes de cada uno, está siempre presta a contestar su teléfono o correos para ayudar a los chicos”. Por su parte, E7 indica “a través de actividades innovadoras como la implementación de nuevas tecnologías se rompen paradigmas tradicionales educativos”. García et al. (2019) argumentan que entre las acciones de innovación y mejora docente para el aprendizaje de los estudiantes están: a) revisión de competencias a desarrollar con el estudiantado en cada asignatura, b) desarrollar estrategias metodológicas congruentes con los procedimientos de enseñanza, c) análisis de bibliografía especializada en innovación docente para la implementación de dinámicas de mejora, d) recopilar los resultados obtenidos.

Por su parte, E8 afirma que “la maestra mencionada ha roto todo esquema tradicional dentro de su accionar educativo, puesto que su pedagogía es muy didáctica e innovadora, ha llevado al

desarrollo holístico a cada uno de sus estudiantes a través su constante preparación y capacitación”. Machanchí et al. (2019) establecen que la didáctica en la educación superior debe ser creativa y dinámica para afrontar los cambios con la aplicación de modelos fundamentados en competencias, con atención en el estudiantado, mediante el intercambio de información a través de tecnologías digitales, para el desarrollo de la cultura de educación innovadora.

¿Cree que en estos docentes la ética profesional prevalece sobre la norma?

Sobre este aspecto, E1 comenta “ella es una persona con valores y principios muy relevantes, que la hace un excelente ser humano y profesional”, así como E2 explica “la actitud, dominio y compromiso de enseñar en una sociedad que está ávida de cortar la violencia académica”. Al respecto, Ramos y López (2019) confirman que la ética profesional requiere responsabilidad, compromiso y claridad conceptual para la formación humanista integral de los individuos, contribuye a la asimilación de normas de conducta para la convivencia en la sociedad. Es un distintivo del deber moral, se contrapone a transgresiones, abuso de poder, conflictos de poder, falta de dedicación y compromiso. Los valores éticos relevantes que deben prevalecer son la responsabilidad, autonomía y competencia profesional.

De igual forma, E4 comenta que “es una docente juiciosa y justa, maneja el principio de igualdad dentro de su aula”, mientras que, E6 indica “es una persona justa y no dejaría que nada vaya por encima de sus principios éticos” -¿ética autónoma?-. Reyes y Velásquez (2019) corroboran que los valores éticos del docente deben estar orientados a promover justicia, democracia, responsabilidad y honestidad, abordan el accionar de los individuos en la sociedad con base a los conceptos morales. La ética profesional incorpora los saberes, creencias, acciones que se transmiten mediante la socialización, en consecuencia, la docencia

es una actividad humanista enfocada a que los educandos acojan internamente los principios morales y éticos definidos en la comunidad.

Dentro del mismo contexto, E8 declara “en su andar docente siempre ha ido en pos del bienestar mancomunado, en función y beneficio de todos, muy por encima de sus intereses personales”. Ante esto, Paredes et al. (2020) sostienen que el comportamiento del docente debe ser congruente, la enseñanza debe fomentar la formación de valores, solidaridad, confianza, trato justo, empatía, debe tratar de enfocar la enseñanza en el desarrollo espiritual, físico y mental, así como el docente debe tener responsabilidad moral de las acciones que ejecuta en el contexto comunitario.

¿Considera que tienen mayor tolerancia en las aulas universitarias?

En relación con este tema, E1 responde “Ella es una persona muy capaz de desenvolverse de forma excelente y profesional en aulas educativas de escuelas, colegios o universidades”. Ante lo cual, Rivero et al. (2019) enfatizan que, en el desarrollo de competencias docentes relacionados con el dominio de técnicas profesionales de enseñanza, aptitud analítica, tolerancia al cambio e innovación; con transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, así como el compromiso de calidad educativa.

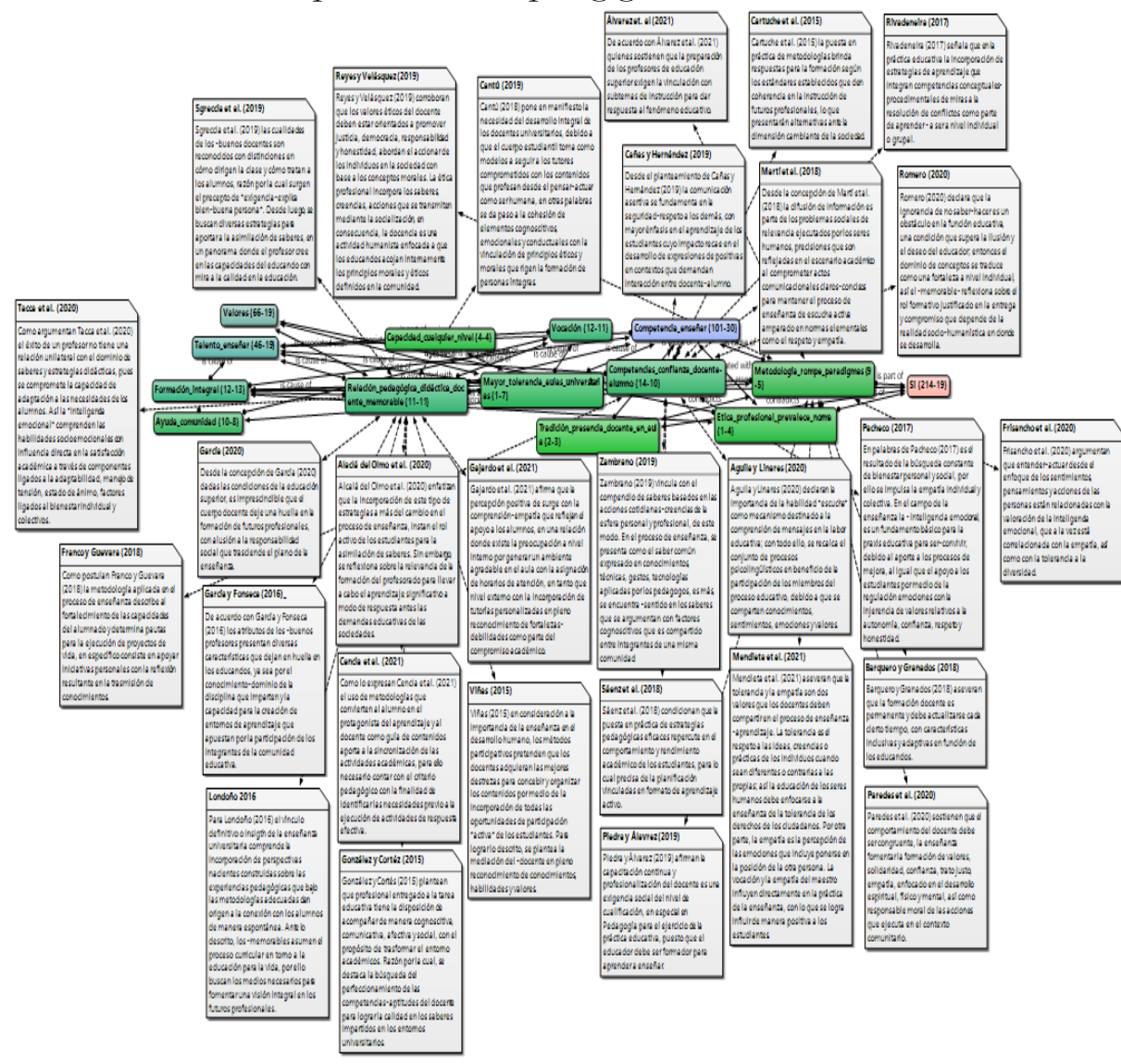
Ante esto, Rijkaard Mendieta, Rosa Barco y María Fernanda Manosalvas (miembros de nuestro grupo de investigación), hicieron un análisis de la relación del valor de la tolerancia, en donde la sociedad inserta al sistema educativo para que nos forme, luego, entre nosotros surgió la interrogante ¿Quiénes son los encargados de implementar la tolerancia en la educación universitaria? (Mendieta, Manosalvas, & Barco, 2021). Ante esto, en otro estudio junto a Barco y Farías concluíamos que somos los profesores los responsables de ser y enseñar la tolerancia como una premisa de vida (Mendieta Toledo, Barco Romero, & Farías Zambrano, 2022).

Además, E2 manifiesta “Sí, cuando se tiene compromiso, visión y misión humanista, se tiene tolerancia para enseñar para la vida”, así como E4 indica “Sí, porque en las aulas universitarias se lidia con estudiantes que ya laboran o que tienen otras ocupaciones y entra a batallar la empatía, disciplina y solidaridad”. Respecto a lo cual, Frisancho et al. (2020) argumentan que entender y actuar desde el enfoque de los sentimientos, pensamientos y acciones de las personas están relacionadas con la valoración de la inteligencia emocional, que a la vez está correlacionada con la empatía, así como con la tolerancia a la diversidad.

Entretanto, E6 afirma “es una mujer muy paciente y tolerante, logra tener mayor empatía con sus alumnos que otros docentes”, también E8 cometa “Un maestro con vocación es tolerante en todo tiempo, en todo momento y con cualquier grupo de trabajo”. Al respecto, Mendieta et al. (2021) aseveran que la tolerancia y la empatía son dos valores que los docentes deben compartir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La tolerancia es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los individuos cuando sean diferentes o contrarias a las propias; así, la educación de los seres humanos debe enfocarse a la enseñanza de la tolerancia de los derechos de los ciudadanos. Por otra parte, la empatía es la percepción de las emociones que incluye ponerse en la posición de la otra persona. La vocación y la empatía del maestro influyen directamente en la práctica de la enseñanza, con lo que se logra influir de manera positiva a los estudiantes.

Figura 50

Red semántica docentes pares dimensión pedagogía didáctica



6.2.3. Dimensión social

Con relación a la labor pedagógica, del siguiente listado, ¿cuáles considera las competencias relevantes para el buen desempeño docente?

Todos los entrevistados aseveraron que el “Trabajo en equipo” es el aspecto más relevante para el buen desempeño docente. Al respecto, Guerra et al. (2020) señalan que el trabajo en equipo hace posible la práctica docente e investigativa en la educación superior, ello requiere capacitación para la implementación del trabajo colaborativo como estrategia, además, el intercambiar

información para la ejecución de las actividades enfocadas en un objetivo común en torno a los inconvenientes sociales, académicos e ideológicos propios del ambiente universitario. El trabajo en equipo es una de las competencias transversales más demandadas por los docentes, puesto que la acción sinérgica presenta mejores resultados que la acción individual.

Además, se encuentran otras competencias relevantes anotadas por los entrevistados, entre ellas: “Organizar y animar situaciones de aprendizaje”, “Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo”, “Gestionar la progresión de los aprendizajes”, “Utilizar las tecnologías de educación y comunicación”, “Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión”, “Organizar la propia formación continua”, “Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”. Sobre estos aspectos, Bautista y Zúñiga (2021) afirman que las competencias de los docentes fomentan el aprendizaje no solo de los educandos, sino de los mismos educadores en el proceso evolutivo de enseñar.

Según Bautista y Zúñiga (2021) existen diez competencias consideradas prioritarias que los docentes deben poseer para el buen desempeño educativo, las cuales son: a) organizar y animar situaciones de aprendizaje; b) gestionar la progresión de los aprendizajes; c) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; d) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; e) trabajar en equipo; f) participar en la gestión de la escuela, g) informar e implicar a los padres; h) utilizar las nuevas tecnologías, i) afrontar los deberes y los deberes éticos de la profesión; y j) organizar la propia formación continua. Tales competencias permiten que los educadores puedan ofrecer respuestas eficaces en el proceso de aprendizaje de conocer, hacer, convivir, ser, e innovar. Estas competencias también las encontramos en (Perrenoud, 2014) y, en (Zabalza, 1988).

Los entrevistados también consideraron otras competencias relevantes, tales como: “Metodologías de enseñanza”, “Desempeño y planificación de la docencia, con sentido de

proyecto formativo y los sistemas de evaluación utilizados”, “Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo”, “Mecanismo de revisión del proceso”, “Organización de las condiciones y del ambiente del trabajo”, “Selección de contenidos interesantes”, y “Forma de presentación en el aula”. Con base a lo cual, Morales y Rueda (2019) definen diez competencias que deben desarrollar los docentes de calidad, que involucra otros conceptos como: efectividad, relevancia, disponibilidad de recursos, eficacia, eficiencia, y procesos.

Las diez competencias que Morales y Rueda (2019) señalan son: a) diseño y planificación de la docencia; b) organización de las condiciones del ambiente de trabajo; c) selección de contenidos interesantes y forma de presentación; d) materiales de apoyo a los estudiantes; e) metodología didáctica; f) incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos; g) atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo; h) estrategias de coordinación con los colegas; i) sistemas de evaluación utilizados; y, j) mecanismos de revisión del proceso. En la dimensión social la interacción entre el alumno y el educador está supeditado a la eficiencia y a la satisfacción de ambos participantes.

¿Considera usted necesaria la pasión para la transmisión del conocimiento? ¿Por qué?

Sobre esta interrogante, E1 comenta “Sí, porque todo lo que hace, lo hace con amor, con una entrega total, es una docente muy comprometida a su labor”, también E4 afirma “Sí, porque solo se ama lo que se construye diariamente”. Lemus (2020) señala que lo complejo de ser docente requiere verdadera pasión por la práctica educativa ligada al compromiso permanente con uno mismo, con los educandos y con las demás personas del centro educativo. Educar con el corazón es una necesidad constante enfocada a descubrir, analizar, apoyar cada historia de vida de los individuos para mejorar la actitud, propiciar el crecimiento personal, emocional y espiritual. Los educadores deben pasar de ser

transmisores de conocimientos a formadores humanistas con compromiso comunitario, así como, dar ejemplo con las acciones personales frente a las situaciones diarias.

Mientras tanto, E2 responde “Sí, la vocación tiene una gran misión, formar excelentes profesionales”, y E8 comenta “La labor docente del maestro de vocación siempre apasiona, considero que la maestra mencionada se entrega a su profesión con mucho amor y compromiso”. Sobre lo cual, Palacios et al. (2019) sostienen que la práctica docente hace que la vocación sea un reto latente, además es un aspecto de resiliencia y adaptación. En tanto, Sacta y Gómez (2021) indican que la vocación es un factor intrínseco cuando una persona elige la carrera docente; sin embargo, se afecta de manera negativa en el transcurso de la permanencia de los docentes en el sistema educativo, por motivos de realización personal, condiciones laborales, relaciones familia-trabajo, situaciones académicas, reconocimiento, prestigio, tipo de trabajo. Además, por la realidad de la educación (inconvenientes propios del sistema) que conlleva el desencanto de los educadores.

Por su parte, E5 enuncia “Claro que sí, en el caso de Marielisa, ella pone mucha pasión a la hora de enseñar”, en tanto que, E6 expresa “Katu, como los docentes que conozco, es apasionada por lo que hace, se lo puede ver en sus ojos, en la forma como mira a sus alumnos, como les habla y la forma y tiempo que dedica a preparar sus clases”. Por lo que, Ramírez (2020) manifiesta que, al poner pasión en la actividad docente, transmitir entusiasmo de manera positiva en cada clase, logra motivar y sentir cariño por el aprendizaje. De acuerdo con Sanz et al. (2020), el sistema educativo debe aspirar a estar compuesto por docentes apasionados por su asignatura, por el aprendizaje de sus alumnos, por la creencia que se puede influir de manera positiva en la vida del estudiantado, lo que requiere profesionalización y competencia adecuada de los educadores.

¿Podría relatarnos una experiencia con el docente mencionado en el que se evidencie la ética individual y social?

Con relación a esta pregunta, E1 respondió “...por la calidad humana que tiene, expresó las potencialidades de aquella maestra e hizo ver que nadie tiene derecho de hacer sentir mal a otra persona, que debemos estar para ayudarnos a crecer y no para criticarnos de forma destructiva...”. Sobre este particular, Capacho (2021) argumenta que la calidad humana debe existir en todos los individuos de la sociedad, y más aún en aquellos que son parte del proceso de enseñanza, así pues, en la comprensión de las acciones que se derivan de las emociones está lograr un buen desempeño social. La calidad humana se revela con la aplicación de valores, así como la implementación de la ética en la formación integral del ser humano.

Asimismo, E3 manifiesta “...he notado que la docente en todas las ocasiones ha sido abierta y ha mantenido una postura tolerante”, también E8 afirma “Nuestras experiencias siempre han sido nuestros trabajos colaborativos, donde ponemos de todo nuestro contingente para llevar a cabo la buena y correcta realización del trabajo encomendado”. Según Torres y Da Silva (2019) las conductas de tolerancia y coexistencia en el modelo educativo se desarrollan mediante el trabajo colaborativo, por lo que los docentes son los llamados a la implementación de estrategias didácticas que fomenten la prevención de la violencia y aseguren el desarrollo integral de las personas. En un entorno tolerante se promueve la participación de las mayorías en la toma de decisiones, el conocimiento para ser y convivir desde la paz, justicia, cooperación, e inclusive reconocer la diversidad.

En cambio, E4 considera “En alguna ocasión un colega plagió nuestra idea de investigación y la presentó como suya sin sustento de investigación ni de cómo desarrollar la idea en el aula. Al consultarle a Laura, decidimos continuar con nuestra doble labor: como docentes e implementar el estudio en nuestras aulas; y como

investigadoras, en cuanto que debimos presentar los resultados obtenidos en el estudio”. Ramos et. al (2019), mencionan que la causa del plagio es la ley del mínimo esfuerzo al tomar ideas de otros y hacerlos pasar como propias, se evidencia en actividades como evaluaciones, exposición de trabajos, redacción de monografías y tesis. Pese a que el plagio es considerado como delito, y existe normativa específica que lo sanciona, en algunas las universidades hasta cierto punto son permisibles. Es un aspecto complejo, difícil de combatirlo, que evidencia flexibilidad en los valores fundamentales como honestidad, justicia, confianza, responsabilidad, respeto.

De forma similar, E5 afirma “La docente Marielisa tiene empatía con situaciones de carácter personal para la presentación de tareas y procura hacer las clases personalizadas considerando el diferente ritmo de aprendizaje de las estudiantes”. A este respecto, Camacho et al. (2019) establecen que la empatía es la capacidad de entender las emociones, necesidades del individuo e intenta solventar los requerimientos de la otra persona. La empatía docente deja rasgos y actitudes en los estudiantes e influencia de manera positiva en el desarrollo académico, genera confianza, participación, seguridad, provoca consolidación del conocimiento. El estudiante muestra mayor interés por lo que construye un aprendizaje integral. Los docentes deben integrar el concepto de empatía y convertirlo en una cualidad, así obtendrán resultados alentadores en el estudiantado.

Bajo este contexto, E6 asegura “...recuerdo una vez fui parte de una sustentación de tesis y una maestra del jurado sugirió la alumna no debía pasar. Katu dialogó con nosotros aparte y dio válidamente las razones por lo cual eso no procedía, al final se hizo justicia y la chica se graduó”. Para Avendaño et al. (2021) la didáctica es la expresión de las intenciones en el desarrollo educativo para el descubrimiento de técnicas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación integral de los sujetos, con sólidos valores como responsabilidad, honestidad, sinceridad y justicia que promoverá el impulso de las

capacidades creativas. La motivación, sinceridad y justicia del docente aportan a la transformación social.

Por su parte, E7 manifestaba “Laura es una gran profesional con una ética individual y social intachable, ya que no solo desempeña su rol docente, sino también influye y motiva a sus estudiantes a mejorar, dejando una huella imborrable en quienes tienen el gusto de conocerla”. Sobre lo cual, Estévez et al. (2021) proponen que el aprendizaje está conformado por diferentes elementos, entre ellos los aspectos intrapersonales e intersubjetivos, de los cuales se destacan la motivación, valores, expectativas, creencias que definen al sujeto en el ámbito educativo. La motivación activa, dirige y persiste en la conducta humana, por lo que en la educación superior es uno de los factores más significativos de la excelencia docente, que evidencia altos niveles de autoeficacia y autoestima personal del educador que se refleja en los educandos.

¿Por medio de su experiencia podría dar algún consejo para mejorar la mediación pedagógica universitaria?

A esta interrogante, E2 sostuvo “Sí, hemos hecho muchas adaptaciones y uno de los mejores consejos es, no evalúes por igual a todos los estudiantes e indaga en ellos para que lleguen a sus aprendizajes significativos, fomentando la participación y la construcción de su conocimiento”. Mejicano et al. (2020) confirman que no todos los estudiantes son iguales y en consecuencia aprenden de formas diferentes, por tal motivo, el docente debe conocer las diversas formas de aprendizaje para organizarlos de manera eficaz, responder a las características de diseño, mejoramiento y evaluación de múltiples ambientes de aprendizaje.

Además, E3 asevera “Tener más docentes como Laura, docentes que continuamente están estudiando para mejorar, y que muestran gran nivel de empatía. Docentes que como ella ayuda a otras docentes a ser mejores compartiendo su conocimiento”. Sobre este particular, Alvarado y Montero (2020) señalan la empatía es

la habilidad de comprender a los estudiantes en varias dimensiones: afectivo, cognitivo, e incluso, psicomotriz. En esta vera, la función del docente en las aulas debe ir acompañada de vocación, empatía, calidez para que los estudiantes concienticen el entorno donde habitan, rescaten los aspectos socioculturales, emocionales, psicosociales e inclusivos. El docente empático permite ver a los alumnos como individuos con muchas capacidades para mejorar, por lo que es imprescindible tomar el tiempo para escucharlos de forma respetuosa y activa (Han, 2015).

Nuestra entrevistada E4 comenta “No basta con tener dotes de conocimiento sobre nuestra área. Los estudiantes necesitan aprender cómo llegar a sus propias reflexiones y conclusiones de modo más cercano, mediante aplicaciones de estudio de caso y de retroalimentación dentro del salón”. Grbic (2020) asegura que la dinámica de clase es valorable en términos de potenciar la creatividad, la disposición del docente de retroalimentar el proceso de aprendizaje, así como ejemplificar lo cotidiano, en la adopción de estrategias y adecuados recursos con base a las necesidades de los educandos. La retroalimentación fomenta en los alumnos las habilidades y propicia la mejora educativa.

Del mismo modo, E5 asevera que los docentes debemos “Continuar trabajando con responsabilidad y ética”. Valdivia (2019) sostiene que la responsabilidad y compromiso docente crea ambientes de conocimiento de la personalidad de los educandos, procura la inclusión de los alumnos en el proceso de enseñanza con la apertura a expresar las ideas sin discriminación. Para esto, el educador debe acoplar estrategias flexibles adaptables a las habilidades de los estudiantes.

Por otra parte, E6 reconoce “No soy una experta de cómo ser mediador entre el estudiante y la información a través de la factibilidad de algunos instrumentos de pensamiento con el fin que pueda generar y construir sus conocimientos; sin embargo, diría yo que trato de conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos, esto ayuda mucho para lograr que los alumnos logren

ser exitosos en sus estudios”. Cabe señalar que, Chato y Durán (2020) sostienen que vivir la mediación pedagógica significa ejecutar acciones dinámicas en los procesos de aprendizaje para construir nuevas formas de entender el conocimiento, para lo cual se necesita formación profesional continua de los docentes en la construcción de sinergias holísticas para reencantar y volver a la vida y al aprendizaje. Los mediadores pedagógicos deben construir nuevas relaciones con los estudiantes, y como mecanismo para este logro deben conocer las fortalezas y debilidades de los educandos.

E8 confirma “Facilitar el proceso enseñanza aprendizaje en cada uno de los estudiantes a través de estrategias didácticas que hagan más fáciles y llevaderos los temas de aprendizajes y si fuera necesario volver a replantearse el plan de enseñanza hasta lograr el objetivo propuesto”. Al respecto, San Andrés et al. (2019) sostienen que la formulación de estrategias por parte del docente, así como la adecuada aplicación de estas, fomenta el aprendizaje autónomo de los alumnos. Mientras tanto, Bailón et al. (2021) señalan que las estrategias deben ser de fácil comprensión para captar la atención de los estudiantes y que los alumnos refuercen los contenidos emitidos por los educadores.

diferencia de oportunidades. Oncón (2019) sostiene que los principios están ligados al sistema de creencias de los seres humanos, pero la visión de los sistemas económicos que abordan la educación con base a las posibilidades que tiene el individuo para mejorar, produce deshumanización al someterse en un sistema educativo de dominación.

En cambio, E2 establece “Excelente pregunta que nos lleva a reflexionar desde el humanismo, ser docente y ver al ser humano desde el punto de vista del naturalismo. El humanismo considera que la naturaleza humana adolece de fallos internos, de modo que el buen desarrollo humano solo se consigue mediante una ayuda externa estimuladora, orientadora y correctiva hacia cada estudiante”. Así mismo, E7 detalla “La concibe mediante la humanización, ya que la labor del docente es formar una conciencia crítica y responsable que permita lograr una identidad propia para la realización personal del hombre”. Martínez (2019) insiste que la educación requiere un sistema de valores y un humanismo que enfrente los riesgos existenciales resultado de la auto explotación digital -que es voluntaria, como manifiesta Han (Ahora uno se explota a sí mismo figurándose que se está realizando Han, B. C. (2018). Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose. El País.)-, del empleo acrítico de la tecnología y de la llamada Inteligencia Artificial que nos hace confundir acerca de los que es humano y lo que es máquina.

Al mismo tiempo, E3 manifiesta “Creo que comienza a sentir afecto a través de su interacción día a día con sus alumnos”. Sobre lo cual, Flores y Bustamante (2020) opinan que la educación debe considerar al individuo como un ser con afecto e intelecto, por lo que involucra los aspectos afectivo-cognitivo, es decir, no solo la dimensión racional, sino también emocional, para establecer un vínculo pedagógico en donde el aprendizaje se da de parte de los estudiantes, así como de los docentes, es una construcción en conjunto estudiante-docente y viceversa. Incluso, Montenegro (2021) propone que la educación es un proceso racional y libre de

conocimientos, práctica de la norma, comprensión, afecto, transferencia de valores a través del ejemplo. La discreción afectiva fortalece la práctica del respeto, amistad y amor entre las relaciones humanas.

Ahora bien, E4 declara “Laura concibe al hombre como un ser integral, capaz de aprender y reaprender mediante su curiosidad y su deseo de superación”. De igual manera, E6 expone “Katu ve al hombre como un todo, no solamente como un alumno, compañero o directora. Ella intenta conocerlos y tener un nexo muy cercano con ellos o por lo menos ser empática con ellos para proceder del mejor modo con cada uno”. También, E8 señala “Pienso que el ser humano es un ser capaz de muchas cosas y una de ellas es su formación y evolución, ser un individuo desarrollado de manera social, integral, proactivo y productivo, ciudadano con deberes y derechos, independiente, autónomo, democrático, activo y participativo dentro de la sociedad”. Sobre lo que, Claramonte (2018) plantea que la integralidad del ser humano va desde el análisis micro social de cualidad naturalista (evolutivo, neurológico, biológico, psicológico).

¿Qué ideología personal identifica como fundamento de la filosofía y política de vida del docente?

Al respecto, E1 señala “Que los docentes deben ser coherentes con lo que dicen, piensan y hacen”. Por lo que, Flores (2019) establece que el modelo pedagógico necesita ajustarse con estrategias apropiadas al contexto social, fomentar la actuación congruente al conjunto de creencias, filosofía de vida y concepciones; que determinan el tipo de individuo a formarse, así como el tipo de sociedad en la que se desempeñan. Martínez (2020) propone que las actividades diarias del docente deben ser de responsabilidad personal, en particular, sobre el compromiso y ejemplo del educador para mejorar desde el humanismo en la práctica educativa, de tal forma que se logre congruencia entre lo que se dice y hace. De modo paralelo, es importante mantener un

diálogo productivo con los estudiantes para el aprendizaje de valores universales e impulsar la disciplina y dedicación.

Por otra parte, E2 afirma “El humanismo”. Según Cerdas (2018) la universidad debe entregar humanismo a los estudiantes, para que reflexionen sobre las expectativas y necesidades del otro individuo, fomentando la dignidad humana y estabilidad emocional. También, Jiménez (2019) enuncia que el humanismo permite mejorar la dinámica social mediante la convivencia respetuosa, tolerante e incluyente, a través del desarrollo de la conciencia. De igual forma, Molina et al. (2019) aseveran que la historia educativa y los valores están configurados por el humanismo que consolida los atributos del ser (hombre), desde este humanismo y como resultado se define los conceptos del bien y del mal.

Asimismo, E4 comenta “Entregar con amor su trabajo mediante la relación con las personas a su alrededor, construir en su camino sin perjudicar a nadie. Valorando cada avance en su vida y aprendiendo de sus errores con resiliencia”. Al respecto, Arenas (2021) comenta que el amor en la educación se refleja en responsabilidad del diálogo de calidad entre el docente, los alumnos y entre las autoridades de los centros educativos. Entretanto, Zambrano et al. (2018) manifiestan que el amor del trabajo docente trata de descubrir y planificar las estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje, fomenten la empatía, el altruismo y la colaboración.

Por su parte, E5 indica “En el fundamento filosófico podría indicar, continuar aprendiendo, nunca se termina de aprender, aprender es un día a día”. Para Manchego (2020) el aprendizaje permanente involucra dinamizar el rol del estudiante para que adquiera aprendizaje, competencias, explote las capacidades y descubra talentos. De igual forma, Pilay et al. (2019) afirman que el aprendizaje continuo de los docentes fomenta el conocimiento y las estrategias innovadoras para el intercambio de rutinas en el proceso educativo. Martínez et al. (2021) aseveran que el

desarrollo del aprendizaje continuo, además de la capacidad creativa, deben ser promovidas por las instituciones educativas en ambientes de innovación, fundamentados en creencias, aptitudes y valores.

De igual forma, E8 señala “El conocimiento como un producto natural de la vida diaria, además de las experiencias que ayudan a crecer como profesionales en la labor docente”. Ante lo cual, Manchego (2020) manifiesta que la construcción del conocimiento ha sido propiciada a través del almacenamiento de la información; sin embargo, en la contemporaneidad se requiere definir procesos creadores e innovadores para fomentar la evolución de la inteligencia del ser humano, esto es, el pensamiento, toma de decisiones y solución de problemas. Resulta apremiante que la educación avale el impulso de las potencialidades del alumno, mediante la comprensión del entorno del sujeto para el aprendizaje autónomo y la transformación respectiva hacia el conocimiento.

¿Cree que la ideología interna (religión, vestimenta, creencias, etc.) afecta la vida profesional del docente?

Sobre lo cual, E1 opina “Considero que no, puesto que estos elementos son personales y uno puede convivir con personas que tengan otra religión, creencia, etc.”. Inclusive E3 asiente “Creo que no debería ser un factor que afecte; sin embargo, no es la realidad siempre. Pienso que la tolerancia es indispensable para ser docente y aquel que juzgue por vestimenta, religión o creencias va a crear un malestar y va a afectar la percepción del alumno hacia el docente”. Para Becerra (2018) la ética docente bajo el principio de tolerancia respeta las autonomías de ideología, de opinión, de participación, con la finalidad de influenciar en la formación multicultural de los individuos. Según Escalante (2018) el fortalecimiento de la ética y moral del ser humano se produce con base a la construcción de la ciudadanía, el respeto al otro, a las

ideas, a la comunicación entre pares, es decir, bajo el principio de tolerancia.

Además, E2 denota “Sí, porque no ve al ser humano desde un enfoque bio-psico-socio-cultural-espiritual-deportivo, al estudiante universitario y al ser humano en la sociedad”. Mientras que, E6 comenta “Claro que sí, somos un todo. Ella es una persona muy católica con altos principios y valores que está puesta en vista en su praxis. Inclusive su modo de vestir formal es un signo de cierto modo de su rectitud y respeto a sus alumnos”. De acuerdo con Balderas (2020) la formación profesional es el espacio donde se adquieren competencias, principios y valores, así como el conjunto de habilidades que el profesional debe incorporar previo a ser parte del mercado laboral. Villalobos (2020) señala que en el ámbito universitario aún existen actos de discriminación por raza, ideología, orientación sexual, entre los docentes y estudiantes, con actitudes de autoritarismo, maltrato o abuso que se reflejan en las calificaciones de los alumnos.

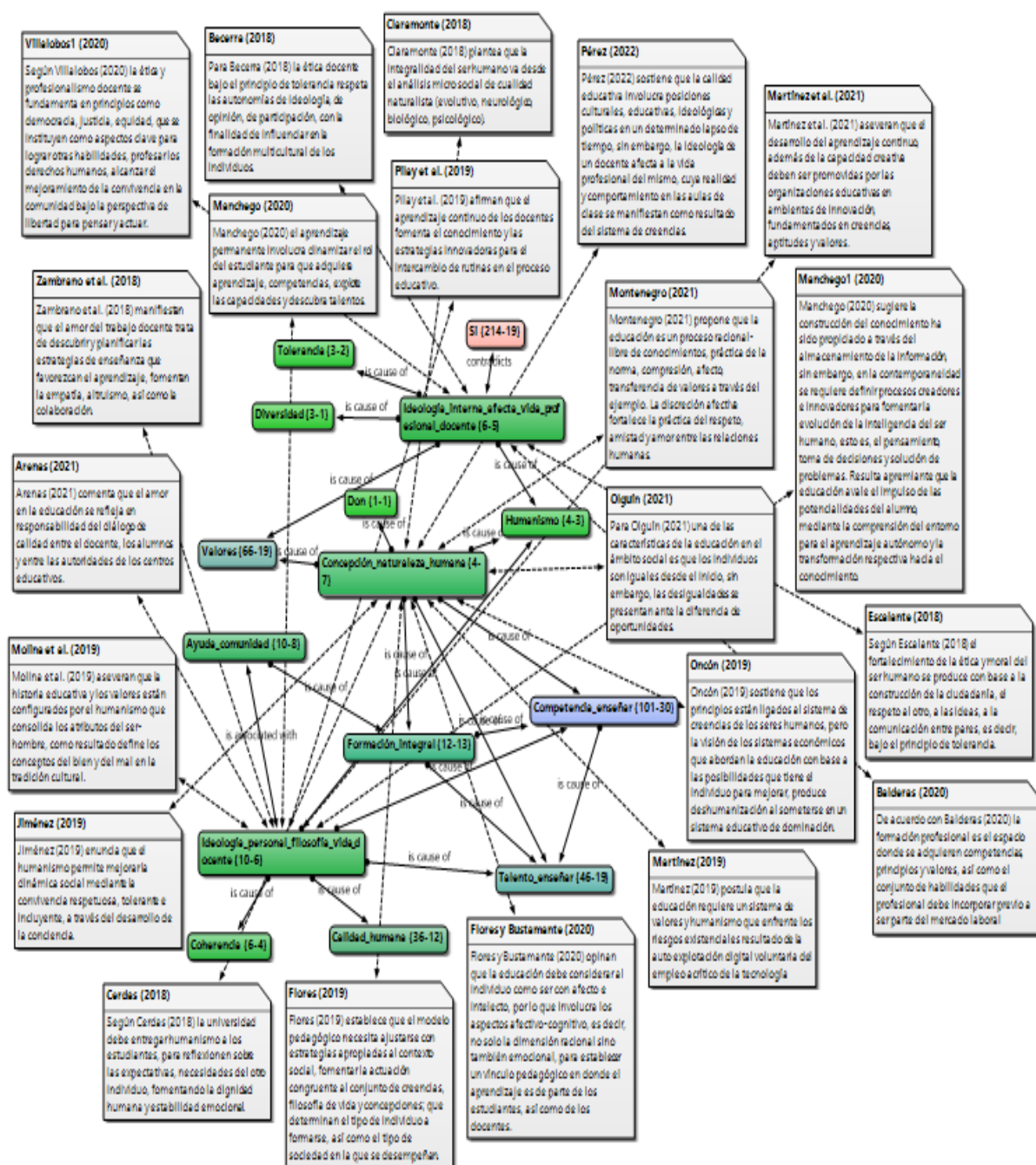
Dentro del mismo contexto, E4 afirma “Más que afectarla, pienso que la pule y le da su norte dentro de su campo profesional”. Asimismo, E5 señala “No afecta, beneficia”. Los criterios antes mencionados por parte de E4 y E5 se contraponen con lo expuesto por Pérez (2022) el cual sostiene que la calidad educativa involucra posiciones culturales, educativas, ideológicas y políticas en un determinado lapso; sin embargo, la ideología de un docente afecta a la vida profesional del mismo, cuya realidad y comportamiento en las aulas de clase se manifiestan como resultado del sistema de creencias.

Incluso, E7 comenta “No, ya que al momento de ejercer la buena praxis profesional asumimos roles y normas a seguir que por ética profesional debemos cumplir”. De igual forma, E8 asevera “Una cosa no tiene nada que ver con otra, un docente ama su profesión y educa bajo ese lineamiento. Ahora como docentes debemos de ubicarnos en nuestro contexto y desde esa perspectiva visualizarnos. Nuestras creencias y religiones podemos

compartirlas y respetar las propias y ajenas, y en cuanto a vestimenta creo que un maestro debe ser y parecer”. Según Villalobos (2020) la ética y profesionalismo docente se fundamenta en principios como democracia, justicia, equidad, que se instituyen como aspectos clave para lograr otros habilidades, profesar los derechos humanos, alcanzar el mejoramiento de la convivencia en la comunidad bajo la perspectiva de libertad para pensar y actuar.

Figura 52

Red semántica docentes pares dimensión ideología personal



6.2.5. Dimensión principios y valores

¿Cree que los principios éticos y valores influyen en la labor del docente?

Al respecto, E1 opina “Si influyen, porque basándonos en ellos uno actúa”. E4 explica “Sí, el docente muestra con acciones la coherencia o incoherencia de sus palabras”. E5 expone “Influyen grandemente, ya que el docente es el ejemplo por seguir”. E7 anota “Sí, porque la base de un buen docente es tener principios éticos y valores”. En este escenario, Gutiérrez y Moreno (2018) confirman que la sociedad contemporánea adolece de falta de compromisos, deberes y sacrificios, por lo que se requiere docentes que estén comprometidos con la sociedad, para lo cual se debe formar estudiantes a través de la gestión ética, responsabilidad, solidaridad, transferencia de conocimientos, desarrollo humano, mejora de autoestima, incremento de habilidades y competencias.

Mientras tanto, E6 revela “Los principios éticos y valores influyen en cada paso que damos en la vida y en la labor docente no es la excepción. Esto lo podemos ver en el respeto, justicia, honestidad, ética, empatía y otros que tiene la docente con sus alumnos y compañeros de trabajo”. Betancourt (2021) razona que la educación en valores garantiza la formación y desarrollo de los educandos llevados a cabo por medio de lo curricular y extracurricular, dado que se ha deteriorado en las últimas décadas por la tecnología en detrimento de la igualdad, paz y fraternidad entre los seres humanos. Los valores se relacionan con las emociones que construyen la personalidad de los individuos.

Finalmente, E8 enfatiza “Desde luego que sí, un maestro con ética y con principios fortalece la credibilidad y la confiabilidad, inspira dignidad, veracidad y nos da prestigio profesional”. De Souza et al. (2019) exponen que los docentes deben esforzarse en fomentar valores y actitudes encaminadas a la adquisición de competencias integrales en la vida de los educandos, que conlleven autonomía en el aprendizaje, adaptabilidad al cambio, pensamiento crítico,

actitud creadora, innovadora y automotivada. Los valores son inculcados en dos instancias, la primera por los padres y la segunda en los centros educativos a través de los educadores que apoyan la edificación de conocimientos para toda la vida del estudiante.

¿Considera que el docente en el aula transmite valores y de qué manera lo hace?

En este particular, E1 enuncia “Cada uno de los docentes tiene que ayudar a los estudiantes con el ejemplo, en mi caso lo hago desde el coaching personal”. E4 sostiene “Sí, ella me recibió en la carrera donde trabajamos y seguimos trabajando juntas contando con su apoyo solidario constante”. Para Posso (2019) muchas personas conciben la solidaridad como aquella manifestación de ayuda puntual momentánea, esa aseveración desvirtúa el valor que se aprende y perdura en el tiempo. Como valor social, la solidaridad debe fomentar que el individuo se desarrolle de forma natural como un sistema inteligente, la cual se manifiesta en el saber ser y saber estar.

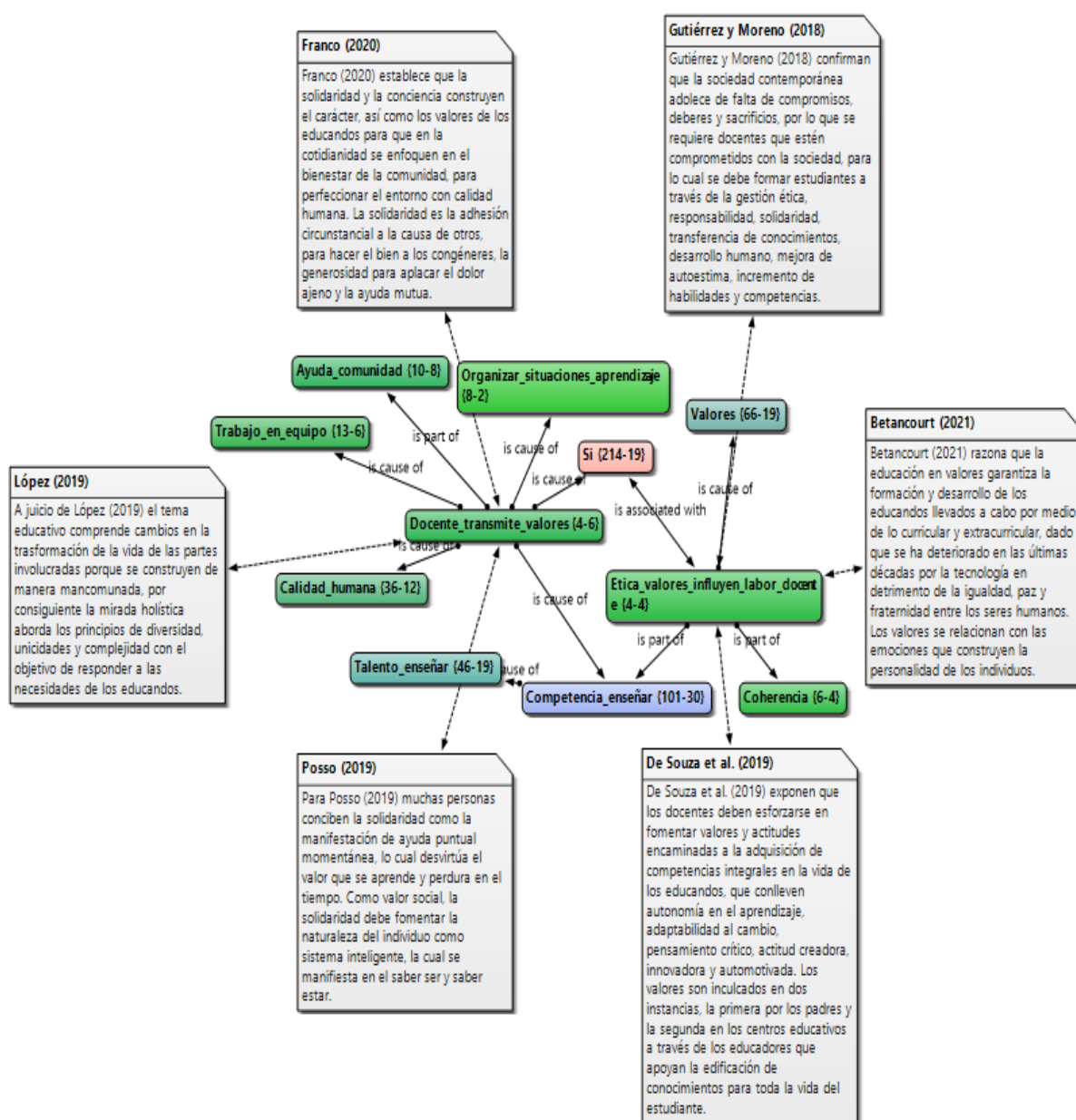
Además, E5 plantea “La solidaridad es parte de la labor docente”. E6 señala “Katu siempre es solidaria con sus conocimientos hacia sus alumnos y compañeros de trabajo y también cuando se ha presentado algún problema con las alumnas ella ha estado presta a ayudar de la mejor manera posible”. E7 resalta “La solidaridad siempre está presente, los docentes siempre tratan de ayudar y servir a los demás día a día, es un valor imprescindible dentro nuestras vidas”. Según López (2019) afirma que una sociedad en la cual se quebranta la solidaridad y no existe bien común, vive de manera egoísta, lo que generan a la vez corrupción, violencia, pobreza, guerras, materialismo, consumismo, fenómenos que lastiman la dignidad humana y comunitaria.

Sobre solidaridad, E8 aduce que “En diversas circunstancias de la labor docente está la solidaridad que siempre caracteriza al docente como parte de su formación en valores, pues los estudiantes pasan situaciones diversas en las que un docente no

tiene solo que ser solidario sino también empático y ser referente para el resto del grupo”. Franco (2020) establece que la solidaridad y la conciencia construyen el carácter, así como los valores de los educandos para que en la cotidianidad se enfoquen en el bienestar de la comunidad, para perfeccionar el entorno con calidad humana. La solidaridad es la adhesión circunstancial a la causa de otros, para hacer el bien a los congéneres, la generosidad para aplacar el dolor ajeno y la ayuda mutua.

Figura 53.

Red semántica docentes pares dimensión principios y valores



6.2.6. Relación de saberes

¿Considera que la solidaridad está presente en el aula y en la vida del docente?

Al respecto, E1 señala “La solidaridad es uno de los valores característicos de Miss Marcia, ella es muy solidaria no solo dentro del aula, sino fuera de ella, que la hacen merecedora de admiración y estima”. Asimismo, E2 comenta “Sí, es un valor muy importante que hoy en tiempos de pandemia cada docente tiene que fortalecerlo”. Según Sanabria (2019) el docente es el individuo que propicia el cambio entre los alumnos, mediante la implementación y transformación del conocimiento a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se produce en especial cuando se trabaja en equipo en el aula para impulsar la solidaridad y la honradez. La solidaridad es una acción moral para alcanzar dignidad entre las personas.

Igualmente, E4 afirma “Si, me recibió en la carrera donde trabajamos y seguimos trabajando juntas contando con su apoyo solidario constante”. Incluso, E5 asevera “La solidaridad es parte de la labor docente”. Además, E6 comenta “Katu siempre es solidaria con sus conocimientos hacia sus alumnos y compañeros de trabajo y también cuando se ha presentado algún problema con las alumnas ella ha estado presta a ayudar de la mejor forma posible”. Calderón (2019) expone que la solidaridad, el respeto y la igualdad enmarcan las diferentes formas de vida, que fundamentan la formación docente, que coadyuva a la reunificación de la sociedad, promoviendo las relaciones transpersonales sanas de impacto y genera procesos interpersonales para la innovación local y global.

Por su parte, E7 ratifica “La solidaridad siempre está presente, los docentes siempre tratan de ayudar y servir a los demás día a día, es un valor imprescindible dentro nuestras vidas”. Ahora bien, E8 responde “En diversas circunstancias de la labor docente está la solidaridad que siempre caracteriza al docente como parte de su formación en valores, pues los estudiantes pasan situaciones

diversas en las que un docente no tiene solo que ser solidario sino también empático y ser referente para el resto del grupo”. Ruiz-Bejarano (2020) confirma la formación docente apoyada en una solidaridad y el bien común, así como en la ética universal, buscan la transformación social mediante el sentido crítico y compromiso. El afianzamiento de la formación ciudadana es una estrategia formativa valiosa que permite la vivencia de experiencias significativas al estudiantado, a través de la valorización de la solidaridad.

¿Qué es el amor y cómo se presenta este sentimiento en el salón de clases?

Sobre esta pregunta, E1 sostiene “Claro que sí, ya que todo docente de vocación trabaja con la pedagogía del amor”. E2 “Cuando hay vocación, responsabilidad y solidaridad hay amor por lo que uno enseña”. E5 “El simple hecho de ser docente es trabajar con amor”. Gomes (2020) opina que amor y dedicación en la enseñanza eliminan los obstáculos en el aprendizaje, apoyan al educador en el viaje de los procesos educativos en las aulas con la creación de interés de parte de los alumnos. López (2018) asiente que el docente debe reunir actuaciones y relaciones con los estudiantes para avanzar en el proceso de aprendizaje con valores, amor y comprensión de cada individuo.

Al mismo tiempo, E6 contesta “Como lo he dicho antes, el amor para mí es acción. Ella ama a sus alumnos dando lo mejor de ella para cada uno de ellos: siendo paciente, respetuosa, ofreciendo tiempo extra para ayudar a los alumnos, etc.”. Así pues, E7 replica “Sí, está presente día a día en las aulas de clases, ya que el amor es la fuerza que nos motiva a dar lo mejor y sin esperar recibir nada a cambio”. De acuerdo con López (2018) los valores de tolerancia, amor, comprensión, respecto, solidaridad en las aulas viene dado por el ejemplo a seguir del docente formador en el proceso educativo, sumado a un ambiente de alegría y motivación,

fomentan experiencias en la edificación del conocimiento colectivo y aprendizajes significativos.

De forma similar, E8 mantiene “Desde el preciso momento que nos inclinamos por nuestra profesión creo yo que el amor está presente, ese mismo amor que nos lleva cada día al ejercicio docente, al buen proceso, a la realización, ejecución y consecución de saberes impartidos para con nuestros estudiantes”. Mujica y Orellana (2020) argumentan que el amor tiene la capacidad de desarrollar la moral y buenas emociones, que a la vez permiten desplegar las habilidades, así como competencias de los estudiantes. El amor en las aulas constituye la aceptación legítima del otro en la convivencia, por lo que entendemos que el docente que sienta sus bases de enseñanza en el amor, lo hace también en el ámbito familiar y social.

Junto a Lady Quiñones y Liliana Velez trabajamos acerca del amor en la docencia universitaria señalando que, el buen docente debe cohabitar armónicamente con sus estudiantes en el salón de clases, esto permite a su vez que los procesos de enseñanza y aprendizaje transiten por senderos más sublimes como el amor, tratando siempre de comprender las capacidades y destrezas de los alumnos (Mendieta, Quiñones y Velez, 2022).

Pérez Esclarín, (2013) señala.

Amar significa aceptar al alumno como es, siempre original y distinto a mí y a los demás alumnos, afirmar su valía y dignidad, más allá de si me cae bien o mal, de si lo encuentro simpático o antipático, de si es inteligente o lento en su aprendizaje, de sí se muestra interesado o desinteresado (citado en Mendieta, Quiñones y Velez, 2022, p. 46).

¿Podría relatar alguna anécdota con el docente en donde el tema es el respeto y al mismo tiempo el eje de la anécdota?

Alrededor de este asunto, E1 asegura “Recuerdo que una vez se iba a realizar un paseo con todos los compañeros de la escuela y ella por motivos de su trabajo en la universidad no podía asistir,

hubo muchas formas para tratar de convencerla y que nos acompañara al paseo, pero ella, siempre con respeto respondía y al mismo tiempo estaba enseñándonos que debemos respetar la decisión de los demás”. Serrano et al. (2019) el respeto se favorece con el desarrollo de espacios de aprendizaje, competencias transversales, actitudes y creencias de los alumnos. Ponce-Alencastro y Salazar-Cobeña (2021) explican que la creación de un ambiente de respeto mutuo y de intercambio de conocimientos incentiva la buena práctica académica, si existe respeto, los estudiantes se empoderan de la asignatura, guardan un sentido de devolver el respeto hacia sus docentes.

Concomitantemente, E3 anota “La docente demostró ser muy respetuosa conmigo en sus críticas. Al final de cada clase que dábamos hacíamos una evaluación de nuestros colegas y la docente siempre elegía palabras delicadas y sinceras para decirme como podía mejorar. Siempre sentí que lo hacía para verme mejorar”. Fortaleciendo este apartado, E6 explica “No recuerdo ninguna anécdota en este momento, tengo la imagen de Lili como una mujer muy respetuosa con sus alumnos y compañeros, muy formal para hablar y dirigirse a ellos”. Morán et al. (2021) argumentan que el respeto es la capacidad del ser humano de reconocer el valor propio, las cualidades del prójimo y del entorno, que permiten la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad. El respeto se ejerce con el entendimiento de que la libertad de acción del individuo finaliza cuando inicia la del otro. El respeto proporcionado por el docente en el aula se evidencia con la asistencia, puntualidad, además, con la tolerancia a la diversidad.

Bajo este contexto, E4 razona “La pandemia no nos ha permitido trabajar juntas en su casa o en la mía; sin embargo, hemos podido avanzar trabajos en común cada una por su cuenta respetando el tiempo de la otra persona y comunicándonos con mensajes e instrucciones claras de lo pendiente”. Sobre el tema, E5 insiste “El respeto está presente en el accionar de la docente durante la clase, ya que escucha y atiende los diferentes puntos de vista de los

estudiantes y con esto da ejemplo de cómo ser tolerante y respetuoso”. Martí et al. (2018) razonan que los aspectos de orden cultural y social son el reflejo del ambiente de crecimiento de los estudiantes, criterios y actitudes, las cuales se vinculan con base a la tolerancia y respeto como medios de comunicación entre docentes y alumnos para retroalimentar el estado de conciencia de las funciones de cada persona.

Para robustecer lo mencionado, E7 asegura “La mencionada profesional fue docente académica donde yo cursé mis estudios universitarios, siempre fue una persona muy respetuosa, se refería a los estudiantes de manera dulce, firme y respetuosa a la vez, al pasar los años, ya siendo una profesional tuve la dicha de ser su compañera laboral, lo cual fue enriquecedor a nivel personal y profesional Miss Liliana siempre me trató con respeto y pude aprender mucho de ella, su profesionalismo y valores dejaron en mí una huella imborrable”. Para Paz (2018) los educadores universitarios coadyuvan a la educación basada en el respeto con características profesionales como una adecuada comunicación con el estudiantado, motivación desde el contexto, reflexión, administración del aprendizaje, aprendizaje colaborativo y planificación con base a las diferencias individuales.

De igual modo, E8 sostiene “Una anécdota muy “jocosa” podría decirse así era la preparación de los bailes, trajes, decoraciones de olimpiadas para los niños, creo que pensábamos diferente, pues ella planeaba un estilo tropical, merengero, mientras yo apuntaba por un estilo pop reguetonero jamaicano, con el ánimo de poner a bailar a todos. No digo que con la música merengera el público no bailara, pero mi estilo era muy diferente, pues, yo escuchaba y escucho la música que los chicos escuchan para saber siempre cuál es la “onda de ellos” que es lo que bailaban y lo que realmente por inercia los mueve. Pero el margen y tema de respeto fue precisamente eso, el respeto y la mediación haciendo un mix con un poco de todo que nos llevara a la algarabía y disfrute al público espectador sino también al receptor. Durante todos los años que trabajamos juntas el tema del respeto siempre fue nuestro

moderador absoluto”. El argumento de Paz (2018) admite que el respecto conlleva dar valor y reconocer a los individuos sin imponer criterio alguno.

Los seres humanos siempre debemos respetar el pensamiento del otro y sus creencias, la raza, diversidad, cultura, religión e ideología del otro, tratando de obviar la vieja costumbre del sujeto de etiquetar y juzgar al otro. El respeto es un valor que está dentro del valor del amor y se relaciona con los valores de la ética y la moral y con las normas sociales de convivencia, cuando nosotros dislocamos esas normas es una falta de respeto hacia los otros (Mendieta Toledo y otros; 2020).

¿Podría definir la amistad que tiene con el docente y el significado que tiene para usted?

En efecto, E1 confirma “La amistad que tengo con Miss Marcia Pozo la considero un regalo de Dios y la valoro muchísimo, de ella he aprendido mucho, en cuanto a lo personal y profesional. Es un ser humano extraordinario, que siempre está presta a escuchar y ayudar”. Por otro lado, E3 asegura “Laurita para mí ha sido una compañera de aprendizaje. Las dos tomamos el mismo curso y nos asignaron como equipo. No solamente fue mi compañera, sino también mi profesora, fue un gran apoyo y se convirtió en una buena amiga”. Es criterio de Torres-Rivera y Florencio (2019) que asienten, la amistad y compañerismo son los lazos de un ambiente de aceptación y comprensión que se producen como resultado de la participación e interacción con los demás.

En cambio, E2 consolida “La amistad es algo muy sublime e importante. Que nos da a visualizar de dónde venimos, a donde vamos y quienes somos. No todo compañero es amigo, pero si la educación hace que, con valores, ética, se trate a todos los seres humanos y en especial a los alumnos que en algún momento pasan a ser colegas de uno”. Incluso, E4 afianza “Fue mi compañera en la maestría, es mi colega de trabajo y la considero una amiga muy

cercana y real. Laura es mi primera referencia cuando tengo dudas y a la vez, es mi mejor crítica. Por estas razones, valoro por su honestidad y amistad”. En tal virtud, Paz y Hernández (2021) sostienen que los valores constituyen aspectos significativos positivos adquiridos por los seres humanos en el contexto de las interacciones sociales, esto es, las convicciones que se reflejan con el accionar de los individuos de acuerdo con las necesidades e intereses, grupo o comunidad.

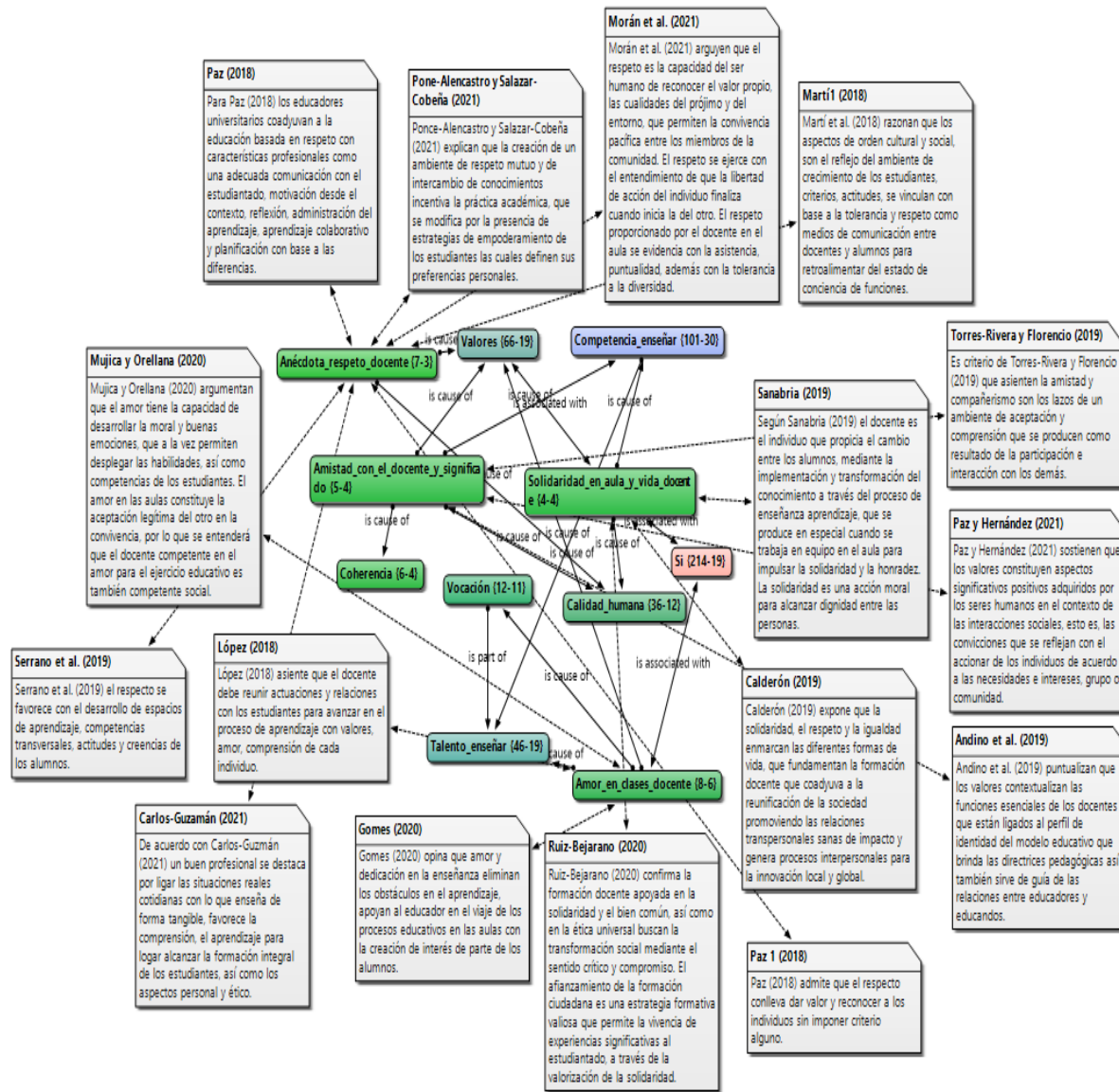
Además, E5 menciona “Con Laurita tenemos una amistad sincera basada en el respeto y solidaridad”. También, E8 determina “Bueno, la amistad con la docente tiene un cúmulo de otros muchos valores, esa amistad es y ha sido producto y cultivo de: respeto, solidaridad, empatía, ayuda, dignidad, generosidad, reciprocidad, que si me pongo a mencionar todos pienso yo que no terminaría de describir o definir y es muy significativa porque habiendo sido su compañera de fórmula y ahora mi colega en otra área de la institución sigo llevando de manera muy intrínseca esa cosecha ya, que cultivamos en aquel entonces”. En efecto, Andino et al. (2019) puntualizan que los valores contextualizan las funciones esenciales de los docentes que están ligados al perfil de identidad del modelo educativo que brinda las directrices pedagógicas, así también, sirve de guía de las relaciones entre educadores y educandos.

Incluso, E7 alude “La puedo definir como una amistad inspiradora, ella para mí es un modelo para seguir, tuve la dicha de conocerla y puedo decir que es un gran ser humano y también una gran profesional, que trabaja arduamente hasta cumplir sus objetivos propuestos, para mí haberla conocido representa mi modelo a seguir, significa que no debo rendirme pese a las adversidades y que debo de luchar día a día para ser una mejor persona y profesional como ella”. De acuerdo con Carlos-Guzmán (2021) un buen profesional se destaca por ligar las situaciones reales cotidianas con lo que enseña de forma tangible, favorece la comprensión, el aprendizaje para lograr alcanzar la

formación integral de los estudiantes, así como los aspectos personal y ético.

Figura 54

Red semántica docentes pares relación de saberes



6.3. Resultados de docentes memorables

A continuación, presentamos los resultados de las entrevistas aplicadas a seis -docentes memorables- para determinar las características relevantes. Los nombres se codificaron para preservar la identidad de los sujetos siguiendo las normas éticas de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017) en su parte pertinente. Se aplicó criterios descriptivos con base a las

respuestas obtenidas. Es importante indicar que no todas las entrevistas fueron completadas. Las entrevistas estuvieron distribuidas en las dimensiones de sujeto-objeto, social, pedagógica-didáctica, social, ideología personal, y principios-valores.

6.3.1. Dimensión sujeto-objeto

¿Podría relatar cómo llegó a ser docente universitario?

Sobre el tema, D1 responde “Recordar es volver a vivir, gracias al ser que me trajo al mundo, mi madre, profesora por 40 años de servicio formando generaciones, a lo cual me motivó a enseñar”. Al respecto, Franco-López (2018) señala la motivación es el conjunto de impulsos, anhelos, necesidades, deseos de los individuos originados en el contexto cultural, que se reflejan en la orientación personal, influyen en la manera como los seres humanos consiguen los objetivos, así como los medios para lograrlos. La motivación laboral se relaciona con aspiraciones futuras como ascensos y bonificaciones. La motivación docente es una de las causas del éxito educativo, permite captar la atención de los educandos, pone atención a los estudiantes en las tutorías y mejora el rendimiento de los estudiantes.

Asimismo, D2 responde “La primera ocasión que me vinculé a la docencia universitaria fue por llamado de un exprofesor mío en la universidad, el Arquitecto Ochoa, quien, para ese entonces, ejercía las funciones de director de carrera de Diseño de interiores en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Guayaquil. Al necesitar hacer una renovación generacional, según él me refirió, recordó a sus mejores alumnas y que él consideraba tenían vocación para la docencia, entonces, dijo, pensé primero en ti, logró contactarme, y la idea me encantó pues ya era capacitadora en cursos diversos y había dado clases a nivel medio”. Sobre este particular, Alvarado (2020) señala que uno de los factores de

carácter individual o colectivo asociado a docente universitario que es fundamental al momento de vincularse con el entorno de la organización educativa es la experiencia previa, que a la vez es determinante en la formación de actitudes, facilita la interacción e impulsa el descubrimiento de oportunidades.

También, D5 responde “Sobre la docencia a nivel académico universitario, yo tuve la oportunidad de presentarme a rendir una prueba para poder dar clase en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación en la Carrera de Educadores de Párvulos, era una clase demostrativa y efectivamente hubo varios candidatos y después de unos días me llamaron para ejercer la docencia en la carrera y es así como inicié este camino de trabajo con estudiantes de nivel superior”. De acuerdo con Pedroso et al. (2020) la clase demostrativa es una de las formas relevantes de trabajo del maestro metodológico que se interrelaciona con otras técnicas para constituir un sistema, está orientada a la consecución de objetivos, diagnóstico del centro educativo, necesidades de personal, y características de cada tipo de educación.

Además, D6 responde “He sido docente del subnivel inicial por 21 años, amo lo que hago, pero quería ir más allá de la docencia con niños, quería proyectarme un poco más, en el año 2011 cuando estudiaba mi maestría, el Máster José Mielles de la Facultad de Filosofía me dio la oportunidad de trabajar en mi facultad dando la cátedra de Práctica docente en la modalidad semipresencial, así comencé en la docencia universitaria. ¿Sabes lo que hice antes de mi primera clase en educación superior? Solicité a unos compañeros que me permitieran observar sus clases para aprender. Ha sido una parte de mi vida muy enriquecedora, he crecido profesionalmente, en conocimientos, he madurado como persona, ser humano, pienso que mientras tengas salud y energía, puedes lograr lo que te propongas. Ahora comparto con mis estudiantes de la UG lo que aprendí con mis niños, la práctica

docente es la que hace al maestro”. A criterio de López y Ariel (2021) los factores motivantes de la práctica docente son los estudiantes, programa académico, posición social e ideales, los cuales mantienen el entusiasmo frente a los estudiantes, con una adecuada verbalización, contacto visual, gestos, vocabulario, nivel de energía, entre otros.

¿Cuál es el aspecto, evento o suceso que le motivó a elegir la docencia como profesión?

D1 asevera “Muy interesante pregunta, que señalo como evento y suceso el haber sido ayudante de cátedra en la universidad en Cuba donde realice mis estudios superiores, reafirmando en varias asignaturas que hoy son mis especialidades”. Sobre este particular no existe evidencia bibliográfica científica que aborde la posición de ayudante de cátedra como disparador para la elección de la profesión de docente.

D2 responde “Podría resumirlo en una frase, y es que, me encanta aprender y compartir mis aprendizajes. Y para mí, un verdadero docente universitario, no enseña, sino que guía, comparte y facilita aprendizajes”. Es criterio de González y Abad (2020) que el profesor es un facilitador de información que aplica de forma práctica los contenidos, fomenta el debate, resuelve en clase las dudas e interacción del grupo, luego que el estudiante ejecute las lecturas, visualizaciones, reflexiones y entendimiento de contenidos fuera del aula de clase.

D5 sostiene “Como profesión la verdad es que yo lo hago porque me gusta, me agrada compartir momentos de conocimientos, me agrada trabajar con grupos de estudiantes, grupos de niños, grupos de estudiantes universitarios, tener esta experiencia de enseñar y aprender, si bien es cierto yo estoy en el rol del docente verdad, pero uno nunca termina de aprender siempre hay algo nuevo, hay alguna situación nueva que a uno le ayuda a alimentar el

conocimiento que ya tiene, me anima y me incentiva a continuar con esta noble labor y seguir conociendo más y por qué no decirlo tener los frutos cada vez. Cuando alguien de hace muchos tiempos años atrás me dijo, mis Marielisa usted le está dando clase a mi hija, por ejemplo o a mi nieta, usted fue mi docente, yo estudié párvulos, ahora está allí un familiar o cuando me nombra o me dicen su nombre: Marielisa Chávez, yo me acuerdo de que fue mi maestra, son situaciones que de pronto son sencillas, para mí es muy importante y situaciones como esa es lo que me incentiva a continuar en el rol de docente y a continuar enseñando”. De acuerdo con Lalangui (2019) enseñar y aprender, desde el enfoque del docente, son experiencias esenciales que permiten la reflexión y el cuestionamiento para mejorar el proceso educativo, así como fomenta el diseño de estrategias para que el estudiantado resuelva problemas, sea creativo y piense de forma crítica.

D6 afirma “Yo estudiaba psicología y por esas cosas de la vida una amiga me pidió que la reemplazara en su trabajo, era parvulario, me enamoré de trabajar con niños, desde ese momento quise ser maestra jardinera, tuve que esperar para poder estudiar la carrera, porque solo había en las universidades privadas y no podía acceder a ellas, pero cuando mi Facultad en la Universidad de Guayaquil, creó la carrera de educadores de párvulos, fui una de las primeras inscritas y logré mi sueño, ser maestra de niños”. Según Llorent et al. (2019) trabajar con niños, el gusto por la enseñanza, y la vocación son factores de motivación intrínseca al momento de elegir la docencia como profesión, que fomenta la eficacia y eficiencia en al área laboral.

¿Según su experiencia, la formación profesional es relevante para ejercer la docencia a nivel superior?

D1 afirma “Es importante señalar que no todo ser humano que tenga una formación profesional en cualquier especialidad puede

ser docente, tiene que haber una integridad desde la vocación y su entorno pedagógico, metodológico y sistémico”. Torres-Hernández (2021) argumenta que la vocación permite vincular el aprendizaje, el desarrollo humano; es dinámica, para conseguirla, no se requiere capacitación profesional, se caracteriza por el compromiso en la educación y no se limita a las condiciones laborales o ambientales.

D2 confirma “La formación profesional es solo un elemento en el andamiaje que sustenta al sujeto que ejerce la docencia”. A criterio de Rivera et al. (2020) la formación profesional es una de las características que deben reflejar en los docentes universitarios como parte de las competencias, esta le permiten adquirir habilidades y actitudes en el campo investigativo, así como adquirir conocimientos en áreas didácticas para establecer estrategias pedagógicas que propicien el aprendizaje del estudiantado.

D5 responde “Bueno, sí, la formación profesional es necesaria e importante para la aplicación de la docencia, obviamente con la experticia o experiencia en enseñar es más viable enseñar a estudiantes universitarios”. Para Coy (2020) la formación profesional es el motor que permite a los docentes la innovación desde la identificación y el aprovechamiento de las ventajas comparativas de los diferentes países, así como también es clave para el logro de los objetivos educativos, para determinar las competencias que deben poseer los educandos al incorporarse en el sector productivo, una vez que culminen los estudios.

D6 manifiesta “Para ser docente de educación superior debes cumplir con un perfil que yo creo que es fundamental, debes tener el conocimiento en el área que vas a compartir con los jóvenes, deseos de seguir aprendiendo, debes tener valores humanos, morales, éticos. Deber continuar aprendiendo porque todo

cambia, la educación no se estanca y eso exige que un docente siga innovándose, otro punto muy importante es ser investigadores, no podemos solo compartir lo que otros aprendieron y descubrieron antes, es necesario que investiguemos sobre nuestra tarea docente y todo lo relacionado a esta profesión, teorías, paradigmas, métodos didácticos, psicología, en fin, mucho que aprender”. Barattini (2019) comenta que la formación profesional en temas como planificación, metodologías y evaluación del aprendizaje, desarrolla actitudes de apertura al cambio, flexibilidad, reflexión, pensamiento crítico para la introducción oportuna de innovaciones.

¿Las competencias pedagógicas personales de qué manera aportan al proceso de enseñanza?

D1 asevera “Las competencias pedagógicas nos permiten a los docentes desarrollar funciones didácticas y la formación constante e innovación, donde la planificación, enseñanza, evaluación junto a las tutorías de acompañamiento a los estudiantes, caracterizan a un docente en una extensión amplia de vinculación”. Según Peñafiel y Cevallos (2021) las competencias pedagógicas son el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, destrezas que los educadores deben desarrollar para fortalecer la profesión educativa y que orientan de manera integral a los estudiantes. Apoya el alto rendimiento estudiantil con la mejora del sistema didáctico en modernidad, flexibilidad, criticidad y valoración de la participación de los educandos.

D2 afirma “Las competencias pedagógicas son las que permiten que un artista, profesional, técnico o científico, pueda convertirse en maestro”. Paz-Maldonado (2018b) establece que el profesorado universitario debe poseer un conjunto de competencias para brindar educación de calidad, coherente al entorno, para implementar nuevas metodologías de aprendizaje,

así como otras formas de evaluación, en busca de construir mejores espacios educativos.

D5 señala “Bueno, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un campo muy amplio y cómo es de conocimiento, bueno en todo que corresponde a la educación, a parámetros hay ámbitos, hay planificaciones, hay líneas, pero que no son una camisa de fuerza. Si hablamos del aspecto pedagógico, primero como docente debe aplicar todas las herramientas y recursos que estén a la mano para brindar lo mejor, si durante el camino del proceso de enseñanza y aprendizaje yo noto que la pedagogía que yo aplico, alguna estrategia o alguna actividad no está resultando pues debo de hacer cambios y esto se planifica como una retroalimentación, por lo tanto, la pedagogía dentro de la enseñanza y aprendizaje es importante también”. Boza et al. (2020) afirman que las competencias pedagógicas permiten planificar y ejecutar un conjunto de actividades didácticas ajustadas a los docentes, fomenta interacciones motivadoras, abiertas y cercanas, orientadas al desarrollo del autoaprendizaje.

D6 indica “Si eres un maestro comprometido con la labor docente, debes ser consciente que las competencias de enseñanza, de acompañamiento y guía efectivas se reflejan en los logros de los estudiantes. Dicho de otra manera, un docente, si no es buen maestro, puede ser el responsable de los fracasos de sus estudiantes. El mejor maestro es aquel que enseña a aprender, cuando el estudiante tiene la conciencia plena de cómo aprende y como puede seguir aprendiendo, está el camino preparado hacia el éxito, pero el docente conduce, acompaña, orienta, motiva, somos necesarios y ello requiere estar preparado con conocimiento”. Quiroz y Díaz (2021) afirman que las competencias pedagógicas promueven las acciones educativas para conseguir el aprendizaje con la obtención de conocimientos, así como el desarrollo de conductas y habilidades integrales en los

estudiantes como son: valores, motivaciones, rasgos, personalidad, entre otros, los cuales están condicionados a un ambiente determinado.

¿Cuál es la contribución de la formación continua en la docencia?

D1 propone “La contribución de la formación continua hacia la docencia y el trabajo pedagógico es enriquecedora, ya que el trabajo no es estático, se requiere de un proceso permanente de fortalecimiento de las competencias profesionales y de enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, para alcanzar los estándares de calidad”. Sobre lo cual, Chávez y Álvarez (2019) confirman que la formación continua docente en varias ramas del conocimiento aporta en la resolución de problemas pedagógicos, amplía la visión, permite la adaptación al contexto sociocultural y la integración de métodos de enseñanza, fomenta el análisis reflexivo-crítico de las prácticas pedagógicas.

D2 sostiene “Esta permite el crecimiento y desarrollo de aptitudes docentes, así como, la concientización y el afianzamiento de las actitudes y valores inherentes al quehacer mismo”. Es criterio de Torres et al. (2021) que la formación continua permite al docente llevar a la praxis la fluidez de los canales de comunicación, mejoramiento de estrategias, técnicas de información, para corregir debilidades y afianzar fortalezas de las funciones de enseñanza, además del fortalecimiento y desarrollo de competencias, en busca de obtener mejor la calidad en la educación.

D5 responde “La formación continua en docencia buena pues en la praxis estamos hablando de la práctica dentro de un ámbito real, es importante mantenerse actualizado más aún hoy en día nuestra herramienta de trabajo se convierte en algo técnico, entonces si va de la mano el conocimiento, la parte científica que uno ya adquiere

a través de los años y que con toda la experticia debe de combinarlos también con los recursos tecnológicos para poder compartir todo lo que uno desea hacer hoy en día, como en estos momentos la entrevista no la tenemos de manera presencial la tenemos de manera virtual es la herramienta que se necesita, entonces la praxis para poder llevar a cabo lo que uno desea enseñar y así mismo aprender va acompañado de las herramientas tecnológicas, hoy en día y esto también suma a un aprendizaje continuo, a una actualización continua de conocimiento a una actualización de procesos para seguir aportando de manera positiva al proceso de educación”. A criterio de Almogueva et al. (2019b) la formación continua considera la interrelación entre la teoría y las exigencias de la práctica docente, que muestra coherencia con el desarrollo de la ciencia y tecnología, lo cual se aprecia de las experiencias críticas del profesor empleadas en la generación de nuevos conocimientos, habilidades, valores y formas de actuar.

D6 sostiene “La formación continua mantiene al maestro con conocimientos, lo que hoy es novedoso, mañana está desactualizado. Las teorías, los métodos y recursos se innovan, cambian. Por ejemplo; yo soy constructivista, considero muy acertada la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, el niño aprende según su etapa de desarrollo; pero hace poco en un congreso escuché a un investigador que la teoría de Piaget ya no debe ser parte de la enseñanza del enfoque constructivista, porque encontramos niños que te sorprenden, desarrollan aprendizajes que se supone corresponden a una edad mayor a la que tienen. Existen los niños con altas capacidades, yo lo enfoco desde ese ángulo. El maestro nunca debe dejar de investigar para compartir conocimientos actuales y correctos”.

6.3.2. Dimensión pedagógica didáctica

¿Cómo define en la relación pedagógica-didáctica que mantiene con el alumnado?

D1 plantea “Es esencial buscar métodos, técnicas y estrategias para el alumnado desde la relación pedagógica, a través de los recursos didácticos, monitoreando el éxito o el fracaso en las estrategias porque cada estudiante es un ser humano diferente”. Para Mendoza (2019) la relación pedagógica-didáctica con los componentes de educación y enseñanza, conjugan lo global-específico y establecen las metodologías para educar-enseñar. Busca la adquisición de competencias enfocada en contenidos, a través de diversos procesos metodológicos, con la presencia de estrategias e instrumentos para hacer eficiente el proceso educativo-docente.

D2 sugiere “Trato de generar en cada uno de los cursos un espacio de vinculación socio, psicoafectivo y cognitivo, que propicie la comunicación entre estudiantes (pares), y de estos con la docente (yo), de modo que esta comunidad de aprendizaje se constituya en un ambiente didáctico, que estimule la expresión y desarrollo de aprendizajes en la integralidad del ser humano, que como sabemos es bio, psico, social”. González (2019) señala que el ambiente pedagógico y didáctico aporta en métodos y procedimientos para la investigación, la formulación y reformulación de problemas, que permiten la construcción de varios caminos que lleven a la solución, promueven la organización y participación para la transformación personal y social.

D5 opina “Bueno, la parte pedagógica didáctica siempre es participativa, siempre trata dentro de lo posible de que todas den su punto de vista, la didáctica que manejo, la forma de realizar mis clases es totalmente participativa en beneficio a los estudiantes, en

muchas ocasiones cuando una hace actividades no se logra que el estudiante participe, bueno uno genera preguntas ¿Qué pasó? ¿Alguna inquietud?, se necesita saber de manera muy puntual, voy directamente al estudiante, si hay alguna novedad, por lo tanto, yo considero que esta manera pedagógica y didáctica debe de ser netamente, participativa, dirigida a una evaluación formativa para saber cómo va el proceso de educación que estoy brindando, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje por parte del estudiante si estamos llegando o no, a los objetivos y a la meta planteada”. Cardozo (2020) afirma que la pedagogía didáctica es participativa, ya que está enfocada en el empoderamiento del estudiante, para que ellos mismos construyan su propio conocimiento con la guía del maestro, la cual se lleva a cabo a través de la comunicación activa en el aula, lo que obliga al docente a planificar estrategias didácticas para el aprendizaje profundo del estudiantado.

D6 argumenta “El maestro transfiere emociones, humanidad y valores. El ser humano es lo que un maestro hace de él. La pedagogía es la ciencia de la educación, hace que un maestro logre cambiar la vida de un niño, de un joven, logrando que se dé un cambio en positivo hacia el éxito”. Guamán et al. (2020) señalan que el ser humano se caracteriza por el aprendizaje continuo organizado en las estructuras mentales y humanismo de los estudiantes con enfoque integral, que considera los intereses y necesidades del estudiante. Sobre lo señalado por D6, decimos que “el hombre es lo que hace con lo que hicieron de él” y si los docentes realizan el acto de enseñar cargado de buenas metodologías y estrategias y a ello le suma el componente sensible y humano, el estudiante será un ser que conoce el objeto desde esas sensibilidades (Sartre, 1993).

¿Cuáles son las competencias que generan confianza entre el docente-alumno?

D1 sugiere “Promover la curiosidad científica y la investigación desde mis asignaturas hacia la transdisciplinariedad, como hábito de generar nuevos conocimientos y desarrollar competencias para la vida, contribuyendo a un mejor desarrollo académico”. Así, Flores (2019) señala que la relación docente-alumno es un aspecto de suma importancia en el proceso de aprendizaje, a través de la remodelación personal del alumno, para lo cual los educadores se convierten en mediadores entre el conocimiento y la transferencia del conocimiento, con base a lo que se produce la formación y las competencias profesionales.

D5 Considera “Las competencias sociales y de valores como de manera general yo podría ubicar la parte de valores, esa confianza que primero genera al estudiante libre de preguntar, libre inclusive a equivocarse para poder corregir, yo considero que es prácticamente los valores como el respeto, la solidaridad, la empatía no se aparta del proceso educativo, puesto que desde allí parte todo si yo tengo estos valores bien planteados se los demuestro a los estudiantes y es algo recíproco que yo también recibo”.

D5 continúa “cualquier proceso, cualquier actividad dentro de la parte educativa se va a dar, inclusive hay problemas o hay discusiones en un tema particular, se lo hace con respeto, tiene derecho a expresar de lo que piensa y no siempre coinciden con los pensamientos, esto no significa como pienso diferente está mal simplemente somos seres diferentes y únicos y, por lo tanto, el proceso de educación parte de los valores”.

Sobre lo manifestado por D5, Lozano y Maldonado (2019) señalan que el sistema educativo tiene como objetivo que el estudiante se certifique en la adquisición de conocimientos y

habilidades científicas, tecnológicas, sociales, así como promover actitudes y valores para fomentar la flexibilidad e innovación en los procesos de autoaprendizaje. Con esto, los graduados apoyan el desarrollo económico del país, y son capaces de contextualizar los aspectos nacionales e internacionales desde la premisa de los valores.

D6 afirma “Un docente que tiene valores humanos como la empatía y solidaridad, logra conectarse con su estudiante, motiva, anima e inspira confianza. Otros valores propios de un docente son: ser amigable, extrovertido, paciente, comprensivo. El docente debe ofrecer un ambiente de seguridad, brindando la información que necesita el estudiante para aprender; para ello es necesario que el maestro conozca los contenidos que comparte, aplicando una metodología activa, participativa, fomentando el diálogo, la investigación, sembrando en ellos lo que menciona Edgar Morín la duda e incertidumbre para seguir aprendiendo”. Hernández et al. (2015b) indican que la formación innovativa implica profesionales con valores, adaptabilidad, flexibilidad, mente abierta, independencia, confianza para afrontar nuevos retos, para potenciar al máximo sus aptitudes y actitudes, que están asociadas a la integralidad del individuo con base a competencias y calidad en la enseñanza que puedan ofrecer los docentes.

¿Considera usted que la metodología personal aplicada en clase rompe los paradigmas tradicionales?

D1 afirma “Sí, totalmente las rompemos, porque los procesos de enseñanza y aprendizaje lo enfocamos desde el desarrollo de habilidades investigativas y transdisciplinarias”. Rodríguez (2018) sostiene que la metodología personal del docente beneficia a los individuos en formación, ya que pretende crear, inventar, efectuar

talleres, aprender conocimientos, técnicas e instrumentos nuevos, lo que hace a los maestros ser diferentes.

D2 sostiene “No podría afirmar que la rompe, pero trato de estimular los aprendizajes incorporando la tecnología y el uso de la gamificación como estrategia didáctica, de modo que el juego se convierte en un medio no solo aplicable a la pedagogía sino también en andragogía”. Para Santana y García (2018) la gamificación consiste en incorporar dinámicas o juegos como puntos, rankings, insignias para predisponer al estudiante a la participación, interacción, competición y estimulación del aprendizaje.

D5 responde “Bueno, siempre hay que tener algo nuevo, algo relevante, algo importante de lo tradicional, no porque sea tradicional es malo. Recuerda que si estamos ahora en una metodología o en un sistema nuevo de educación es porque partió de algún lado de la educación tradicional, entonces la educación tradicional tuvo su momento de importancia, porque desde allí partió lo que ahora tenemos, lo que ahora somos y bueno si la parte personal o enseñanza unipersonal se podría indicar sí es crucial, es fundamental porque yo puedo darme cuenta si hay algún tipo de problema en particular ni yo puedo ayudar”.

D5 insiste “recuerde que todos dentro del salón son diferentes, todos somos seres únicos, aprendemos a ritmo diferente aunque esté tratando del mismo tema, pero habrá diferentes puntos de vista y trabajos distintos y todo esto se aporta mucho cuando una actividad yo lo pueda trabajar de una manera personal con el estudiante es más podría haber un desarrollo más significativo, como compartir pantalla y que expliqué la tarea de esta manera es significativo para él o para ella dentro del proceso de aprendizaje aporta al aprendizaje del estudiante”.

Con relación a lo planteado por D5, Santamaría et al. (2018) aseveran que los nuevos paradigmas en la educación están relacionados en ayudar, guiar y orientar, a través de la función que cumple el docente en la construcción de los conocimientos por parte de los estudiantes, con el empleo de metodologías didácticas que cada cierto tiempo se devalúan, pierden vigencia y no constituyen garantía de efectividad a largo plazo.

D6 manifiesta “En la modalidad que tenemos ahora, con un tiempo limitado sincrónico, las interacciones entre los estudiantes no se pueden dar por espacios más grandes, trato de motivar la participación, de manera que exista un verdadero interaprendizaje. Solicito a las estudiantes leer los contenidos de manera previa para socializar inquietudes y poder elaborar un aprendizaje significativo. Ese paradigma tradicional de transmisión de información con estudiantes pasivos no es de este siglo, estamos en la era del conocimiento, y promuevo compartir para inter aprender entre todos. El docente debe saber que si se atreve a enseñar debe estar listo para aprender”.

Por lo señalado por D6, Meneses y Ormeño (2020) afirman que en el aprendizaje virtual puede ser asincrónico y sincrónico, en el primero el docente y discente interactúan en momentos distintos, en espacios distintos, el docente coloca en la red toda la información, no se requiere estar conectados de forma directa, mientras tanto, en el segundo, ambos interactúan a través de la red, se pueden escuchar y ver al mismo, es en tiempo real como si fuera clase presencial.

¿En algún momento de la carrera como docente, su ética profesional ha prevalecido sobre la norma, podría relatar la experiencia?

D1 responde “No me he visto en esa situación hasta el momento”. Sobre este tema, Castrillón et al. (2021) argumentan

que la ética profesional tiene mayor alcance que las prescripciones, ya que vive en cada ser humano, por lo que la educación debe formar la moral de los individuos para establecer el carácter del profesional y en cada acto primar el bien, sobre todo. La ética profesional no puede abarcar todas las situaciones; sin embargo, por medio de la educación, la moral y el espíritu de la norma, debe ejecutarse la ética.

D2 indica “En este momento no recuerdo, pero estoy segura de que sí se debe haber dado algún caso. Lo más cercano es lo que me sucedió hace años, cuando en otra carrera y facultad, en mis inicios en la docencia, cuando aún no se contaba con toda la información en el Ciberespacio, como en la actualidad, pude detectar que un proyecto de fin de curso había sido plagiado en su totalidad de uno de años anteriores, el que, de casualidad, yo había revisado previo a dar las clases, me puse firme en que eso era inadmisibles y que la estudiante debía ser reprobada y su caso analizado en facultad, para considerar su inadmisión en el siguiente ciclo. Obviamente, hubo quien me tildó de exagerada, pero demostré que era un plagio descarado, no supe en qué terminó el caso”.

De acuerdo con lo manifestado por D2, Hirsch (2012) define al plagio como la usurpación de ideas, de técnicas innovadoras, datos o cuerpo del texto sin citar la fuente, que constituye una conducta no ética cuestionable en aspectos como: valores y derechos de autor, además de derechos humanos. El plagio se vuelve complejo cuando se adueñan de obras completas, varias páginas de libros, capítulos o artículos sin crédito alguno, lo cual transgrede las normas de derechos de autor, lo que constituye en inconvenientes de orden individual, institucional y social, que se incrementa con el uso de las tecnologías de la información.

D5 asegura “La ética profesional siempre está presente en todo cuanto hago, cuánto digo, cuanto enseño dentro del salón, si no hay ética profesional de qué estaríamos hablando. Los docentes somos prácticamente el espejo donde se reflejan los estudiantes. Yo no puedo indicar por ejemplo llegar a tiempo a clase, si yo no llego a tiempo a clase entonces de qué ética estoy hablando”.

D5 presenta otro ejemplo “ser responsable con entrega de las actividades tareas o deberes, cuando me toque de entregar notas no la entregue a tiempo entonces ejemplos simples como aquellos dentro de la ética profesional si en alguna evaluación o tarea el estudiante me pide una segunda oportunidad yo doy la oportunidad a todo el salón porque así la oportunidad que me pide el estudiante que sacó cuatro o cinco lo deberían de tener el que sacó ocho y nueve puede llegar a diez, entonces cuando se dan estos casos por ética yo indico la oportunidad es para todo el salón para quien que tiene nota baja también para el que falta un punto para llegar a diez, entonces ya la parte del cumplimiento y de ayuda de manera equitativa para mí eso es ético justo dentro de mis clases dentro de mis diferentes asignaturas”.

Ante lo expuesto por D5, López (2013) señala que la profesionalización de los conocimientos académicos y competencias técnicas de cada área, se relacionan con las cualidades, convicciones e identidades, con la justicia, solidaridad y otros valores, lo que constituye una de las finalidades de la formación universitaria desde la visión de la ética profesional.

D6 asiente “Creo que los valores éticos de los maestros de educación superior no difieren de las normas establecidas. La integridad, el profesionalismo, respeto, solidaridad, entre otros, forman parte importante del maestro en ejercicio de la docencia. Yo actúo con conciencia crítica, trato de ser coherente entre lo que digo, siento y pienso”.

D6 nos presenta un ejemplo “si se trata de ayudar a los estudiantes, lo hago motivando su participación, recordándoles que serán formadores de niños, y que se educa con el ejemplo, que necesitan demostrar que están desarrollando competencias de profesionales que están a cargo de la educación de niños; en sus manos está el futuro del país, porque ahí están los futuros empresarios, médicos, ingenieros, políticos. Si un estudiante no cumple con todas las actividades a conciencia con el objetivo de aprender y formarse como un profesional idóneo, su nota reflejará lo que sabe”.

Para comprender el punto de vista de D6, se convoca a Casillas (2019) quien comenta que los docentes deben reflexionar sobre aspectos éticos y morales de las consecuencias de las prácticas educativas sobre los estudiantes, ya que con ello puede extender las consideraciones fuera del aula de clase, debido a que no se puede separar el contexto político, social y económico de donde se encuentran los discentes. Los docentes pasan todos los días por dilemas éticos, desde la evaluación rutinaria de los estudiantes, que conlleva una decisión ética; sin embargo, varios maestros no adoptan una posición crítica al respecto.

¿Qué opinión tiene acerca de la tolerancia en la vida y en las aulas universitarias?

D1 señala “El docente juega un papel importante para la vida del estudiante, por tanto, debemos saber de dónde venimos, a donde vamos y quienes somos. Buscando objetivos, metas y propósitos. Recalcando nosotros en el 2012 que el ser humano ecuatoriano tenemos que verlo desde un enfoque bio-psico-sociocultural-deportivo-espiritual por sus costumbres, etnias, clases sociales, religión, música, gastronomía, etc.”. Bermúdez y Casares (2017) comentan que la tolerancia y empatía son componentes democráticos que sirven en las aulas universitarias para mejorar la

expresión y aprender a hablar más razonadamente, lo que ayuda a la formación de mejores individuos, que reflexionan sobre los derechos y obligaciones de los seres humanos. También la tolerancia y el respeto frente a las diversas opiniones en distintos temas que se abordan en las aulas, favorecen la empatía.

D2 declara “La tolerancia y la empatía son características del docente universitario que propicie ambientes de aprendizaje idóneos, donde los estudiantes sientan la confianza tranquilidad de poder comunicarse adecuadamente, expresando sus dificultades de aprendizaje, en caso de existir, dentro de un ambiente de calidez, seguridad y buen trato, proyectando sus resultados en mejores niveles de aprendizaje en el aula”. Para Frisancho et al. (2020) la empatía, tolerancia, inteligencia emocional son aspectos psicológicos que también los docentes deben disponer a más de la didáctica y especialidad para una adecuada actuación profesional en el apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

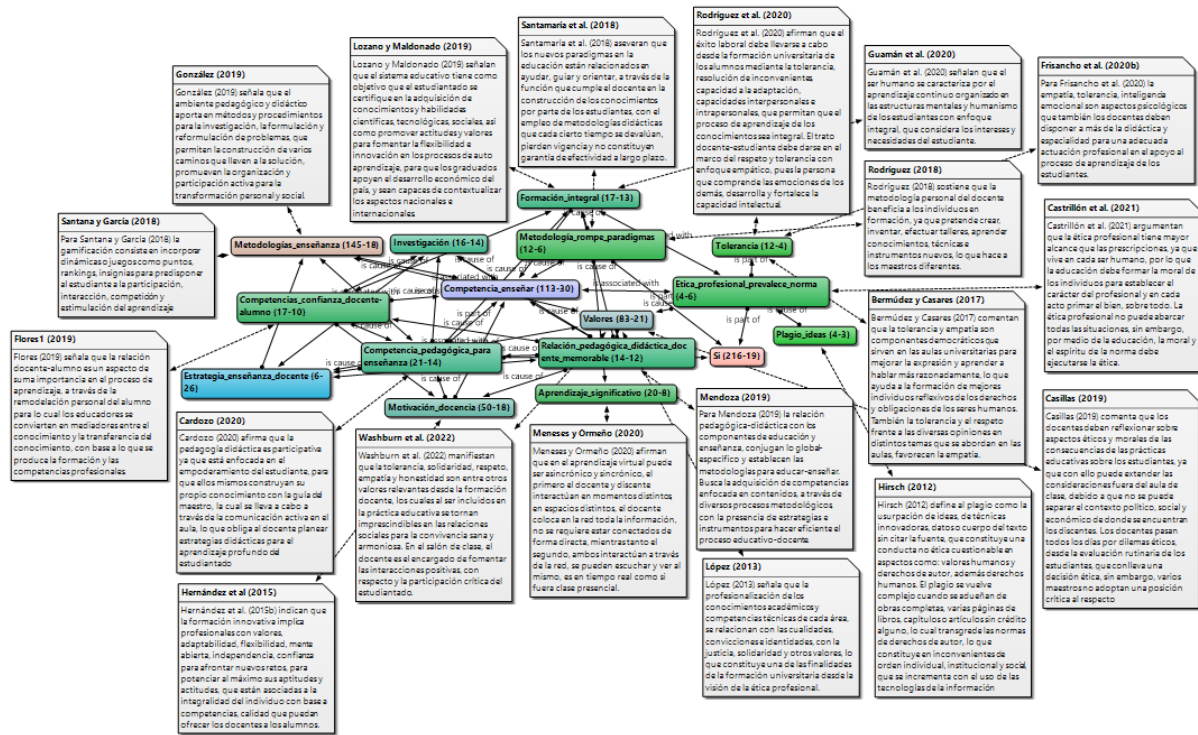
D5 explica “La tolerancia es un valor que hay que saberlo manejar, muchas veces es malinterpretado de parte y parte, me refiero de parte del estudiante como de la docente, tolerar es respetar, tolerar es empatía, tolerar tiene un límite también porque de pronto yo puedo decir si yo como docente tengo paciencia yo espero por una tarea, pero todo tiene límite dentro del proceso educativo a nivel universitario, también hay normativas. Ejemplo: Cada semestre tiene una fecha tope para registrar calificaciones, yo no puedo pasar sobre esa fecha para seguir esperando las tareas, hay normativas que tiene un límite, la tolerancia es muy importante como indicaba las preguntas anteriores, tolerar la opinión de los demás, alguna observación, alguna crítica constructiva que sé de sobre algún trabajo”. Rodríguez et al. (2020) afirman que el éxito laboral debe llevarse a cabo desde la formación universitaria de los alumnos mediante la tolerancia, resolución de inconvenientes,

capacidad a la adaptación, capacidades interpersonales e intrapersonales, que permitan que sea integral el proceso de aprendizaje de los conocimientos. El trato docente-estudiante debe darse en el marco del respeto y tolerancia con enfoque empático, pues la persona que comprende las emociones de los demás, desarrolla y fortalece la capacidad intelectual.

D6 opina “La tolerancia es un valor básico para una sana convivencia. Todos representamos diferentes roles en los entornos en los que nos desenvolvemos, esto exige o requiere que seamos tolerantes, porque somos diversos y quizás no compartiremos opiniones, creencias, posturas, pero debemos respetar para convivir en paz”. Washburn et al. (2022) mencionan que la tolerancia, solidaridad, respeto, empatía y honestidad son valores relevantes desde la formación docente, los cuales al ser incluidos en la práctica educativa se tornan imprescindibles en las relaciones sociales para la convivencia sana y armoniosa. En el salón de clase, el docente es el encargado de fomentar las interacciones positivas, con respecto y la participación crítica del estudiantado.

Figura 56.

Red semántica docente memorable dimensión pedagógica didáctica.



6.3.3. Dimensión social

¿Cuáles considera las competencias relevantes para el buen desempeño docente?

D1 contesta “Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Esta competencia es muy compleja realizarla en nuestra cátedra. El alumno no tiene oportunidades de practicar la lengua y el docente debe de un modo creativo y recursivo lograr ofrecerlas. Personalmente, creo que este proceso incluye otras competencias tales como incluir mucho trabajo en equipo, creando un buen ambiente de trabajo y planearlo bien para que todos participen, y claro, ya en el aula ofrecer recomendaciones para poder llevarlo a cabo. Implica también involucrar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, lo cual debe ser considerado al momento de planear”. Para Jara (2020) esta competencia se refiere a que los educadores identifican los conocimientos, así como los núcleos

disciplinarios, los emplean para determinar objetivos de aprendizaje y generan espacios de debate de ideas.

Además, D1 señala las siguientes competencias como relevantes “Gestionar la progresión de los aprendizajes, Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, Trabajar en equipo, Utilizar las nuevas tecnologías, Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, Organizar la propia formación continua”. Según, Camacho y Avilés (2018) las competencias son habilidades de conocimientos, conductuales, adaptativas que posee un individuo para desempeñar una función determinada ante el requerimiento específico. Por tanto, el modelo de evaluación por competencias es un proceso a través del que se realiza un análisis objetivo, honesto, explicativo, y válido para establecer la medida del desempeño docente.

También, D1 indica que las competencias importantes adicionales son “Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo, Organización de las condiciones y del ambiente del trabajo, materiales de apoyo a los estudiantes, Selección de contenidos interesantes y forma de presentación, Mecanismo de revisión del proceso”. Para Morales y Rueda (2019) las competencias deben ser fomentadas y ejecutadas por el educador para una docencia de calidad, considerada como tal desde la visión integral de congruencia de procesos, fines-consecuencias, efectividad, resultados-objetivos, así como la eficiencia métodos-medios.

Incluso, D1 también considera como competencias relevantes “Metodología didáctica, Desempeño y planificación de la docencia consentido de proyecto formativo, sistemas de evaluación utilizados, Forma de presentación en el aula”. De acuerdo con Fuentes et al. (2019) los docentes competentes llevan a cabo procesos didácticos para encajar compendios que apoyen

en la solución de los nuevos desafíos sociales, sin dejar a un lado los conocimientos específicos. Desarrollan destrezas para seleccionar, examinar, editar y difundir la información, a partir de la crítica calificativa en el ámbito social representado por el dominio tecnológico.

En igual forma, D1 asevera “Otra competencia que yo considero fundamental es la revisión del proceso de su cátedra por parte del docente, en especial la revisión de la evaluación formativa y sumativa de sus alumnos, analizando si estoy ofreciendo la mayor cantidad de retroalimentación posible. Cada actividad hecha por el alumno o grupo de alumnos debería tener una retroalimentación por lo menos a nivel general que brinde las pautas al alumno de su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el docente debe buscar mecanismos para la coevaluación”. Al respecto, Bizarro et al. (2019) opinan que en la evaluación formativa los alumnos dejan de ser asimiladores de conocimientos pasivos y se constituyen en elementos activos para adoptar el aprendizaje autónomo con la dirección de los profesores, cooperar en el establecimiento de objetivos de aprendizaje, entender el avance, examinar los siguientes pasos a dar y la forma de hacerlo.

D2 comenta “Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, metodologías de enseñanza, atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo, utilizar las tecnologías de educación y comunicación, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua, selección de contenidos interesantes, materiales de apoyo a los estudiantes”. Para Otero (2019) existen diez competencias esenciales en la formación continua de los docentes para fomentar el proceso de aprendizaje de los alumnos: organizar y animar situaciones de

aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su desempeño, trabajar en equipo, participar en la gestión del centro educativo, informar e involucrar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

D5 señala “Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, metodología didáctica, atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua, desempeño y planificación de la docencia consentido de proyecto formativo sistemas de evaluación utilizados, organización de las condiciones y del ambiente del trabajo, selección de contenidos interesantes y forma de presentación, forma de presentación en el aula, materiales de apoyo a los estudiantes, mecanismo de revisión del proceso”.

Por la opinión de D5, se toma a Bustamante et al. (2018) quien señala que las competencias profesionales del docente desde la visión constructivista sirven para brindar protagonismo al estudiante en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, estas son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, trabajar en equipo, organizar la propia formación continua, planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien

organizadas, diseñar la metodología y organizar las actividades, manejo de nuevas tecnologías, comunicarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, identificarse con la institución ya trabajar en equipo, e identificar la necesidad de formación continua.

D6 manifiesta “Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, metodologías de enseñanza”. A criterio de Arriaga et al. (2019) las competencias necesarias en la formación del docente son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua.

¿Considera usted necesaria la pasión para la transmisión del conocimiento?

D1 sugiere “No solo es la pasión, sino también la vocación que se tenga desde la praxis hacia el conocimiento. No todo ser humano que tenga una profesión puede ser docente”. Según Corbacho et al. (2018) la pasión en la transmisión de conocimientos se enfoca en el placer que produce educar; mientras que la vocación es el llamado a formar ciudadanos, que es el rol que cumplen los maestros.

D2 asevera “Hay muchas definiciones de pasión, primero deberíamos determinar qué comprendemos por pasión, para mí es un impulso motivador, cargado de entusiasmo para realizar una acción, una tarea o un conjunto de ellas, que me permite tener más energía y disfrutar en la búsqueda del perfeccionamiento y realización de las labores inherentes a aquello que me apasiona, se

basa en apreciaciones afectivo-cognitivas. En este sentido, es importante que el docente sienta pasión por su quehacer profesional, ya que eso lo impulsará a automejorar, comunicación, innovación y camino, al perfeccionamiento y transmisión, en mi caso, de esa pasión a docentes de toda la universidad, que reciben mis capacitaciones y a mis estudiantes, futuros maestros de la patria”. Imbernón y Guerrero (2018) señalan que la pasión docente dota al individuo de energía suficiente para no claudicar en la labor de transmisión de conocimientos pese a los diferentes obstáculos que se presenten. Sin pasión en el proceso educativo, la metodología empleada puede llevar a la inducción de la obsolescencia, reproducción banal o perspectiva pedagógica con estereotipos.

D5 afirma “Claro la pasión, la dedicación de esta noble labor que a uno lo hace de corazón, si no hay pasión, si no hay dedicación, si no hay la debida atención que todo este proceso amerita saldrá mal, simplemente lo haré porque es mi obligación, ya que me lo piden que lo haga y no así cuando se hace algo con pasión y dedicación sale mil veces mejor”. Sanz et al. (2020) sostienen que la pasión por la enseñanza, por la asignatura, por los estudiantes, autonomía y capacidad de decisión, la creencia que las enseñanzas influyen de forma positiva en los alumnos modifica el sistema educativo para el crecimiento integral del estudiante, debido a la importancia emocional que perciben en el desarrollo de las capacidades del alumnado.

¿Podría describir un relato vivencial educativo sobre la otredad?

D1 atestigua “Se ve muy marcado en mi entorno profesional desde mis especialidades, se trata del reconocimiento del Otro como un individuo diferente, que no forma parte de la comunidad

propia. Al reconocer la existencia de un Otro, la propia persona asume su identidad. A lo cual también merece mejorar su calidad y estilo de vida porque es ser humano”. De igual forma, Arenas (2021) sostiene que la otredad es la habilidad consciente de reconocer el individualismo del otro desde la perspectiva física, mental y espiritual. La concepción de otredad se refleja en el accionar diario, fundamentado en el conjunto de valores, que en el caso del docente precisa administrar las emociones y sentimientos para auto crear respeto hacia el otro como ser único.

D2 afirma “En general, creo que trato de estimular y reafirmar la formación desde la otredad cuando construyo las comunidades educativas de aprendizaje, donde cada individuo/estudiante se autodetermina de manera individual, y como integrante de una comunidad que dialoga y cuestiona, pero que, como producto de ello, integra, valora, respeta, al otro, al compañero, al estudiante, al profesor, aceptando y ofreciendo las diferencias y similitudes que desde lo emocional, cognoscitivo, ético y experiencial tengamos”. García et al. (2021) indican que la otredad es una posición epistemológica que incluye aspectos culturales, políticos e históricos, define a las personas como seres únicos que salen de las categorías de homogeneidad siempre y cuando se respeten los derechos de tales individuos. La otredad permite crear conciencia sobre la individualidad de los seres humanos con base a los actos de amor fomentados en el proceso educativo.

D5 manifiesta “Muy bien con respecto a la otredad con la planificación alternativa, la que usted me está indicando: Bueno es un tema bastante interesante, la planificación alternativa nos da varias opciones para poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito educativo superior. Planificación alternativa es un modo diferente de enseñar, es como salir de lo común lo que realmente se dio, se hace día a día, la planificación alternativa nos da por didácticas diferentes, actividades diferentes,

salir de lo cotidiano, salir de lo que se hace clase a clase, pero para poder hacerlo mucho más significativo y que sea una experiencia agradable para los estudiantes”. Arenas (2019) afirma que la otredad nos permite percibir al otro como igual y a la vez diferente en contexto específico. Implica respetar y reconocer la diversidad, no discriminar, aceptar y vivir en forma armónica. Cada persona es única e irrepetible, por lo que debe ser considerado como capaz e inteligente en el contexto social.

¿A lo largo de su experiencia como docente podría relatarnos alguna historia sobre la ética como deber individual-social-individual?

D1 apoya “Se ha perdido en nuestra sociedad, en la educación superior la ética individual y la ética social, y nos preguntamos cuando se perdió la brújula, será en nuestros abuelos, padres. Cuestión de responsabilidad de los actos humanos. Y mi historia la señalo y bien marcada en las elecciones para rector”. Del mismo modo, Díaz et al. (2019) sugieren que las raíces éticas construyen un futuro más humano, el deber de la ética es edificar los aspectos: físico, moral, espiritual e intelectual de los individuos, con lo cual instruye al educando para que asuma la posición de liderazgo para el cambio social.

¿Por medio de su experiencia podría dar algún consejo para mejorar la mediación pedagógica universitaria?

D1 asiente “Es importante dentro de la mediación pedagógica, las anécdotas y experiencias buscando respeto, alegría, amabilidad, cortesía, amistad. Recordar siempre al estudiante de donde viene, a donde va y quien es”. Araya (2021) argumenta que la mediación pedagógica adapta los enfoques docentes en busca de satisfacer las carencias en la enseñanza, aprendizaje e interacción en el ámbito educativo. Es el cómo y para qué de la práctica docente,

provoca en los docentes la reflexión, análisis y la participación auténtica del estudiantado.

D2 asegura “Al inicio de cada ciclo o nivel es fundamental determinar las características personales y grupales, como los tipos de inteligencia, los ritmos y estilos de aprendizaje, realizar un breve esbozo de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, la forma en que interactúan, ya que de esta dependerán los interaprendizajes y el logro de aprendizaje significativo, así como las acciones y medidas que deberá implementar el docente para ser un verdadero mediador pedagógico andragógico”. Miranda (2020) establece que la mediación pedagógica tiene estrecha relación con la interacción, comunicación, y colaboración y es reconocer que existe diversidad de estudiantes en contextos divergentes. Cuando uno de los aspectos señalados falla, el estudiante se convierte en objeto de la educación, por lo que es necesario que los mediadores sensibilicen, piensen y actúen para convertirse en mediadores de personas con alma. Como dice Freire, crear espacios en donde todos aprendamos y nos eduquemos (Freire, 2005).

D5 explica “Consejo para la mejora una mediación pedagógica universitaria, hacer las cosas bien con responsabilidad, hacer las cosas bien enseñar con amor, enseñar con dedicación, con responsabilidad enseñar con el ejemplo tratar de transmitir cuanto uno sepa y tratar de que siempre el estudiante lo haga de forma voluntaria que nazca esa voluntad de querer aprender de querer saber más de qué cree ese interés de la investigación entonces para mí yo dar un mensaje a la comunidad universitaria a la enseñanza universitaria o don de querer enseñar a los demás se lo haga con compasión y con ética”. Para Muñoz y Encinas (2020) la mediación pedagógica son los recursos, didácticas, modelos que facilitan, acompañan, promueven y construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje con relaciones ajustadas a cada ambiente.

fortalecer la calidad y estilo del ser humano sin distinción de raza, religión, clase social”. López (2019) declara que la naturaleza humana está constituida por dignidad, virtudes e intelecto, es decir, el alcance existencial sobre el resto de seres en el planeta, permite trasladarse más allá de lo físico en busca de la comprensión de la cosmovisión de la vida. Los docentes deben reconocer la dignidad única de los estudiantes, que permitan la satisfacción de la necesidad de formación de seres integrales.

D5 establece “La naturaleza humana, el ser humano es único irrepetible, por lo tanto, los estudiantes como seres humanos son únicos irrepetibles, de tal manera que deben de ser tratados y considerados con mucho respeto cada uno de manera diferente”. En relación con que “...el ser humano es único irrepetible...”, Carpio (2004), en los principios ontológicos argumenta “El principio de identidad afirma que “todo ente es idéntico a sí mismo”. Para Santome (2021) la naturaleza humana plantea la idea del docente alejado de la autoridad para adoptar la posición de guía de buena fe en la relación docente-alumno.

¿Cuál es la ideología personal que fundamenta su filosofía y política de vida?

D1 afirma “Ser humanista, busca fomentar el desarrollo del ser humano hacia su calidad y estilo de vida”. Breuer (2021) opina que el humanismo se vincula con la libertad del ser humano, emancipado de cualquier inmovilización exterior, pero con reconocimiento del sistema de valores dispuestos desde los ámbitos históricos en los cuales participa, que cimientan la dignidad y autonomía del individuo diferenciando lo único de cada persona.

D5 precisa “Mi política, mi filosofía, bueno, la filosofía que yo siempre he planteado es la idealista y de manera permanente de manera universal, de manera que abarque las diferencias que se

encuentra siempre en los salones, de ser alguien especial dentro del desarrollo de aprendizaje no apartándome de los valores, no apartándome del ámbito social y considera que siempre del estudiante está allí por un objetivo, debe prepararse aprender de querer salir adelante y nosotros como docentes estamos allí para colaborar a ese avance”. Cura (2004) señala que la filosofía de vida está relacionada con la fijación de metas que son a la vez dinámicas, ya que cuando son cumplidas otra vez se establecen metas más altas en pos de mejorar métodos, técnicas, situaciones y hacerlas hábito.

¿Considera usted que su ideología interna (religión, vestimenta, creencias, etc.) afecta en su vida profesional?

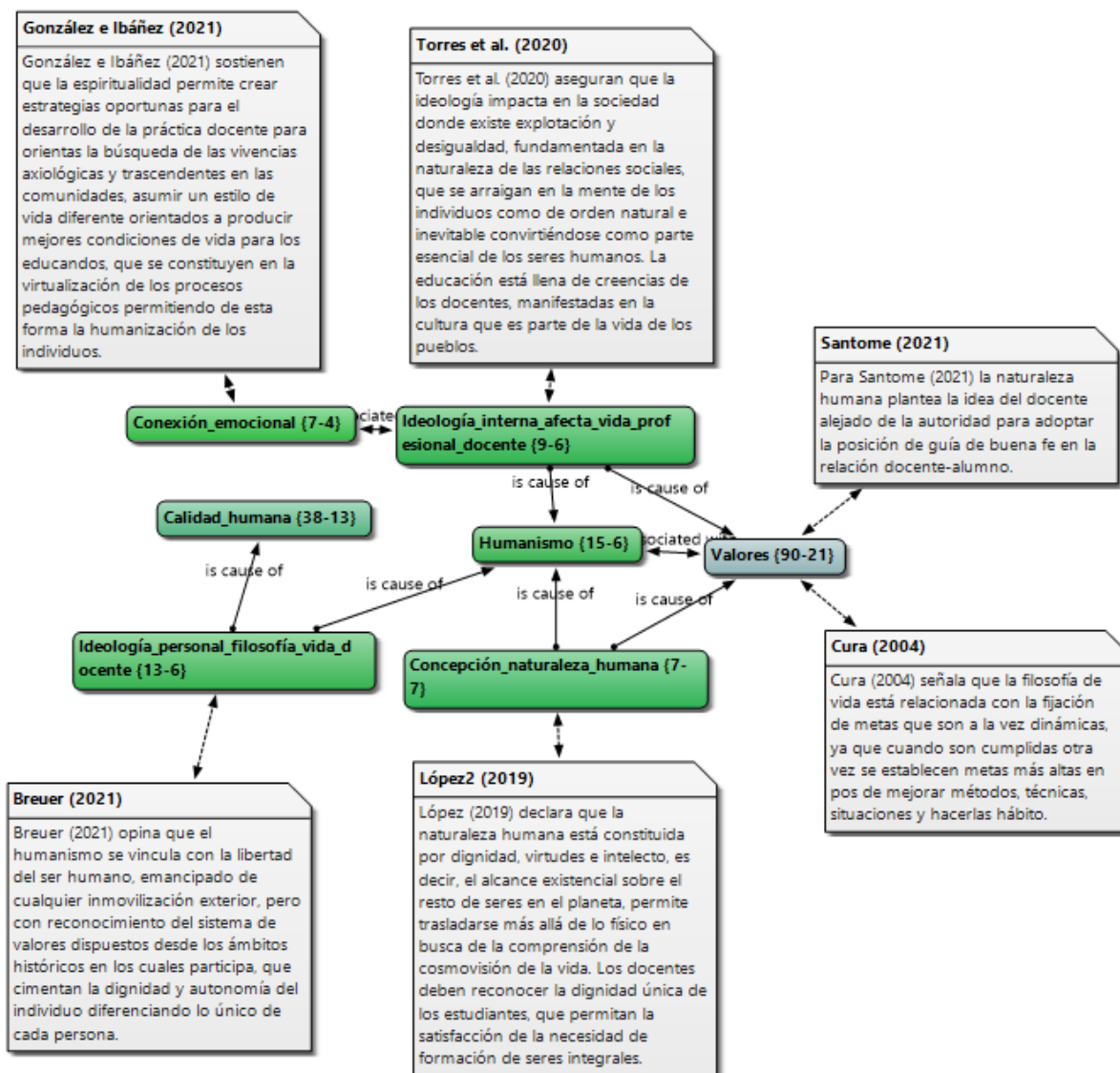
D1 señala “No afecta, creo que la fortalece por cuanto mis profesiones velan por la calidad y estilo de vida sin perjuicios de religión, clase social, etc.” De forma contraria, Torres et al. (2020) aseguran que la ideología impacta en la sociedad donde existe explotación y desigualdad, está fundamentada en la naturaleza de las relaciones sociales, que se arraigan en la mente de los individuos como de orden natural e inevitable convirtiéndose como parte de los seres. La educación está llena de creencias de los docentes manifestadas en la cultura que es parte de la vida de los pueblos.

D5 denota “Claro que sí, la espiritualidad es mi parte vital en la parte de ánimo, el carisma de como yo me sienta y refleje esa confianza, este amor, la parte espiritual está tranquila conmigo mismo para poder contagiar con aquello a los estudiantes. La parte espiritual para un docente es bastante importante interesante uno como docente debe de sentirse tranquilo, de sentirse seguro de lo que está haciendo si en la parte espiritual yo me muestro como una persona enojada de pronto irritante, de pronto temerosa es lo que yo voy a transmitirles a los estudiantes el producto o la

respuesta que voy a tener siempre va a hacer lo mismo, Sí yo manifiesto estar tranquila, manifiesto alegría, manifiesto confianza, manifiesto respeto, manifiesto tolerancia es lo que yo voy a recibir en su mayoría de casos es así no siempre en todo de manera general siempre en el salón va a haber personas que no piensen como yo, no actúen como yo quiero que actúen, pero bueno todos somos diferentes así que hay que tener tolerancia con aquello también”. González e Ibáñez (2021) sostienen que la espiritualidad permite crear estrategias oportunas para el desarrollo de la práctica docente, para orientar la búsqueda de las vivencias axiológicas y trascendentes en las comunidades, asumir un estilo de vida diferente, orientado a producir mejores condiciones de vida para los educandos, que se constituyen en la virtualización de los procesos pedagógicos permitiendo de esta forma la humanización de los individuos.

Figura 58.

Red semántica docente memorable dimensión ideología personal.



6.3.5. Dimensión principios y valores

¿A criterio personal, los principios éticos y valores influyen en la labor como docente?

D1 sostiene “En la mía si influye mucho, donde la responsabilidad, el patriotismo, la puntualidad y el deber de educar, enseñar, formar, transmitir, dista de muchos docentes que a la ley del más vivo hacen daño a la educación superior”. Gallo y Suárez (2020) manifiestan que los resultados del proceso educativo pueden mejorar si la implementación se realizara de

manera reflexiva y activa por parte de los docentes, en especial en formación de ética y valores que sean parte de la vida del educador, ya que el ejemplo produce transformaciones reales en el estudiantado.

D5 dice “Siempre en cada actividad, en cada clase, en cada evento, los valores y principios deben estar presentes, no puedo ser una persona en clase, luego otra persona fuera de clase, luego otra persona cuando estoy en un evento y así no los principios y valores siempre deben estar en todo momento y con todas las personas”. Para Barroso y González (2018) la ética profesional es un regulador de la actividad docente manifestada bajo los principios de beneficencia, autonomía, justicia social, que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los cuales contenidos y métodos sirven al desarrollo autónomo y crítico del estudiantado, a través de la cultura, relaciones docente-alumno e institucionales.

En el aula, además de impartir la materia, ¿también transmite valores y de qué manera lo hace?

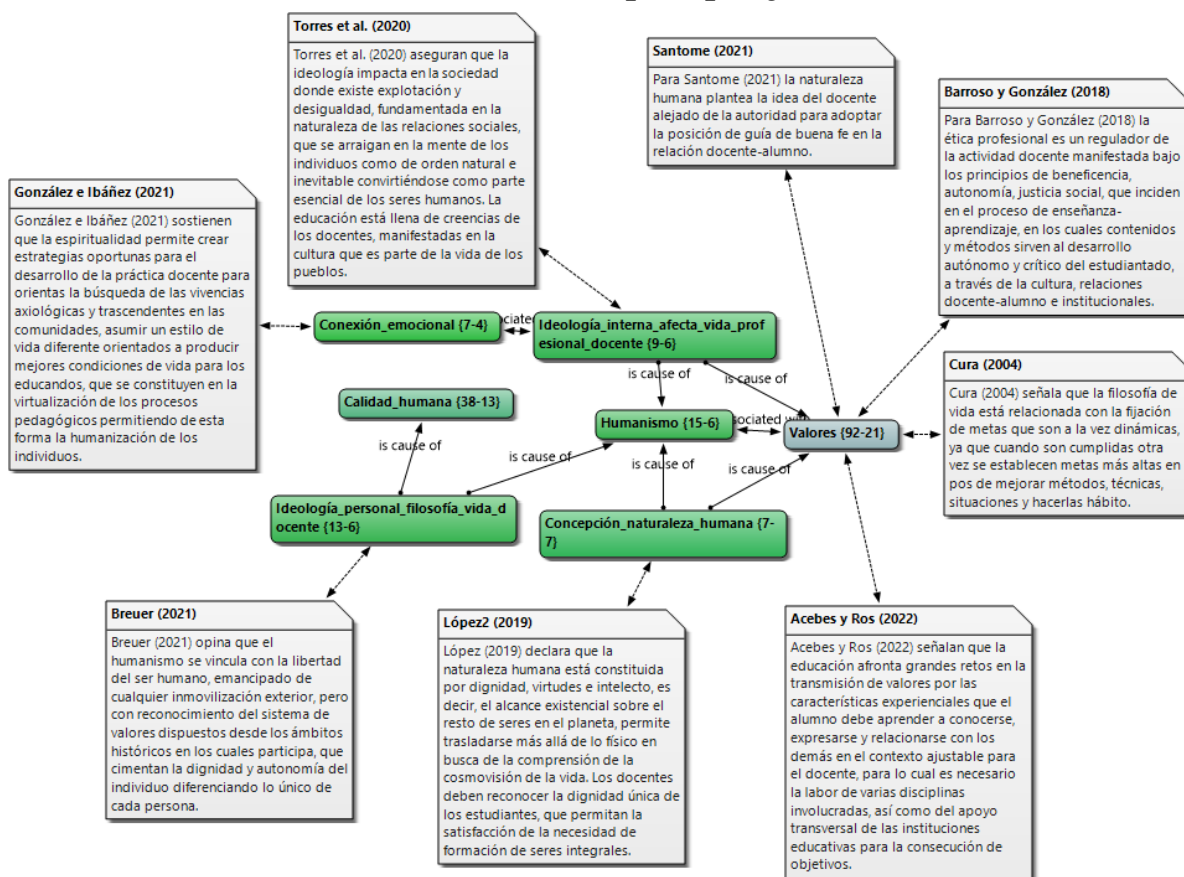
D1 confirma “Transmito mediante el coaching personal y educativo cuanto el profesional tiene que cambiar los anti valores siendo responsable, puntual, ético en su accionar. Y cambiar el paradigma de corrupción. Formamos a seres humanos hacia el presente y el futuro”. Particular sobre el cual, Inostroza-Araya et al. (2020) comentan que los valores influyen la personalidad y comportamiento del individuo, proceso en el cual el docente se constituye un referente, tanto en lo disciplinar como en el ser. La docencia busca concientizar al alumno sobre la existencia de valores que operan sobre cada persona y que afectan el comportamiento de la sociedad.

D5 explica “Los valores se enseñan con ejemplos, eso es así tan sencillo como que si hay alguna situación en particular el diálogo

es una herramienta para poder mediar cualquier situación o conflicto”. Acebes y Ros (2022) señalan que la educación afronta grandes retos en la transmisión de valores por las características experienciales que el alumno debe aprender a conocerse, expresarse y relacionarse con los demás en el contexto ajustable para el docente, para lo cual es necesario la labor de varias disciplinas involucradas, así como del apoyo transversal de las instituciones educativas para la consecución de objetivos.

Figura 59.

Red semántica docente memorable dimensión principios y valores.



6.3.6. Relación de saberes áulicos y valores

¿Con base a la experiencia personal podría describir la significación de la solidaridad y como se ha presentado en el aula y en la vida?

D1 anota “Tengo muchas anécdotas desde la solidaridad (Apoyo incondicional, causas o intereses de colaboración) desde la inclusión educativa con personas visuales, auditivas, físicas e intelectuales que hoy puedo decir que varios de mis alumnos son mis colegas. Así mismo, personas convencionales que, por su rutina laboral son militares, policías, etc. Hemos sido solidarios y hemos apoyado en su vida estudiantil”. En concordancia con Aguilar et al. (2021) la solidaridad se enfoca en servir a otros y hacer el bien, se desarrolla como consecuencia de la amistad, permite la convivencia inclusiva, mejora las condiciones de vida de las personas. La solidaridad en la educación se posibilita en actividades en donde el docente influye este valor con la aplicación de estrategias y el trabajo cooperativo de los estudiantes.

D5 comenta “La solidaridad es hacer propia toda circunstancia desfavorable o negativa a la que se vea abocado nuestro prójimo, en especial aquellos más débiles o desfavorecidos en la sociedad. Al hacer nuestra su causa podemos contribuir a su solución, o al menos, a su mitigación. Debemos educar a los estudiantes, niños, jóvenes y adultos para ser competentes, no competitivos, porque la competitividad significa competencia, querer ser mejor que el otro, vencerlo, derrotarlo, hacerlo fracasar, para lograr destacar y finalmente ganar, contrario al que es solidario, el que compite contra otros se vuelve egoísta, vanidoso y amargado, porque vive en eterna comparación y frustración. La solidaridad no es, por tanto, solamente un eje transversal en la correcta visión y el ejercicio docente, sino parte de la estructura básica de la educación y por ende del humanismo”.

Por lo expuesto por D5, según Buxarrais (2018) la solidaridad es una actitud aprendida que tiene componentes cognitivos, afectivo y conativo, de los cuales se destaca el afectivo para dinamizarla. La solidaridad ayuda a la justicia que intenta reconocer a todos los seres humanos por igual: se muestra como apoyo a otros individuos o grupos con los cuales se comparte los mismos intereses y necesidades.

¿Qué es el amor y cómo se presenta este sentimiento en el salón de clases?

D1 defiende “El amor es un principio pedagógico esencial, es construir aulas pacíficas, el amor y la pasión por lo que hacemos es algo que debemos modelar en la enseñanza dentro y fuera del aula”. Para Morán (2021) el amor en el aula es tolerancia, dulzura, respeto, bondad, ternura, es la preocupación por los demás, es la valoración como ser humano, rompe barreras y está presente al otorgar ayuda. El docente en la labor educativa debe mostrar amor en lo que hace, se manifiesta como puntualidad, honestidad, compasión y compañerismo.

D5 propone “Usted me pregunta con respecto el amor, de mi parte se presenta en la forma cómo imparto el conocimiento, la dedicación que le pongo a la presentación de la parte científica. El amor a esta labor de la educación se manifiesta cuando yo pido que participe y las alumnas proceden hacerlo, es más, levantan la mano porque lo quieren hacer, quieren participar porque ven interés en el tema como uno lo está dando y si no hay amor en lo que uno hace, simplemente no tiene resultado, y si tiene resultados los resultados serán negativos”.

D5 continúa, “Pero yo considero de como yo hago las cosas con amor y dedicación, los resultados después de clases me dan fe de lo que yo esperaba y muchas veces me da plus porque los estudiantes ponen en el chat, ahora en las clases virtuales mis

comprendí todo muchas gracias aunque no lo manifieste Miss usted lo hizo con amor o de pronto yo con amor la manifesté esto, pero el mensaje que uno recibe algo positivo algo que a uno le incentiva a continuar mejorando y allí se manifiesta el amor es lo que puedo decir”.

Por lo planteado por D5, se cita a Mujica (2020) quien expresa que, el amor y la solidaridad juegan roles importantes en el proceso educativo en la lucha contra las injusticias sociales. El amor debe propiciar el cumplimiento de los derechos humanos, fundamentados en los buenos deseos, buenos comportamientos y buenos pensamientos.

¿Podría relatar alguna anécdota en el aula donde el tema es el respeto y al mismo tiempo el eje de la anécdota?

D1 defiende “Podríamos relatar muchas anécdotas vividas, resumiremos que en la vida de docente he tenido como alumnos a mis compañeros de objetivos, metas y propósitos deportivos (Julio Bardales y Fernando Orejuela) con los cuales fui campeón y vicecampeón del circuito suramericano, juegos bolivarianos, panamericanos, circuito mundial, campeones nacionales en múltiples ocasiones y siendo mis alumnos había el respeto y consideración. Ya que en el ámbito deportivo siempre les manifestaba que toda la vida no íbamos a estar en el alto rendimiento, y que tenían que estudiar y ser "alguien en la vida", fui tutor de tesis de pregrado de ambos”. Como afirman Carrasco y Luzón (2019) el respeto hacia el profesorado se obtiene a través de la empatía y estima con el estudiante, pese a las diversas dificultades que los docentes enfrentan, el respeto, así como el reconocimiento, son razones motivadoras para mantenerse en la profesión educadora.

D5 plantea “Bueno, sí, una anécdota, las exposiciones. Cuando se hacen las exposiciones grupales una vez que termine de exponer

el grupo debe demostrar un taller, el taller se trata de diferentes tipos de formatos de ejercicios, por ejemplo, verdadero o falso, seleccionar la respuesta correcta o de pronto completar, otra anécdota, el taller sin respuestas, entonces pido voluntarios para trabajar el taller, grupo número uno de ejemplo y en seguida se manifiesta las participaciones, ellas dan las respuestas y el grupo número uno que expuso indica si está bien o está mal, cuando la compañera se equivoca en seleccionar la respuesta la responsable de esa pregunta con todo el respeto del caso indica la respuesta está incorrecta por tal motivo y da su justificación del porqué está mal y ella a su vez da la respuesta correcta, la persona que recibe la retroalimentación con respeto dice, gracias, compañera, entonces estaba equivocada”.

D5 concluye “Allí veo el respeto a la crítica constructiva, el respeto en el orden del turno para podernos escuchar todos, porque si hablamos todos al mismo tiempo, si tratamos de expresar lo que escuchamos, no se va a escuchar y aparte no sería respeto. Esos son los ejemplos que puedo dar como algunas de tantas anécdotas en la cual se manifiesta el respeto en la sala de clase”.

Por lo manifestado por D5, Flores (2020) establece que el respeto, autonomía y diálogo son aspectos de la madurez moral, para que los estudiantes universitarios logren conciencia moral, mediante el aprendizaje ético que permita la convivencia armónica. El respeto involucra el área cognitiva-racional, emocional-afectiva y la motivacional-conductual, que permiten visualizar y reconocer al otro individuo como sujeto con derechos.

¿Podría definir la amistad y contar algún relato significativo a lo largo de su vida que afirme la existencia de la amistad?

D1 señala “La amistad es una relación afectiva entre una o más personas y es muy significativa, a todos mis estudiantes les brindo

mi amistad y con humildad puedo decir que los ayudo en todo el proceso porque están en la mejor profesión del mundo y se debe ayudar al ser humano a concientizar de donde viene, a donde va y quien es. La amistad es ese hilo que nunca se rompe, por supuesto, si se cuida con dosis de amor, confianza, respeto y consideración”. Por su parte, Pérez (2020) apoya que la amistad maestro-alumno estimula en el estudiante el interés por los valores desde la perspectiva de la empatía y no de imposición, dicho interés se establece cuando el educando participa de forma activa en el proceso de descubrimiento de lo interesante, por lo que es necesaria la estimulación que fomente ese descubrimiento.

D5 presenta “Sí, bueno, pues, por ejemplo, amistad dentro de mi ámbito laboral como docente le puedo manifestar de tantos ejemplos. Con la Miss Liliana tengo una amistad muy grande, muy bonita, una amistad de respeto donde persevera la solidaridad, la tolerancia, la ética, el compartir conocimientos y yo lo considero como tal porque podría decir que solo es mi compañera porque labora conmigo, yo lo considero como amistad porque también en la parte de personal hemos compartido situaciones que nos toca de animarnos tanto ella como yo o yo a ella. Ejemplo, ella tuvo una pérdida muy grande de un familiar, yo traté dentro de lo posible a la distancia, animarla a continuar porque la considero como tal, la amistad está presente en el ámbito laboral”.

Para Medina (2021) es necesario rescatar los aspectos básicos de la amistad, así como el amor del prójimo y el amor propio, porque a partir de ello se sensibiliza a la sociedad. Si los individuos practicasen la amistad, no se necesitaría la justicia, ya que es un valor fundamental para la aplicación en la cotidianidad que a veces puede pasar desapercibido, por lo cual la educación tiene la obligación de fomentar los conceptos de amistad en las aulas.

primarios, citas, códigos, memos, familias y redes (Quintero, 2021).

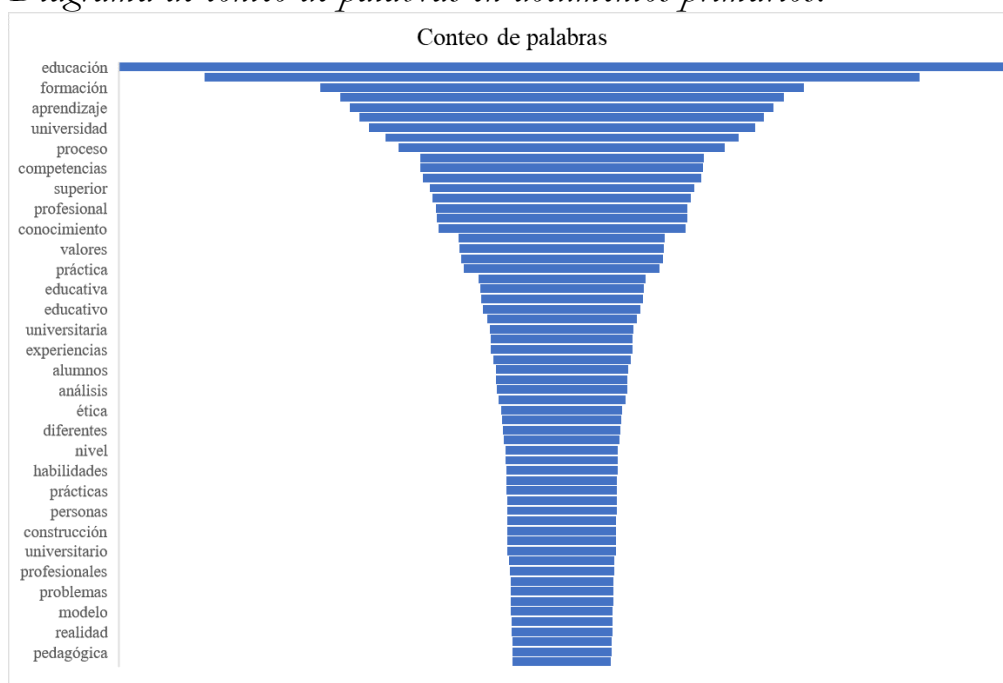
El procedimiento para la obtención de los resultados fue el siguiente:

- Cargar en programa ATLAS.ti las entrevistas de los estudiantes, docentes pares y docente memorable, con las respectivas respuestas. Las entrevistas constituyen los documentos primarios del programa.
- Codificar cada una de las preguntas y respuestas de las entrevistas. La codificación no es más que establecer conceptos relevantes, que permitan el manejo de los criterios en el programa computacional.
- Agrupar en familias los códigos propuestos por dimensiones de estudio.
- Vincular la bibliografía a los códigos propuestos de cada dimensión de estudio, para lo cual, se adoptaron los siguientes pasos: a) cargar en documentos primarios los artículos científicos relacionados con las respuestas de las entrevistas y a cada artículo codificarlo, b) crear memos con el nombre del autor del artículo relacionado, y c) agregar lo que de forma específica comenta cada autor sobre el tema específico de análisis, es decir, sobre las respuestas de las entrevistas.
- Elaborar las redes semánticas por dimensiones de estudio que permiten establecer conexiones entre los códigos o conceptos, con la finalidad de establecer hallazgos entre ellos.
- Realizar el conteo de palabras de los documentos primarios, mediante el empleo de la opción

“Examinador de palabras” del programa computacional. Para ello exportar los resultados generales en el archivo Excel, luego del total del conteo, ordenar las palabras de mayor a menor, considerar solo las palabras un valor total de conteo hasta de doscientos. Los resultados del conteo de palabras, luego de las operaciones antes indicadas se muestran a continuación:

Figura 61.

Diagrama de conteo de palabras en documentos primarios.



En la Tabla 4 se muestran las palabras que se presentan con más frecuencia en los documentos primarios de análisis:

Tabla 4.*Palabras que se presentan con más frecuencia en los documentos primarios.*

Ítem	Palabra	Conteo	Ítem	Palabra	Conteo	Ítem	Palabra	Conteo
1	enseñanza	2909	21	práctica	2049	41	habilidades	1166
2	superior	2764	22	docencia	1746	42	actividades	1158
3	social	2700	23	educativa	1710	43	prácticas	1158
4	profesional	2623	24	profesores	1690	44	profesorado	1148
5	trabajo	2620	25	educativo	1648	45	personas	1145
6	conocimiento	2582	26	estudiante	1568	46	pedagogía	1143
7	vida	2152	27	universitaria	1506	47	construcción	1141
8	valores	2137	28	calidad	1486	48	resultados	1141
9	sociedad	2113	29	experiencias	1483	49	universitarios	1137
10	práctica	2049	30	información	1443	50	aula	1107
11	docencia	1746	31	alumnos	1382	51	profesionales	1096

12	educativa	171 0	32	profesor	137 9	52	sistema	108 1
13	profesores	169 0	33	análisis	136 6	53	problemas	107 8
14	educativo	164 8	34	sociales	132 6	54	experiencia	107 7
15	estudiante	156 8	35	ética	126 6	55	modelo	106 5
16	universitari a	150 6	36	conocimien tos	124 8	56	mundo	105 9
17	calidad	148 6	37	diferentes	123 3	57	realidad	105 5
18	experienci as	148 3	38	contexto	121 5	58	comunicac ión	104 1
19	informació n	144 3	39	nivel	117 6	59	pedagógica	104 1
20	alumnos	138 2	40	evaluación	117 4	60	capacidad	102 9

Las palabras obtenidas del análisis del conteo mostrado en la Tabla 4, ordenadas de mayor a menor, tienen estrecha relación con el tema de investigación y son evidencia que la fundamentación teórica está acorde con el objetivo de establecer el perfil epistemológico del docente universitario.

- Obtener la tabla de co-ocurrencia de códigos. Al respecto, se utiliza la opción “Tabla de co-ocurrencia” dentro de “Análisis” y en base a los códigos asignados en la investigación para las diferentes dimensiones se

coloca en las columnas de la tabla y los códigos que tienen co-ocurrencia para determinar el índice respectivo.

La co-ocurrencia está orientada a encontrar códigos aplicados a la misma cita o citas superpuestas, con lo cual se logra identificar que temas están cerca unos de otros, y depende de la forma como se hayan codificado los datos (Rápida, 2021).

Tabla 5.

Co-ocurrencia de códigos por dimensiones.

	Dimensión sujeto-objeto		Dimensión pedagógica didáctica	Relación de saberes	
	Competencia pedagógica para enseñanza	Motivación docente	Competencias confianza docente-alumno	Amor en clases docente	Anécdota respeto docente
Actitud_positiva	0,00	0,70	0,00	0,00	0,00
Calidad_humana	0,60	0,00	0,00	0,00	0,00
Estrategia_enseñanza_docente	0,80	0,00	0,00	0,00	0,00
Investigación	0,00	0,65	0,00	0,00	0,00
Metodologías_enseñanza	0,00	0,55	0,00	0,00	0,00
Relación_pedagógica_didáctica_docente_memorable	0,00	0,00	0,75	0,00	0,00
Calidad_humana	0,00	0,00	0,00	0,64	0,00
Capacidad_cualquier_nivel	0,00	0,00	0,00	0,00	0,85

En la Tabla 5 se presentan los códigos que se encuentran en citas superpuestas con los códigos asignados en las diferentes dimensiones de análisis. El coeficiente cercano a 1, es considerado que tiene mayor cercanía al de la dimensión respectiva.

Tabla 6.*Densidad de códigos por dimensiones.*

Ítem	Dimensión	Códigos	Densidad
		Motivación docencia	18
1	Sujeto-objeto	Competencia_pedagógica_para_enseñanza	14
		Formación_continua_en_docentes	11
		Competencias_confianza_docente-alumno	10
2	Pedagógica-didáctica	Mayor_tolerancia_aulas_universitarias	7
		Ética_profesional_prevalece_norma	6
		Metodología_rompe_paradigmas	6
		Competencias_relevantes_labor_pedagógica	25
3	Social	Experiencia_evidencie_ética	12
		Mediación_pedagógica_universitaria	6
		Apasionado_labor_docente	6
		Concepción_natulareza_humana	7
4	Ideología personal	Ideología_personal_filosofía_vida_docente	6
		Ideología_interna_afecta_vida_profesional_docente	6
5	Principios y valores	Docente_transmite_valores	6
		Etica_valores_influyen_labor_docente	4

		Amor_en_clases_docente	7
6	Relación saberes	Amistad_con_el_docente_y_signifi- cado	6
		Solidaridad_en_aula_y_vida_docente	5
		Anécdota_respeto_docente	5

En la Tabla 6 se presentan los resultados de las densidades de los códigos asignados en las dimensiones de estudio, a mayor densidad mayor el número de veces referenciados en los documentos primarios en relación de la dimensión de análisis.

- Obtener la tabla de códigos-documentos primarios. Estos indicadores nos muestran los códigos asignados a cada dimensión que se registran en las entrevistas de docentes pares y memorables.

Tabla 7.

Tabla de familia de códigos vs entrevistas docentes.

Ítem	Dimensión	Entrevista	
		Docentes pares	Docente memorable
1	Sujeto-objeto	269	25
2	Pedagógica-didáctica	343	75
3	Social	248	40
4	Ideología personal	174	29
5	Principios y valores	35	21
6	Relación saberes	147	47

Con base a los resultados antes indicados y de los análisis detallados de las encuestas, a continuación se detalla el perfil que se obtiene del docente universitario fundamentados en la relevancia de las respuestas obtenidas en las respectivas encuestas:

6.4.1. Dimensión sujeto-objeto

Con relación a la motivación para dedicarse a la docencia, las respuestas fueron por:

- Vocación.
- Ayuda a la comunidad.
- Deseo y capacidad para enseñar.

Además, sobre la importancia de la formación profesional para ejercer la docencia a nivel superior, los encuestados señalaron:

- Es importante y debe considerarse integral: vocación: pedagogía, metodología y conocimientos de una especialidad.

Respecto al aporte de las competencias pedagógicas de los docentes al proceso de enseñanza, las respuestas en orden de relevancia fueron:

- Si, por el dominio del docente de los contenidos de la enseñanza.
- Si, permiten planificar, enseñar y evaluar.
- Si, por el desarrollo y desempeño profesional.
- Si para la mejora continua del proceso enseñanza y aprendizaje.

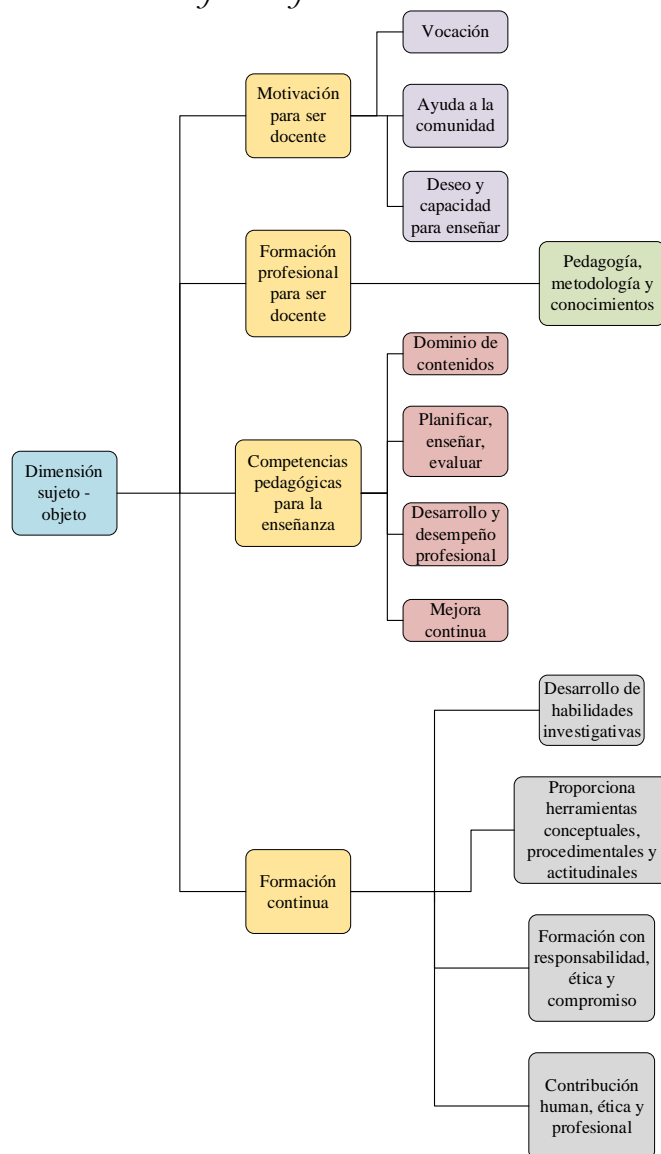
Sobre la contribución de la formación continua en los docentes, las respuestas fueron:

- Desarrollar habilidades investigativas y pedagógicas.

- Proporcionar a los educandos las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Formar con responsabilidad, ética y compromiso.
- Contribuir a la parte humana-ética y profesional.

Figura 612.

Perfil epistemológico dimensión sujeto-objeto.



6.4.2. Dimensión pedagógica-didáctica

Las respuestas a la interrogante de definición de la relación pedagógica-didáctica entre docente-alumno fueron:

- Utilización de métodos, técnicas, y estrategias como recursos didácticos.
- Capacidad y forma de enseñar con amor y valores.
- Aplicación apropiada de las actividades pedagógicas.
- Innovación en el empleo de métodos educativos.

Con respecto a la pregunta sobre las competencias docentes que generan confianza entre docente alumno, las respuestas fueron:

- Promover la curiosidad científica y la investigación.
- Capacidad para escuchar, orientar, comunicar de forma asertiva.
- Planificar, organizar, crear y motivar.
- Dar ejemplo de ética y moral.
- Fomentar la inteligencia emocional.

En lo que atañe a si la aplicación de la metodología personal del docente rompe paradigmas, las respuestas fueron:

- Si, por la promoción del desarrollo de habilidades investigativas.
- Si, por la actualización e innovación de conocimientos.
- Si, por mediar entre el conocimiento y el estudiante.
- Si, por la implementación de nuevas tecnologías.

En referencia a la prevalencia de la ética profesional sobre la norma, las respuestas fueron:

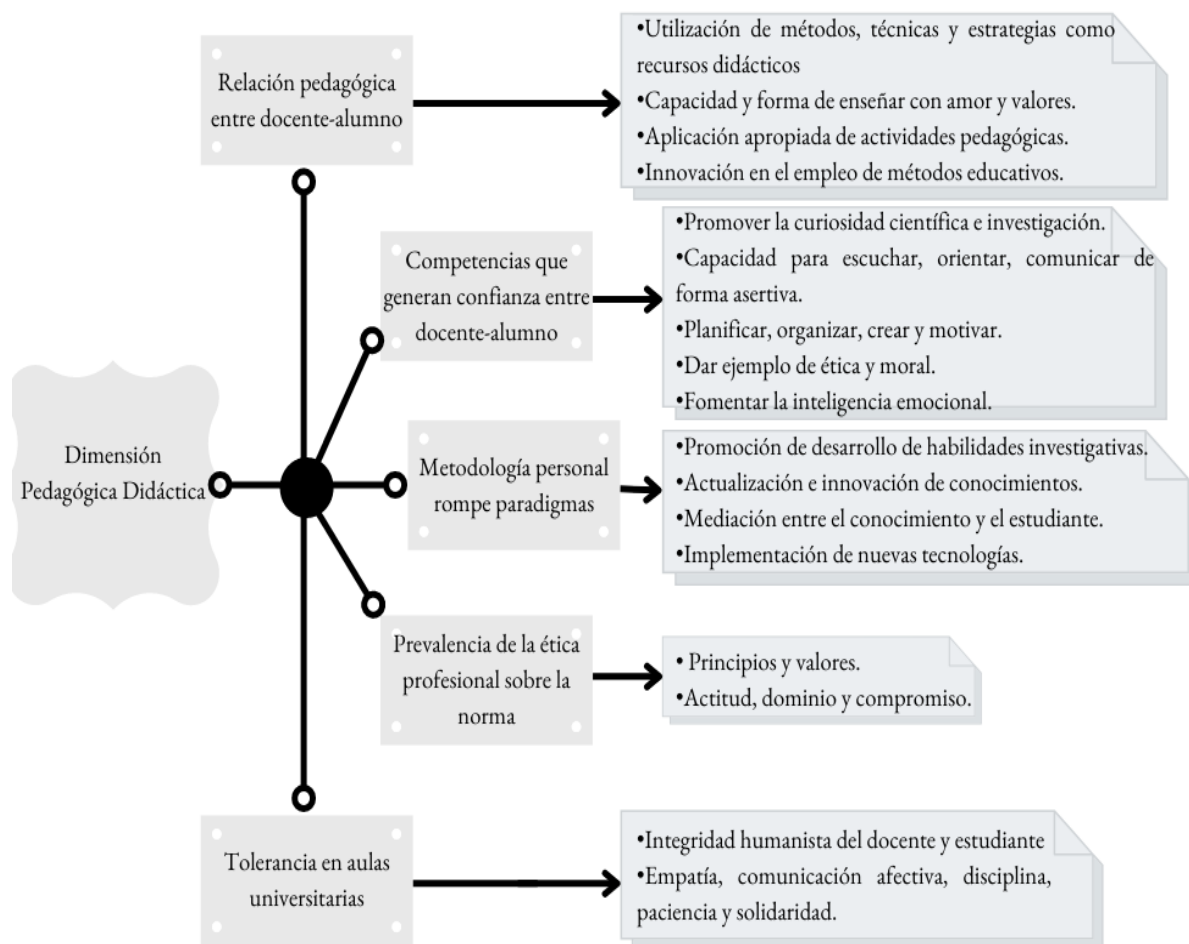
- Si, por los principios y valores que posee el docente.
- Si, por la actitud, dominio y compromiso del docente.

Con relación a la tolerancia docente en las aulas universitarias, las respuestas fueron:

- Fundamentada en la integridad humanista del docente y estudiante.
- Desarrollada por la empatía, comunicación afectiva, disciplina, paciencia y solidaridad.

Figura 63.

Perfil epistemológico dimensión pedagógica-didáctica.



6.4.3. Dimensión social

Respecto a la identificación de las competencias relevantes de la labor pedagógica, las respuestas más relevantes fueron:

- Trabajar en equipo.
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Metodologías de enseñanza.
- Desempeño y planificación de la docencia, con sentido de proyecto formativo y los sistemas de evaluación utilizados.
- Materiales de apoyo a los estudiantes.
- Mecanismo de revisión del proceso.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.
- Forma de presentación en el aula.
- Utilizar las tecnologías de educación y comunicación.
- Selección de contenidos interesantes.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.
- Organización de las condiciones y del ambiente del trabajo.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

Con referencia a si es necesaria la pasión del docente en la transmisión del conocimiento, los entrevistados respondieron:

- Sí, es necesaria pasión y vocación.
- Si, con entrega total y amor.

En lo que concierne a la otredad, las respuestas fueron:

- Conocimiento y reconocimiento del otro como ser humano.

En lo referente al significado de la ética como deber individual y social, las respuestas fueron:

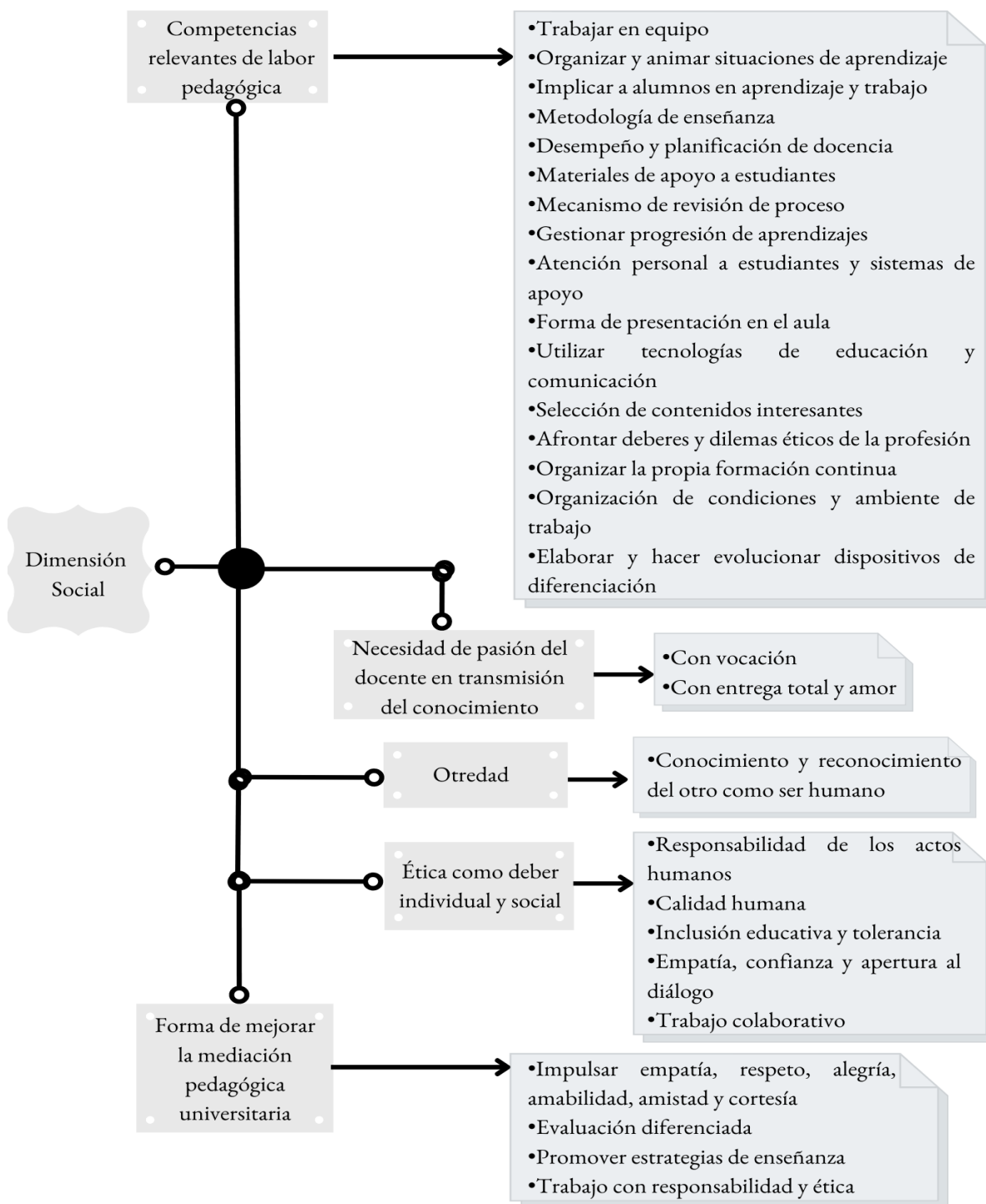
- Responsabilidad de los actos humanos.
- Calidad humana con los alumnos.
- Inclusión educativa y tolerancia.
- Empatía, confianza, apertura al diálogo con los educandos.
- Trabajo colaborativo.

Con respecto a la forma de mejorar mediación pedagógica universitaria, las respuestas fueron:

- Impulsar la empatía, respeto, alegría, amabilidad, amistad, cortesía.
- Evaluación diferenciada.
- Promover estrategias de enseñanza.
- Trabajo con responsabilidad y ética.

Figura 64.

Perfil epistemológico dimensión social.



6.4.4. Dimensión ideología personal

En referencia a la concepción de la naturaleza humana, los entrevistados respondieron lo siguiente:

- Principios, calidad y estilo humanista integral.
- Conciencia crítica y responsable
- Desarrollo social, integral proactivo-productivo.

Respecto a la identificación de la ideología personal como fundamento de la filosofía y política de la vida del docente, las contestaciones fueron:

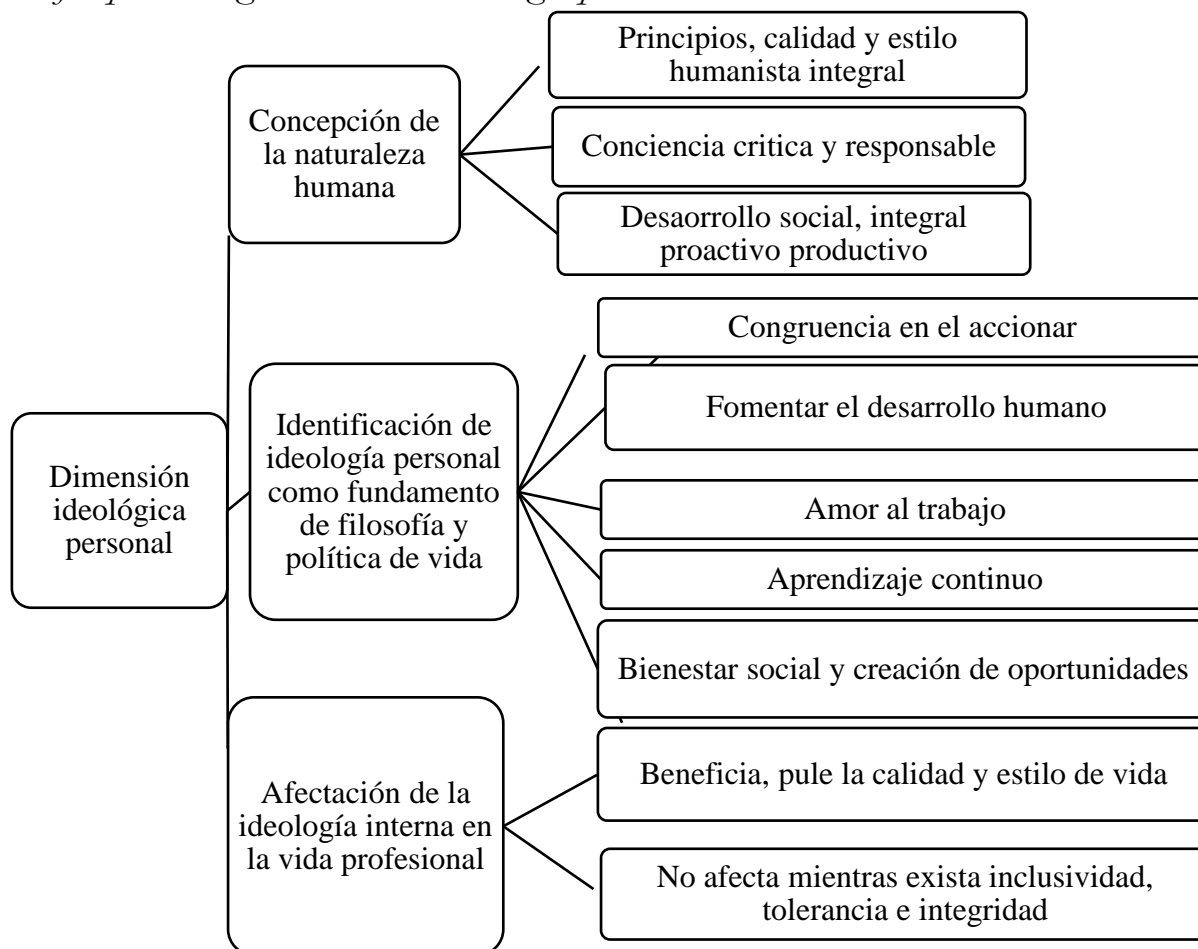
- Fomentar el desarrollo humano.
- Congruencia en el accionar.
- Amor al trabajo.
- Aprendizaje continuo.
- Bienestar social y creación de oportunidades.

Con relación a afectación de la ideología interna (religión, vestimenta, creencias, etc.) en la vida profesional del docente, las objeciones fueron:

- No afecta, mientras exista tolerancia e integridad.
- No afecta, ya que son personales y el docente es inclusivo.

Figura 65.

Perfil epistemológico dimensión ideología personal.



6.4.5. Dimensión principios y valores

En relación con influencia de los principios éticos y valores en la labor docente, las respuestas fueron:

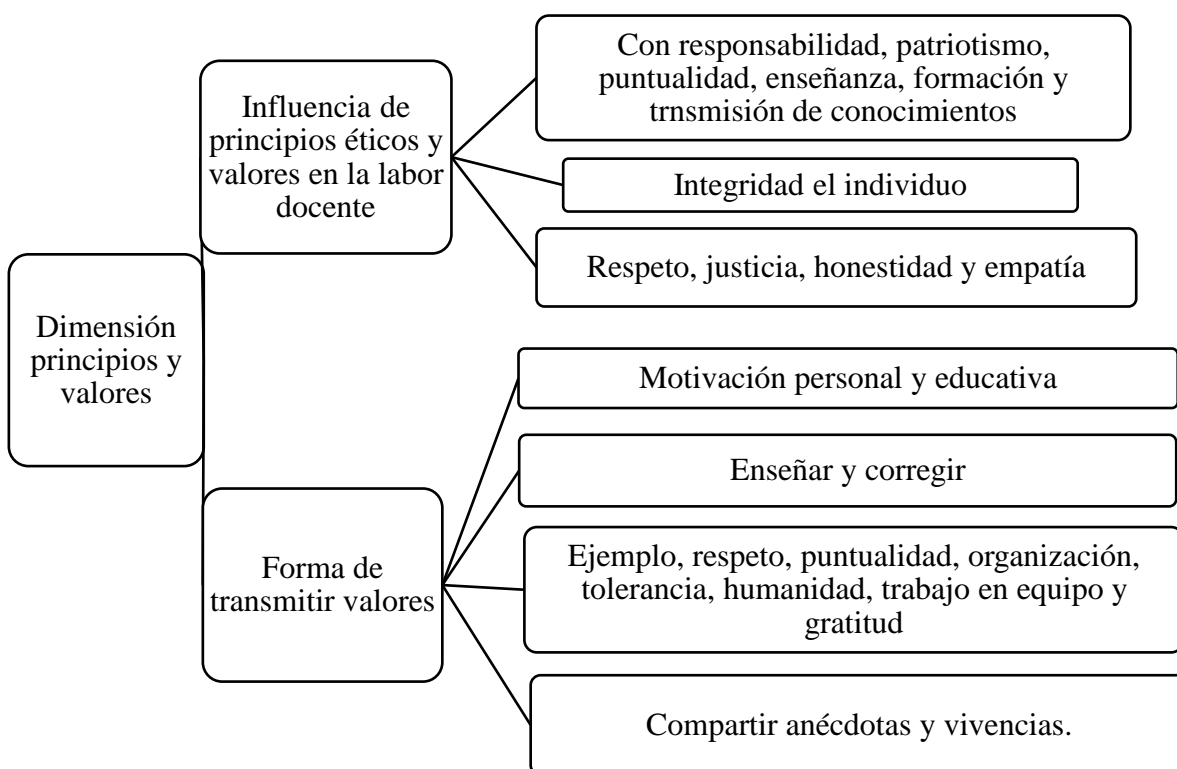
- Si influye, la responsabilidad, patriotismo, puntualidad, enseñanza, formación y transmisión de conocimientos.
- Si influye, por la integridad del individuo.
- Si influye, por el ejemplo que el docente entrega del respeto, justicia, honestidad y empatía.

Ante la indagación de la forma de transmitir valores además de impartir materia, las respuestas fueron:

- Mediante motivación personal y educativa.
- Mediante la forma de enseñar y corregir.
- Mediante el ejemplo, respeto, puntualidad, organización, tolerancia, humildad, trabajo en equipo y gratitud.
- A través de compartir anécdotas y vivencias.

Figura 66.

Perfil epistemológico dimensión principios y valores.



6.4.6. Relación de saberes

Sobre la significación de la solidaridad en el aula y en la vida, los entrevistados afirmaron:

- Apoyo incondicional a causas o intereses de colaboración con inclusión educativa.

- Ayuda, servicio a otras personas.
- Presente en la formación de valores como empatía y ejemplo.

En respuesta a la pregunta sobre la definición del amor y si se presenta en el salón de clase, los entrevistados sostuvieron:

- Sí, y es el principio pedagógico esencial.
- Sí, es vocación, motivación, paciencia, respeto, responsabilidad y solidaridad.

En referencia al cuestionamiento sobre el respeto como eje del tema, respondieron lo siguiente:

- Motivación para conseguir objetivos, fundamentado en la amistad.
- Postura espacial, personal y de tiempo inalienable frente a intereses de otros.
- Críticas constructivas para mejorar la calidad del aprendizaje.
- Apertura para escuchar, atender y mediar frente a los requerimientos de los estudiantes.
- Relevancia de las fortalezas y motivar para mejorar las debilidades.

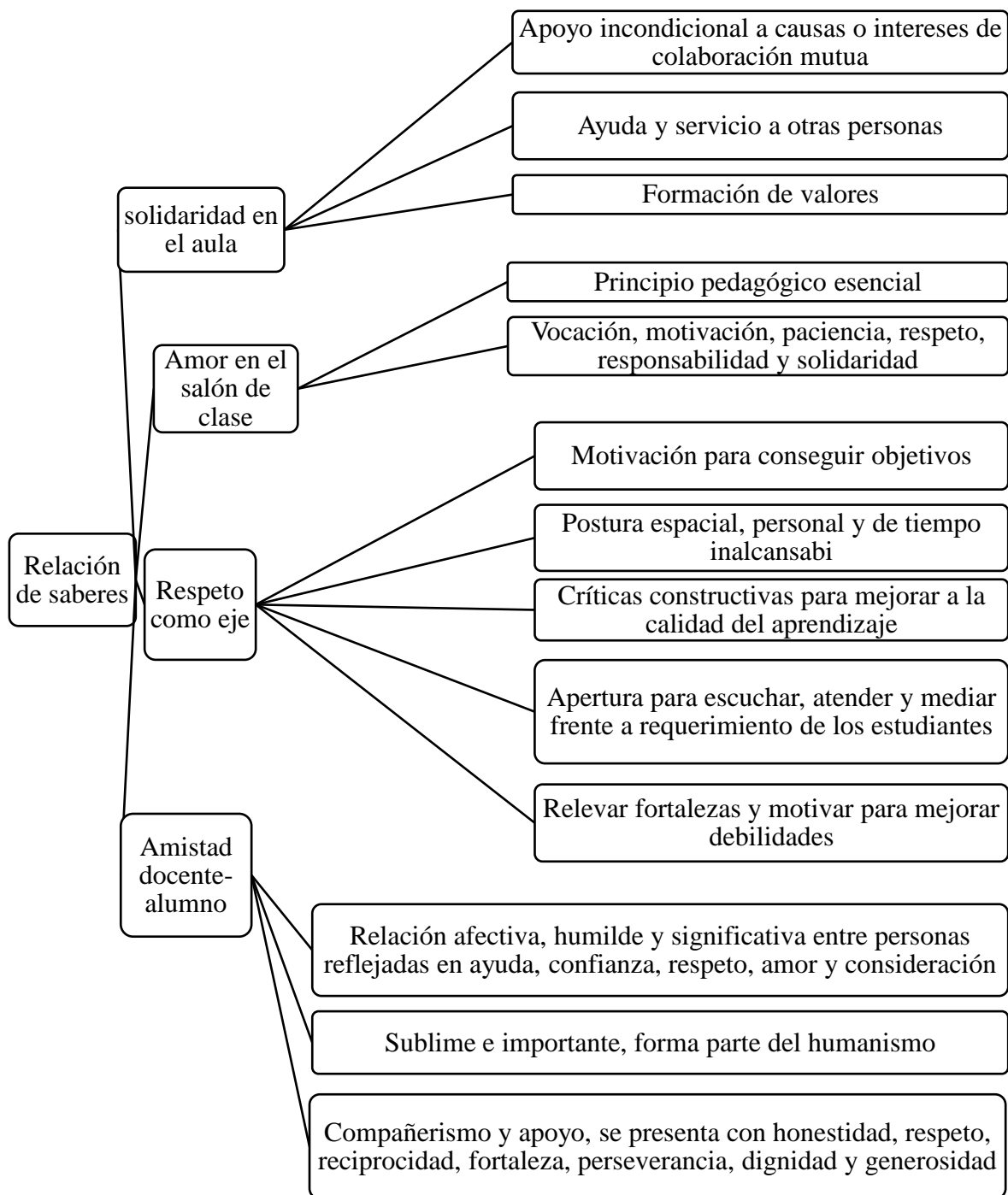
Respecto a la definición y la existencia de la amistad docente-alumno, las respuestas fueron las siguientes:

- Relación afectiva, humilde y significativa entre personas, que se refleja en ayuda, confianza, respeto, amor y consideración.
- Sublime e importante, forma parte del humanismo.

- Compañerismo y apoyo, que se presenta con honestidad, respeto, reciprocidad, fortaleza, perseverancia, dignidad y generosidad.

Figura 67.

Perfil epistemológico relación de saberes.



CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN

7.1. La Universidad de Guayaquil

La Universidad de Guayaquil desde su fundación tuvo como eje principal la formación continua de los docentes en varias ramas del conocimiento, pero razones de índole social y político influyeron en que se aleje de la investigación para el desarrollo social. La Dirección de Investigación y Proyectos Académicos promueve la investigación en la entidad educativa, fundamentada en lo que establece el Estatuto Orgánico de la Universidad de Guayaquil sobre las políticas de calidad y varios principios, entre ellos el de autodeterminación, que parte de la formación y profesionalización del perfil académico de los docentes e investigadores, el cual determina que la institución debe brindar el otorgamiento de ayuda económica en la formación continua de los maestros como mecanismo para garantizar la calidad en la educación.

Es importante destacar el contexto sociocultural en el cual se ejecuta el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual interviene el docente para educar a los futuros profesionales y la mediación entre la teoría con la práctica, para formar estudiantes reflexivos y autocríticos, proceso que se conoce como intervención formativa.

Los elementos del antes de la intervención formativa son: investigación y análisis; así como la articulación de contenidos, que conlleva la transición de los modelos didácticos, que van de lo tradicional a la adopción de enfoques interactivos docente-estudiante. Entretanto, durante la intervención los elementos que la caracterizan son: seguimiento de la planificación y acciones frente a las necesidades del estudiantado con la transmisión de conocimientos. Después de la intervención, los elementos constitutivos son: experiencia en la docencia y reflexión de contenidos, los cuales, frente a las nuevas tendencias educativas,

constituyen un aporte fundamental en el proceso, enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el Estatuto antes referido, estipula que los profesores que ingresan a la entidad educativa deben capacitarse para desarrollar el conocimiento necesario en el dominio de las aplicaciones educativas con base a los nuevos paradigmas de aprendizaje en la educación superior, para lo cual se habilitan rutas de formación continua en el perfeccionamiento de los saberes epistemológicos, pedagógicos, investigativos y de conectividad que posibiliten el mejoramiento en el desempeño del proceso educativo; entre tales rutas se encuentran el desarrollo de artículos académicos, diseño e implementación de estrategias pedagógicas, así como modelos de evaluación integral.

Las políticas sobre la capacitación docente en la Universidad de Guayaquil están orientadas a: desarrollo y ejecución del programa anual de habilitación básica para capacitación de docentes interesados en la formación continua, que responde a las necesidades pedagógicas de los docentes; implementación de jornadas de capacitación mínima de 10 horas y máximo de 40, distribuido en trabajo presencial, colaborativo y autónomo, con cupos limitados; inscripción correspondiente al rol predominante y perfil general del docente; la recepción de las inscripciones se hacen en cada facultad y actualmente en gestión formativa docente; la aprobación se realiza con al menos el 70 % de la asistencia, así como la emisión de los certificados se realizará con un promedio del 70 % en la nota, con la presentación de documentos previo a la capacitación.

Incluso, el Reglamento para el Otorgamiento de Becas para Profesores e Investigadores de la Universidad de Guayaquil estipula, en el caso de doctorados, los postulantes deben cumplir la formación académica y que por cada curso de formación

continua igual o mayor a 60 horas se otorgará un punto a la calificación para el proceso de recategorización docente. Cabe notar que a lo largo del tiempo, las políticas públicas e institucionales universitarias cambiaron sustancialmente con base a la búsqueda de la cooperación de los docentes, así como las crecientes demandas de los estudiantes que buscan obtener educación superior.

En este contexto, el centralismo en las decisiones por parte del Estado y las exigencias de competitividad, calidad, eficiencia, incorporación de tecnologías de información y comunicación, así como la erradicación de formas de organización tradicionales para las entidades educativas son barreras que aún se deben superar, con la agravante de la limitación de recursos económicos para desarrollar y consolidar áreas de investigación.

Sobre este aspecto, coincide Schowartzman (2000) que expresa que las autoridades universitarias establecieron políticas relacionadas con las transformaciones en la evaluación, calidad, diversificación de la enseñanza, eficiencia y competitividad, con diferenciación institucional, internacionalización de la educación universitaria, acortamiento de los ciclos de pregrado y descentralización de la gestión institucional. Además, según Maldonado (2005) una de las políticas públicas de mayor relevancia es la incorporación de la comunidad epistémica en el área científica para la publicación de textos de autores internacionales no difundidos en la región y la traducción de políticas originarias de otros países a la realidad latinoamericana.

De acuerdo con, Porta y Aguirre (2017) una aplicación para el análisis de las políticas públicas en la formación de docentes universitarios se logra a partir del estudio de la narrativa de los principales implicados, para establecer el significado que los entrevistados les dan a las propias experiencias, miedos y

emociones, lo que permitió comprender que debido a las políticas públicas universitarias impuestas, los docentes necesitan continuar con la formación académica, pero es un proceso complejo por la situación económica de cada país.

Desde el punto de vista de Fonseca y Gamboa (2017) uno de los mayores retos que enfrentan los docentes universitarios es la adaptación curricular, pues el constante cambio en el sistema educativo requiere organización y coherencia de contenidos, pero la desmotivación, diagnósticos insuficientes así como la contradicción entre las políticas institucionales y el criterio docente, generan que la planificación de los saberes no sea de calidad y de pleno ejercicio del profesorado. Para Branda (2018) la formación docente contemporánea integra la interacción entre profesores-alumnos, el ambiente de transmisión de la información, las formas de autoridad y de poder existentes en las entidades educativas, así como en las aulas, para fomentar las condiciones que acerquen al estudiante a la producción científica, la creatividad y trabajo cooperativo.

A criterio de Abreu et al. (2017) el dominio de los conocimientos teóricos contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que genera destrezas profesionales en los docentes. La formación continua permite el desarrollo individual de la transmisión de conocimientos, ya que el profesor se convierte en el mentor de un grupo de estudio, que de acuerdo con Álvarez et al. (2021) sostienen que la preparación de los profesores de educación superior exige la vinculación con subtemas de instrucción para responder al fenómeno educativo.

Las voces de los docentes de la Universidad de Guayaquil destacan la importancia de la formación continua en la práctica profesional, ya que permiten el desarrollo de las habilidades investigativas y pedagógicas; proporciona a los educandos las

herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales; forma con responsabilidad, ética y compromiso; así como contribuye a la parte humana y profesional, en beneficio del alumnado y en respuesta a las necesidades de la sociedad, criterio sobre el cual Gárate y Cordero (2019) concuerdan y sostienen que existen programas académicos en formatos como cursos, talleres, seminarios para que los docentes adquieran y construyan el saber en la vida laboral; siendo procesos de reflexión sobre la práctica educativa, en busca del conocimiento superior y optimizar las estrategias en el aula.

De manera congruente con el criterio anterior, Cortéz (2018) asocia el impacto de la actualización de conocimientos para fortalecer la superación profesional, en un escenario donde la preparación teórica-científica contribuye a la comprensión de problemas educativos con acciones de respuesta que precisan creatividad e innovación con mayor alcance en el ámbito académico, el cual se perfila como un sistema en constante dinamismo. También, Chávez y Álvarez (2019) confirman que la formación continua docente en varias ramas del conocimiento aporta en la resolución de problemas pedagógicos, amplía la visión, permite la adaptación al contexto sociocultural y la integración de métodos de enseñanza, así como fomenta el análisis reflexivo-crítico de las prácticas pedagógicas.

Los cambios efectuados en la Universidad de Guayaquil son el reflejo de los requerimientos de las autoridades de turno y de manera estructural, otorgan soluciones momentáneas sin una visión futurista que atienda de manera real y efectiva las expectativas sociales, que fomenten el verdadero aprendizaje, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es evolutivo, se mantiene en constante cambio y adaptación, no existe aún la transformación efectiva del ámbito pedagógico en busca de la excelencia académica, por lo que permanece latente la necesidad

de implementar las mejores prácticas orientadas a expedir políticas públicas para que la formación continua de los docentes, que concomitantemente, coadyuve a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

7.2. Indagación de las biografías para el perfil para el perfil docente

Los resultados de la indagación de las biografías de los docentes de la Universidad Estatal de Guayaquil establecen el siguiente perfil epistemológico en las siguientes dimensiones de análisis:

Respecto a la dimensión sujeto-objeto, se obtuvo que la vocación, ayuda a la comunidad, así como el deseo y capacidad para enseñar fueron las razones que motivaron a los educadores a dedicarse a la docencia. También se destacó la importancia de la formación profesional integral para ejercer la docencia a nivel superior, es decir, la interrelación de la vocación, pedagogía, metodología y conocimientos de la especialidad. Por otra parte, se identificó que las competencias pedagógicas de los docentes aportan al proceso de enseñanza mediante el dominio de los contenidos, que le permiten al educador, planificar, enseñar y evaluar, así como fomentan el desarrollo y desempeño profesional, orientados a la mejora continua del proceso enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que, también se determinó que la formación continua de los docentes contribuye a desarrollar habilidades investigativas y pedagógicas, proporciona a los educandos las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, fomenta la formación con responsabilidad, ética y compromiso; así como contribuye a la parte humana, ética y profesional.

Sobre los criterios señalados, Abreu et al. (2017) concuerdan y exponen que el dominio de los conocimientos teóricos contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje, genera destrezas profesionales en los docentes a favor de la transmisión de

conocimiento, debido a que el profesor se convierte en el mentor de un grupo de estudio; por lo tanto, se evidencia la necesidad de la formación continua ante los cambios latentes en el sistema de educación superior. Por otra parte, la pedagogía se sirve de otras ciencias para que los docentes adquieran y usen al intelecto que se extrapolará al proceso de enseñanza; por ello, las capacitaciones sobre mecanismos que fortalezcan las habilidades y la responsabilidad de los docentes implican la construcción de un proyecto de vida inmerso en la educación (Trujillo y Suarez, 2020).

También, Mejía et al. (2021) coinciden y establecen que la mediación cognoscitiva involucra los modelos pedagógicos que motivan a aprender a aprender, vale decir que activa las relaciones interpersonales y socio grupales. Así mismo, sostienen que el saber de los docentes universitarios tiene implicaciones directas con el desempeño de los estudiantes. Por su parte, Romero (2020) declara que el dominio de conceptos se traduce como una fortaleza a nivel individual, así como el rol formativo justificado en la entrega y compromiso depende de la realidad socio-humanística en donde se desarrolla. Desde el punto de vista de Maturana y Garzón (2015) sostienen que, al formar parte del grupo académico, el educador mantiene contacto cercano con los demás miembros, se gestionan nuevos conocimientos con mayor compromiso para lograr la transformación social.

Sabulsky y Arévalo (2017) catalogan a la vocación como compromiso individual, en donde convergen elementos académicos, afectivos y éticos, por esa razón se busca aplicar modelos para replicar buenas enseñanzas, lograr experiencias significativas en beneficio de los estudiantes, expresadas en el deseo de ayudar al estudiante. Para García y Fonseca (2016) la enseñanza requiere vocación como elemento indispensable para la praxis, no obstante, es pertinente la formación y el empeño por

la construcción de experiencias comprometidas con los estudiantes.

Según Gordillo et al. (2016) la facilidad para establecer nexo entre docente y alumno se origina con la interacción, expresada como una relación de reciprocidad e influencia mutua que requiere la capacidad profesional para la estimulación del aprendizaje. Por ello se precisa de valores, metodología, comunicación verbal y no verbal. Las competencias pedagógicas de los docentes memorables para el soporte del proceso de enseñanza, se fundamenta en los conocimientos, actitudes y habilidades demostradas en el quehacer educativo con impacto en estudiantes y compañeros de trabajo, lo cual es positivo para el ámbito académico.

De acuerdo con Peralvo et al. (2018) aseveran que la realización efectiva de la enseñanza tiene como reto la adopción del componente actitudinal. A pesar de estar ligados con las competencias, las posturas del docente contribuyen al desenvolvimiento en circunstancias complejas, por ende, las competencias aportan a la solución de conflictos propios del ámbito académico. Rodríguez (2020) afirma que el desempeño laboral es mayor cuando existen habilidades vinculadas con valores y emociones; sin embargo, los centros universitarios relegan este componente en los procesos de selección, dando como resultado un nivel de aprendizaje poco halagüeño de los estudiantes.

Cejas et al. (2020) manifiestan que las competencias profesionales en instancias educativas se conciben como el refuerzo desde la orientación pedagógica hacia la práctica, se asocian con el tiempo de experiencia en la enseñanza universitaria, cuyo resultado implica el desempeño efectivo en la transmisión de conocimientos. Entretanto, Bonilla y Solís (2020) señalan que en

la educación superior las necesidades del cuerpo estudiantil se tornan exigentes mediante requerimientos y características diversas, por ese motivo la influencia de las competencias pedagógicas es evidente en el desempeño académico para aportar al desenvolvimiento en situaciones complejas.

De acuerdo con Villarroel y Bruna (2017) los docentes universitarios adquieren roles mediadores o guías en el aprendizaje, por lo que la capacidad implica el saber-hacer en el ámbito académico con la incorporación de recursos que aporten al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y empático. A juicio de López (2019) el tema educativo comprende cambios en la transformación de la vida de las partes involucradas porque se construyen de manera mancomunada, por consiguiente, la mirada holística aborda los principios de diversidad, unicidad y complejidad con el objetivo de responder a las necesidades de los educandos.

Cuevas de la Garza (2013) afirma que en la docencia universitaria los mediadores académicos obtienen saberes conceptuales a través de las experiencias obtenidas como receptor de conocimientos y la profesión docente. De este modo, sugiere que, quienes tienen adecuado dominio de los contenidos teóricos, cuentan con mayores oportunidades para generar aprendizajes significativos en el desarrollo de la malla curricular, debido a la trayectoria alcanzada con la praxis educativa. Del mismo modo, Díaz y Pérez (2008) destacan que parte del compromiso con la formación corresponde a la condición humana para moldear pautas de conducta derivadas del entorno; visto de esta forma resulta imprescindible fortalecer la capacidad intelectual con la formación de actitudes y conductas, ya que se reconoce al docente que instruye de manera adecuada en ejemplo a imitar por los pares.

Moreno (2015) plantea que las exigencias de la educación del siglo XXI instan de profesionales que faciliten saberes, al mismo tiempo el dinamismo del sistema académico no necesita docentes perfectos, más bien a profesores de vanguardia que tengan por motivación intrínseca la renovación de conocimientos para responder a cambios que acontecen en la sociedad con la implementación de propuestas pedagógicas. Además, Izarra (2019) manifiesta que los principales rasgos del tutor comprometido con la enseñanza se vinculan con el cumplimiento de las tareas y horarios asignados, concepción que se origina desde la dimensión ética con alta relevancia de ideas de autonomía y tolerancia, con base a tales condiciones se desprende la necesidad de buscar la calidad en el -quehacer educativo- por medio del desarrollo profesional.

Para Franco-López (2018) la motivación docente es una de las causas del éxito educativo, permite captar la atención de los educandos, pone atención a los estudiantes en las tutorías y mejora el rendimiento de los estudiantes. De modo idéntico, Torres-Hernández (2021) argumenta que la vocación permite vincular el aprendizaje, el desarrollo humano; es dinámica, para conseguirla, no se requiere capacitación profesional, se caracteriza por el compromiso en la educación y no se limita a las condiciones laborales o ambientales.

Teniendo en cuenta a Peñafiel y Cevallos (2021), estos agregan que las competencias pedagógicas apoyan el alto rendimiento estudiantil con la mejora del sistema didáctico en modernidad, flexibilidad, criticidad y valoración de la participación de los educandos. En concordancia, Chávez y Álvarez (2019) confirman que la formación continua docente en varias ramas del conocimiento aporta en la resolución de problemas pedagógicos, amplía la visión, permite la adaptación al contexto sociocultural y

la integración de métodos de enseñanza, fomenta el análisis reflexivo-crítico de las prácticas pedagógicas.

En la dimensión pedagógica-didáctica, la relación con el alumnado está determinada a través de la utilización de métodos, técnicas, estrategias como recursos didácticos, así como la capacidad y forma de enseñar con amor y valores, mediante la aplicación apropiada de las actividades pedagógicas e innovación en el empleo de métodos educativos. También, las competencias docentes que generan confianza entre docente alumno son la promoción de la curiosidad científica e investigación; así como la capacidad para escuchar, orientar, comunicar de forma asertiva; también planificar, organizar, crear, fomentar la inteligencia emocional; motivar; dar ejemplo de ética y moral.

Es preciso destacar que, la metodología personal del docente rompe paradigmas, por la promoción del desarrollo de habilidades investigativas; actualización e innovación de conocimientos; mediación entre el conocimiento y el estudiante, e implementación de nuevas tecnologías. Existe prevalencia de la ética profesional sobre la norma, debido a los principios y valores que posee el educador, así como por la actitud, dominio y compromiso del maestro. La tolerancia docente en las aulas universitarias se fundamenta en la integridad humanista del docente y estudiante, desarrollada por la empatía, comunicación afectiva, disciplina, paciencia y solidaridad.

Soto y Rodelo (2020) consideran que los componentes epistemológicos del currículum corresponden a dimensión pedagógica-didáctica en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el marco sociocultural interviene de manera directa en la organización de contenidos impartidos durante la docencia. La planificación de los contenidos de aprendizaje involucra la transición de los modelos didácticos a

favor de la interacción docente-estudiante. Por tanto, los talleres y capacitaciones en diseño curricular aportan a la construcción de metodologías que responden a las necesidades de los estudiantes. En la relación pedagógica didáctica, el docente figura como el mediador entre el saber y las condiciones particulares en las cuales se orienta y basa el ritmo de enseñanza (Melo et al. 2020).

Por otra parte, Fonseca y Gamboa (2017) advierten que uno de los mayores retos que enfrentan los docentes universitarios es la adaptación curricular, pues el constante cambio en el sistema educativo requiere la organización y coherencia de contenidos. Elementos como la desmotivación, diagnósticos insuficientes y la contradicción entre las políticas institucionales y el criterio docente, genera que la planificación de los saberes sea obligatoria, con ello se desestiman los parámetros de calidad y el pleno ejercicio del profesorado. Según Gedda-Muñoz y Guerrero-Azócar (2021) la dimensión curricular comprende los componentes necesarios para la transmisión del conocimiento, pues el docente debe construir los parámetros a favor de la educación, si bien existe la libertad de cátedra, la planificación debe sujetarse a los estándares a nivel gubernamental e institucional.

Sgreccia et al. (2019) exponen que las cualidades de los buenos docentes son reconocidas con distinciones en cómo dirigen la clase y cómo tratan a los alumnos, razón por la cual surgen el precepto de exigencia, explica bien, buena persona. Desde luego, se buscan diversas estrategias para aportar a la asimilación de saberes, en un panorama donde el profesor cree en las capacidades del educando con mira a la calidad en la educación.

Cantú (2018) manifiesta la necesidad del desarrollo integral de los docentes universitarios, debido a que el cuerpo estudiantil toma como modelos a seguir a los tutores comprometidos con los

contenidos que profesan desde el pensar-actuar como ser humano, en otras palabras, se da paso a la cohesión de elementos cognitivos, emocionales y conductuales con la vinculación de principios éticos y morales que rigen la formación de personas íntegras. Desde la concepción de García (2020) es imprescindible que el cuerpo docente deje una huella en la formación de futuros profesionales, con alusión a la responsabilidad social que trasciende el plano de la enseñanza.

Para Londoño (2016) el vínculo definitivo de la enseñanza universitaria comprende, la incorporación de perspectivas nacientes construidas sobre las experiencias pedagógicas que bajo las metodologías adecuadas dan origen a la conexión con los alumnos de manera espontánea. Ante lo descrito, los –memorables- asumen el proceso curricular en torno a la educación para la vida, por ello buscan los medios necesarios para fomentar una visión integral en los futuros profesionales. Gajardo et al. (2021) manifiestan que la percepción positiva surge con la comprensión-empatía que reflejan el apoyo a los alumnos, en una relación donde existe la preocupación a nivel interno por generar un ambiente agradable en el aula con la asignación de horarios de atención, en tanto que nivel externo con la incorporación de tutorías personalizadas en pleno reconocimiento de fortalezas-debilidades como parte del compromiso académico.

Por su parte, González y Cortés (2015) plantean que el educador tiene la disposición de acompañar de manera cognitiva, comunicativa, afectiva y social, con el propósito de transformar el entorno académico. Razón por la cual, se destaca la búsqueda del perfeccionamiento de las competencias y aptitudes del docente para lograr la calidad en los saberes impartidos en los entornos universitarios. En tanto, Cencia et al. (2021) aseguran que el uso de metodologías que convierten al alumno en el protagonista del aprendizaje y al docente como guía de contenidos aporta a la

sincronización de las actividades académicas, para ello necesario contar con el criterio pedagógico con la finalidad de identificar las necesidades previo a la ejecución de actividades de respuesta efectiva.

Alcalá del Olmo et al. (2020) enfatizan que la incorporación de estrategias a más del cambio en el proceso de enseñanza, instan el rol activo de los estudiantes para la asimilación de saberes; sin embargo, se reflexiona sobre la relevancia de la formación del profesorado para llevar a cabo el aprendizaje significativo a modo de respuesta ante las demandas educativas de la sociedad. Para Viñas (2015) los métodos participativos pretenden que los docentes adquieran las mejores destrezas para concebir y organizar los contenidos por medio de la incorporación de todas las oportunidades de participación de los estudiantes. Para lograr lo descrito, se plantea la mediación del docente en pleno reconocimiento de conocimientos, habilidades y valores.

Sáenz et al. (2018) opinan que la puesta en práctica de estrategias pedagógicas eficaces repercute en el comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes, para lo cual precisa de la planificación vinculada en formato de aprendizaje activo. Desde la concepción de Martí et al. (2018) la difusión de información es parte de los problemas sociales de relevancia ejecutados por los seres humanos, precisiones que son reflejadas en el escenario académico al comprometer actos comunicacionales claros y concisos para mantener el proceso de enseñanza de escucha activa amparado en normas elementales como el respeto y empatía.

Aguila y Linares (2020) declaran la importancia de la habilidad de escuchar como mecanismo destinado a la comprensión de mensajes en la labor educativa; con todo ello, recalca el conjunto de procesos psicolingüísticos en beneficio de la participación de los miembros del proceso educativo, debido a que comparten

conocimientos, sentimientos, emociones y valores. Cartuche et al. (2015) consideran que la puesta en práctica de metodologías brinda respuestas para la formación según los estándares establecidos que brindan coherencia en la instrucción de futuros profesionales, lo que presentarán alternativas ante la dimensión cambiante de la sociedad.

De acuerdo con Romero (2021) la asertividad en la formación superior, es una destreza en lugar de una técnica porque es el reflejo de las habilidades socioemocionales de los integrantes del proceso de enseñanza, en consecuencia, se trata de un patrón de conducta impersonal que tiene por objetivo la transmisión y la recepción de información de calidad a través de una vía comunicacional efectiva. Desde el planteamiento de Cañas y Hernández (2019) la comunicación asertiva se fundamenta en la seguridad-respeto a los demás, con mayor énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, cuyo impacto recae en el desarrollo de expresiones positivas en contextos que demandan interacción entre docente-alumno.

Tacca et al. (2020) argumentan que el éxito de un profesor no tiene una relación unilateral con el dominio de saberes y estrategias didácticas, pues se compromete la capacidad de adaptación a las necesidades de los alumnos. Así, la inteligencia emocional comprende las habilidades socioemocionales con influencia directa en la satisfacción académica a través de componentes ligados a la adaptabilidad, manejo de tensión, estado de ánimo, factores ligados al bienestar individual y colectivo. En palabras de Pacheco (2017) es el resultado de la búsqueda constante de bienestar personal y social, por ello se impulsa la empatía individual y colectiva. En el campo de la enseñanza, la inteligencia emocional es el fundamento básico para la praxis educativa para ser y convivir, debido al aporte a los procesos de mejora, autonomía, confianza, respeto y honestidad.

Según Piedra y Álvarez (2019) la capacitación continua y profesionalización del docente es una exigencia social, en especial en Pedagogía para el ejercicio de la práctica educativa, puesto que el educador debe ser formador para aprender a enseñar. En tanto, Barquero y Granados (2018) aseveran que la formación docente es permanente y debe actualizarse cada cierto tiempo, con características inclusivas y adaptativas en función de los educandos. Mientras que, García et al. (2019) argumentan que entre las acciones de innovación y mejora docente para el aprendizaje de los estudiantes están: a) revisión de competencias a desarrollar con el estudiantado en cada asignatura, b) desarrollar estrategias metodológicas congruentes con los procedimientos de enseñanza, c) análisis de bibliografía especializada en innovación docente para la implementación de dinámicas de mejora, d) recopilar los resultados obtenidos.

Desde la percepción de Machanchí et al. (2019) establecen que la didáctica en la educación superior debe ser creativa y dinámica para afrontar los cambios con la aplicación de modelos fundamentados en competencias, con atención en el estudiantado, mediante el intercambio de información a través de tecnologías digitales, para el desarrollo de la cultura de educación innovadora.

Ramos y López (2019) confirman que la ética profesional requiere responsabilidad, compromiso y claridad conceptual para la formación humanista integral de los individuos, contribuye a la asimilación de normas de conducta para la convivencia en la sociedad. Los valores éticos relevantes que deben prevalecer son la responsabilidad, autonomía y competencia profesional. Por su parte, Reyes y Velásquez (2019) corroboran que los valores éticos del docente deben estar orientados a promover justicia, democracia, responsabilidad y honestidad, abordan el accionar de los individuos en la sociedad con base a los conceptos morales.

Paredes et al. (2020) sostienen que el comportamiento del docente debe ser congruente, fomentar la formación de valores, solidaridad, confianza, trato justo, empatía, enfocado en el desarrollo espiritual, físico y mental, así como responsable moral de las acciones que ejecuta en el contexto comunitario. Rivero et al. (2019) enfatizan en el desarrollo de competencias docentes relacionados con el dominio de técnicas profesionales de enseñanza, aptitud analítica, tolerancia al cambio e innovación; con transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, así como el compromiso de calidad en la educación.

Frisancho et al. (2020) argumentan que entender-actuar desde el enfoque de los sentimientos, pensamientos y acciones de las personas están relacionadas con la valoración de la inteligencia emocional, que a la vez está correlacionada con la empatía, así como con la tolerancia a la diversidad. Entretanto, Mendieta et al. (2021) aseveran que la tolerancia y la empatía son dos valores que los docentes deben compartir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La vocación y la empatía del maestro influyen directamente en la práctica de la enseñanza, con lo que se logra influir de manera positiva a los estudiantes.

En referencia a la dimensión social, se identificaron las competencias relevantes de la labor pedagógica como son: trabajar en equipo; organizar y animar situaciones de aprendizaje; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; metodologías de enseñanza; desempeño y planificación de la docencia, con sentido de proyecto formativo y los sistemas de evaluación utilizados, materiales de apoyo a los estudiantes; mecanismo de revisión del proceso; gestionar la progresión de los aprendizajes; atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo; forma de presentación en el aula; utilizar las tecnologías de educación y comunicación; selección de contenidos interesantes; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; organizar la propia

formación continua; organización de las condiciones y del ambiente del trabajo; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

Además, se identificó la necesidad de que exista pasión por parte de los docentes en la transmisión del conocimiento, sumado a la vocación, entrega total y amor. Se determinó que la responsabilidad de los actos humanos, calidad humana con los alumnos, inclusión educativa y tolerancia, empatía, confianza, apertura al diálogo con los educandos y el trabajo colaborativo, constituyen el significado de la ética como deber individual y social de los educadores. Asimismo, la empatía, respeto, alegría, amabilidad, amistad, cortesía, evaluación diferenciada, promoción de estrategias de enseñanza, trabajo con responsabilidad, corresponden a las formas de mejorar la mediación pedagógica universitaria.

Sobre lo cual, Cuadra-Martínez et al. (2018) coinciden en que el tercer eje en la construcción de conocimientos profesionales en los docentes implica el carácter subjetivo relativo a la manifestación implícita o explícita del conocimiento personal que surge como respuesta a los problemas que requieren fundamentación. Ante ello, los docentes vinculan el proceso de la enseñanza y aprendizaje como medio para la solución de conflictos sociales en el aula. Según Sosa et al. (2016) la dimensión social busca dar respuesta a los problemas socioculturales en la comunidad universitaria, con el propósito de mitigar situaciones de vulnerabilidad y desigualdad. Desde el punto de vista del desarrollo personal, la enseñanza responde a las necesidades individuales de los universitarios, en correspondencia entre la cooperación entre docentes, políticas institucionales y exigencias del sistema educativo.

A criterio de Iriarte et al. (2019) la dimensión social en pedagogía se presenta como un servicio a favor de la colectividad, ya que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se da paso a la cohesión social, la erradicación de las desigualdades, el respeto a las minorías y el empoderamiento personal. En tanto que, el rol de docente aporta con motivación y el apoyo para el ingreso, la participación y la continuidad de la formación profesional del alumnado. Para García (2020) el propósito del proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones de educación superior consiste en transmitir principios enfocados en el respeto y en los saberes, lo que conlleva a generar cambios positivos en la sociedad. En tanto que, el desafío de la dimensión social es dar cabida a la reflexión sobre el entorno, por ello la formación de profesionales que generen la solución conflictos colectivos.

Guerra et al. (2020) señalan que el trabajo en equipo hace posible la práctica docente e investigativa en la educación superior, requiere capacitación para la implementación del trabajo colaborativo como estrategia, intercambiar información para la ejecución de las actividades enfocadas en un objetivo común en torno a los inconvenientes sociales, académicos e ideológicos propios del ambiente universitario. Bautista y Zúñiga (2021) afirman que las competencias de los docentes fomentan el aprendizaje no solo de los educandos sino de los mismos educadores en el proceso evolutivo.

De manera congruente Bautista y Zúñiga (2021) señalan que existen diez competencias consideradas prioritarias que deben los docentes poseer para el desempeño de rol educativo, las cuales son: a) organizar y animar situaciones de aprendizaje; b) gestionar la progresión de los aprendizajes; c) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; d) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; e) trabajar en equipo; f) participar en la gestión de la escuela, g) informar e implicar a los padres; h)

utilizar las nuevas tecnologías, i) afrontar los deberes y los deberes éticos de la profesión; y, j) organizar la propia formación continua. Tales competencias permiten que los educadores puedan ofrecer respuestas eficaces en el proceso de aprendizaje de conocer, hacer, convivir, ser, e innovar.

Entretanto, Morales y Rueda (2019) definen diez competencias que deben desarrollar los docentes de calidad, que involucra otros conceptos como: efectividad, relevancia, disponibilidad de recursos, eficacia, eficiencia, y procesos; las cuales son: a) diseño y planificación de la docencia; b) organización de las condiciones del ambiente de trabajo; c) selección de contenidos interesantes y forma de presentación; d) materiales de apoyo a los estudiantes; e) metodología didáctica; f) incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos; g) atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo; h) estrategias de coordinación con los colegas; i) sistemas de evaluación utilizados; y, j) mecanismos de revisión del proceso. En la dimensión social la interacción entre el alumno y el educador está supeditado a la eficiencia y a la satisfacción de ambos participantes.

Según el criterio de Lemus (2020) señala que lo complejo de ser docente requiere verdadera pasión por la práctica educativa ligada al compromiso permanente con uno mismo, con los educandos y con las demás personas del centro educativo. Educar con el corazón es una necesidad constante enfocada a descubrir, analizar, apoyar cada historia de vida, los individuos para mejorar la actitud, propiciar el crecimiento personal, emocional y espiritual. Los educadores deben pasar de ser transmisores de conocimientos a formadores humanistas con compromiso comunitario, así como, dar ejemplo con las acciones personales frente a las situaciones diarias.

Por su parte, Palacios et al. (2019) sostienen que la práctica docente hace que la vocación sea un reto latente, además es un aspecto de resiliencia y adaptación. Mientras tanto, Sacta y Gómez (2021) indican que la vocación es un factor intrínseco cuando una persona elige la carrera docente; sin embargo, se afecta de manera negativa en el transcurso de la permanencia de los docentes en el sistema educativo, por motivos de realización personal, condiciones laborales, relaciones familiares-trabajo, situaciones académicas, reconocimiento, prestigio y tipo de trabajo.

Desde la perspectiva de Ramírez (2020) se manifiesta que, al poner pasión en la actividad docente y transmitir entusiasmo de forma positiva en cada clase, se logra motivar y sentir cariño por el aprendizaje. De manera coincidente, Sanz et al. (2020) manifiesta que el sistema educativo debe aspirar a estar compuesto por docentes apasionados por su asignatura, por el aprendizaje de sus alumnos, por la creencia que se puede influir de manera positiva en la vida del estudiante, lo que requiere profesionalización y competencia adecuada de los educadores.

Por su lado, Capacho (2021) argumenta que la calidad humana debe existir en todos los individuos de la sociedad, y más aún en aquellos que son parte del proceso de enseñanza, así pues, en la comprensión de las acciones que se derivan de las emociones está lograr un buen desempeño social. La calidad humana se revela con la aplicación de valores, así como la implementación de la ética en la formación integral del ser humano. Según Torres y Da Silva (2019) las conductas de tolerancia y coexistencia en el modelo educativo se desarrollan mediante el trabajo colaborativo, por lo que los docentes son los llamados a la implementación de estrategias didácticas que fomenten la prevención de la violencia y aseguren el desarrollo integral de las personas.

Según Camacho et al. (2019) la empatía docente deja rasgos y actitudes en los estudiantes e influye de forma positiva en el desarrollo académico, genera confianza, participación, seguridad, provoca consolidación del conocimiento. El estudiante muestra mayor interés por lo que construye un aprendizaje integral. Los docentes deben integrar el concepto de empatía y convertirlo en una cualidad, así obtendrá resultados alentadores en el estudiantado.

Estévez et al. (2021) proponen que el aprendizaje está conformado por diferentes elementos, entre ellos los aspectos intrapersonales e intersubjetivos, de los cuales se destacan la motivación, valores, expectativas, creencias que definen al sujeto en el ámbito educativo. La motivación activa dirige, persiste la conducta humana, por lo que en la educación superior es uno de los factores más significativos de la excelencia docente, que evidencia altos niveles de autoeficacia y autoestima personal del educador que se refleja en los educandos.

Alvarado y Montero (2020) señalan que la empatía es la habilidad de comprender a los estudiantes en varias dimensiones: afectivo, cognitivo y psicomotriz; por lo que, la función del docente en las aulas debe ir acompañada de vocación, empatía, calidez para que los estudiantes concienticen el entorno donde habitan, rescaten los aspectos socioculturales, emocionales, psicosociales e inclusivos. El docente empático se permite ver a los alumnos como individuos con muchas capacidades para mejorar, por lo que es imprescindible tomar el tiempo para escucharlos de forma respetuosa y activa.

Grbic (2020) asegura que la dinámica de clase es valorable en términos de potenciar la creatividad, la disposición del docente de retroalimentar el proceso de aprendizaje, así como ejemplificar lo cotidiano, en la adopción de estrategias y adecuados recursos con

base a las necesidades de los educandos. La retroalimentación fomenta en los alumnos las habilidades y propicia la mejora educativa. De acuerdo con Valdivia (2019) sostiene que la responsabilidad y compromiso docente genera ambientes de conocimiento de la personalidad de los educandos, procura la inclusión de los alumnos en el proceso de enseñanza con la apertura para expresar las ideas sin discriminación. Para esto, el educador debe acoplar estrategias flexibles adaptables a las habilidades de los estudiantes.

Por otra parte, Chato y Durán (2020) sostienen que vivir la mediación pedagógica significa ejecutar acciones dinámicas en los procesos de aprendizaje para construir nuevas formas de entender el conocimiento, para lo cual se necesita formación profesional continua de los docentes en la construcción de sinergias holísticas para reencantar y volver a la vida al aprendizaje. Al respecto, San Andrés et al. (2019) sostienen que la formulación de estrategias por parte del docente, así como la aplicación adecuada de las mismas, fomenta el aprendizaje autónomo de los alumnos. Mientras tanto, Bailón et al. (2021) señalan que las estrategias deben ser de fácil comprensión para captar la atención de los estudiantes y que los alumnos refuercen los contenidos emitidos por los educadores.

Ahora bien, en la dimensión de ideología personal, y en referencia a la forma de la concepción del docente de la naturaleza humana, los resultados obtenidos señalan que se valora por: principios, calidad y estilo humanista integral; conciencia crítica y responsable; así como el desarrollo social, integral proactivo-productivo. Respecto a la identificación de la ideología personal como fundamento de la filosofía y política de la vida del docente, las respuestas fueron: fomento del desarrollo humano; congruencia en el accionar; amor al trabajo; aprendizaje continuo; bienestar social y creación de oportunidades. Se determinó que no

existe afectación de la ideología interna (religión, vestimenta, creencias, etc.) en la vida profesional del docente, mientras exista tolerancia e integridad, debido a que son aspectos personales y el docente sea inclusivo.

Oncón (2019) concuerda con el criterio anterior y sostiene que los principios están ligados al sistema de creencias de los seres humanos, pero la visión de los sistemas económicos que abordan la educación con base a las posibilidades que tiene el individuo para mejorar, produce deshumanización al someterse en un sistema educativo de dominación. Mientras tanto, Martínez (2019) postula que la educación requiere un sistema de valores y humanismo que enfrente los riesgos existenciales resultado de la auto explotación digital voluntaria del empleo acrítico de la tecnología.

Al mismo tiempo, Flores y Bustamante (2020) opinan que la educación debe considerar al individuo como un ser con afecto e intelecto, por lo que involucra los aspectos afectivo-cognitivo, es decir, no solo la dimensión racional, sino también emocional, para establecer un vínculo pedagógico en donde el aprendizaje es de parte de los estudiantes, así como de los docentes. Incluso, Montenegro (2021) propone que la educación es un proceso racional-libre de conocimientos, práctica de la norma, comprensión, afecto, transferencia de valores a través del ejemplo. La discreción afectiva fortalece la práctica del respeto, amistad y amor entre las relaciones humanas. Ahora bien, Claramonte (2018) plantea que la integralidad del ser humano va desde el análisis micro social de cualidad naturalista (evolutivo, neurológico, biológico, psicológico).

Según Flores (2019) establece que el modelo pedagógico necesita ajustarse con estrategias apropiadas al contexto social, fomentar la actuación congruente al conjunto de creencias, filosofía de vida y

concepciones; que determinan el tipo de individuo a formarse, así como el tipo de sociedad en la que se desempeñan. Por su parte, Martínez (2020) propone que las actividades diarias del docente deben ser responsabilidad personal, en particular, sobre el compromiso y ejemplo del educador para mejorar el humanismo en la práctica educativa, de tal forma que se logre congruencia entre lo que se dice y hace. De forma paralela, es importante mantener un diálogo productivo con los estudiantes para el aprendizaje de valores universales e impulsar la disciplina y dedicación.

De acuerdo con Cerdas (2018) la universidad debe entregar humanismo a los estudiantes, para que reflexionen sobre las expectativas, necesidades del otro individuo, fomentando la dignidad humana y estabilidad emocional. También, Jiménez (2019) enuncia que el humanismo permite mejorar la dinámica social mediante la convivencia respetuosa, tolerante e incluyente, a través del desarrollo de la conciencia. De igual forma, Molina et al. (2019) aseveran que la historia educativa y los valores están configurados por el humanismo que consolida los atributos del ser-hombre, como resultado define los conceptos del bien y del mal en la tradición cultural.

Asimismo, Arenas (2021) comenta que el amor en la educación se refleja en responsabilidad del diálogo de calidad entre el docente, los alumnos y entre las autoridades de los centros educativos. Entretanto, Zambrano et al. (2018) manifiestan que el amor del trabajo docente trata de descubrir y planificar las estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje, fomentan la empatía, altruismo, así como la colaboración.

Para Manchego (2020) el aprendizaje permanente involucra dinamizar el rol del estudiante para que adquiera aprendizaje, competencias, explote las capacidades y descubra talentos. De

igual forma, Pilay et al. (2019) afirman que el aprendizaje continuo de los docentes fomenta el conocimiento y las estrategias innovadoras para el intercambio de rutinas en el proceso educativo. Martínez et al. (2021) aseveran que el desarrollo del aprendizaje continuo, además de la capacidad creativa, deben ser promovidas por las organizaciones educativas en ambientes de innovación, fundamentados en creencias, aptitudes y valores.

Para Becerra (2018) la ética docente bajo el principio de tolerancia respeta las autonomías de ideología, de opinión, de participación, con la finalidad de influenciar en la formación multicultural de los individuos. Según Escalante (2018) el fortalecimiento de la ética y moral del ser humano se produce con base a la construcción de la ciudadanía, el respeto al otro, a las ideas, a la comunicación entre pares, es decir, bajo el principio de tolerancia. De acuerdo con Balderas (2020) la formación profesional es el espacio donde se adquieren competencias, principios y valores, así como el conjunto de habilidades que el profesional debe incorporar previo a ser parte del mercado laboral.

El criterio de Pérez (2022) se contrapone con lo expuesto en los resultados de esta investigación, ya que sostiene que la calidad educativa involucra posiciones culturales, educativas, ideológicas y políticas en un determinado lapso; sin embargo, la ideología de un docente afecta a la vida profesional del mismo, cuya realidad y comportamiento en las aulas de clase se manifiestan como resultado de su sistema de creencias. Según Villalobos (2020) la ética y profesionalismo docente se fundamenta en principios como democracia, justicia, equidad, que se instituyen como aspectos clave para lograr otras habilidades, profesar los derechos humanos, alcanzar el mejoramiento de la convivencia en la comunidad, bajo la perspectiva de libertad para pensar y actuar.

Acercas de la dimensión principios y valores, se determinó que existe influencia de los principios éticos y valores en la labor docente, tales como: responsabilidad, patriotismo, puntualidad, enseñanza, formación, así como transmisión de conocimientos; integridad del educador; respeto, justicia, honestidad y empatía. Ante la indagación de la forma de transmitir valores, además de impartir materia, las respuestas fueron mediante motivación personal-educativa; forma de enseñar-corregir; ejemplo, respeto, puntualidad, organización, tolerancia, humildad, trabajo en equipo, gratitud; a través de compartir anécdotas y vivencias.

Valdiviezo (2010) concuerda y establece que los valores y principios desde el ámbito docente generan un equilibrio entre la parte personal, individual y la sociedad, la cual, se forma desde los inicios de las aulas, en donde, el profesor es capaz de instruir creencias, responsabilidad, honestidad, lealtad, confianza, respeto, sinceridad, entre otros, de ahí la importancia de la pedagogía. Por tanto, las instituciones educativas tienen como finalidad trabajar y enseñar con el enfoque en el respeto y la empatía hacia los demás, de esta forma la población entra en un proceso de transformación social con la intención de conseguir un nuevo tipo de relaciones interpersonales.

En este escenario, Gutiérrez y Moreno (2018) confirman que la sociedad contemporánea adolece de falta de compromisos, deberes y sacrificios, por lo que se requiere docentes que estén comprometidos con la sociedad, para lo cual se debe formar estudiantes a través de la gestión ética, responsabilidad, solidaridad, transferencia de conocimientos, desarrollo humano, mejora de autoestima, incremento de habilidades y competencias.

Gallo y Suárez (2020) manifiestan que los resultados del proceso educativo pueden mejorar si en la implementación se realizara de manera reflexiva y activa por parte de los docentes, en especial en

formación de ética y valores que sean parte de la vida del educador, ya que el ejemplo produce transformaciones reales en el estudiantado.

Betancourt (2021) razona que la educación en valores garantiza la formación y desarrollo de los educandos llevados a cabo por medio de lo curricular y extracurricular, dado que se ha deteriorado en las últimas décadas por la tecnología en detrimento de la igualdad, paz y fraternidad entre los seres humanos. Los valores se relacionan con las emociones que construyen la personalidad de los individuos.

Inostroza-Araya et al. (2020) comentan que los valores influyen en la personalidad y comportamiento del individuo, proceso en el cual el docente se constituye en referente en lo disciplinar como en el ser. La docencia busca concientizar al alumno sobre la existencia de valores que operan sobre cada persona y que afectan el comportamiento de la sociedad.

De Souza et al. (2019) exponen que los docentes deben esforzarse en fomentar valores y actitudes encaminadas a la adquisición de competencias integrales en la vida de los educandos, que conlleven autonomía en el aprendizaje, adaptabilidad al cambio, pensamiento crítico, actitud creadora, innovadora y automotivada. Los valores son inculcados en dos instancias, la primera por los padres y la segunda en los centros educativos a través de los educadores que apoyan la edificación de conocimientos para toda la vida del estudiante.

Para Posso (2019) muchas personas conciben la solidaridad como la manifestación de ayuda puntual momentánea, lo cual desvirtúa el valor que se aprende y perdura en el tiempo. Como valor social, la solidaridad debe fomentar la naturaleza del individuo como sistema inteligente, la cual se manifiesta en el saber ser y saber estar. Según López (2019) afirma que una sociedad en la cual se

quebranta la solidaridad no existe bien común, vive de forma egoísta, lo que generan a la vez corrupción, violencia, pobreza, guerras, materialismo, consumismo, fenómenos que lastiman el decoro humano y de la comunidad.

Franco (2020) establece que la solidaridad y la conciencia construyen el carácter, así como los valores de los educandos, para que en la cotidianidad se enfoquen en el bienestar de la comunidad, para perfeccionar el entorno con calidad humana. La solidaridad es la adhesión circunstancial a la causa de otros para hacer el bien a los congéneres, la generosidad para aplacar el dolor ajeno y la ayuda mutua.

Sobre la relación de saberes, respecto a la solidaridad en el aula y en la vida, las respuestas fueron que se muestra como apoyo incondicional a causas o intereses de colaboración con inclusión educativa; ayuda, servicio a otras personas; está presente en la formación de valores como empatía y ejemplo. También argumentaron que el amor estuvo presente en las aulas de clase y constituye el principio pedagógico esencial; vocación, motivación, paciencia, respeto, responsabilidad y solidaridad.

En referencia al respeto como eje fundamental en la vida, se estableció que se expresa como motivación para conseguir objetivos, fundamentado en la amistad; postura espacial, personal y de tiempo inalienable frente a intereses de otros; críticas constructivas para mejorar la calidad del aprendizaje; apertura para escuchar, atender y mediar frente a los requerimientos de los estudiantes; relevar las fortalezas y motivar para disminuir las debilidades.

Respecto a la amistad docente-alumno, se definió como una relación afectiva, humilde y significativa entre personas, que se refleja en ayuda, confianza, respeto, amor y consideración; sublime e importante, forma parte del humanismo;

compañerismo y apoyo, que se presenta con honestidad, respeto, reciprocidad, fortaleza, perseverancia, dignidad y generosidad.

Sanabria (2019) coincide y señala que el docente es el individuo que propicia el cambio entre los alumnos, mediante la implementación y transformación del conocimiento a través del proceso de enseñanza aprendizaje, que se produce en especial cuando se trabaja en equipo en el aula para impulsar la solidaridad y la honradez. La solidaridad es una acción moral para alcanzar dignidad entre las personas.

Calderón (2019) expone que la solidaridad, el respeto y la igualdad enmarcan las diferentes formas de vida, que fundamentan la formación docente, que coadyuva a la reunificación de la sociedad, promoviendo las relaciones transpersonales sanas de impacto y genera procesos interpersonales para la innovación local y global. Ruiz-Bejarano (2020) confirma la formación docente apoyada en la solidaridad y el bien común, así como en la ética universal, buscan la transformación social mediante el sentido crítico y compromiso. El afianzamiento de la formación ciudadana es una estrategia formativa valiosa que permite la vivencia de experiencias significativas al estudiantado, a través de la valorización de la solidaridad.

En concordancia con lo manifestado, Aguilar et al. (2021) señalan que la solidaridad se enfoca en servir a otros y hacer el bien, se desarrolla como consecuencia de la amistad, permite la convivencia inclusiva, mejora las condiciones de vida de las personas. La solidaridad en la educación se posibilita en actividades en donde el docente influye este valor con la aplicación de estrategias y el trabajo cooperativo de los estudiantes.

Gomes (2020) opina que amor y dedicación en la enseñanza eliminan los obstáculos en el aprendizaje, apoyan al educador en el viaje de los procesos educativos en las aulas con la creación de

interés de parte de los alumnos. López (2018) asiente que el docente debe reunir actuaciones y relaciones con los estudiantes para avanzar en el proceso de aprendizaje con valores, amor, comprensión de cada individuo. Para Morán (2021) el amor en el aula es tolerancia, dulzura, respeto, bondad, ternura, es la preocupación por los demás, es la valoración como ser humano, rompe barreras y está presente al otorgar ayuda. El docente en la labor educativa debe mostrar amor en lo que hace, se manifiesta como puntualidad, honestidad, compasión y compañerismo.

De acuerdo con López (2018) las figuras de tolerancia, amor, comprensión, respeto, solidaridad en las aulas viene dado por el ejemplo a seguir del docente formador en el proceso educativo, sumado a un ambiente de alegría y motivación que fomentan las experiencias en la edificación del conocimiento colectivo y aprendizajes significativos. Mujica y Orellana (2020) argumentan que el amor tiene la capacidad de desarrollar la moral y buenas emociones, que a la vez permiten desplegar las habilidades, así como competencias de los estudiantes. El amor, en las aulas, constituye la aceptación legítima del otro en la convivencia, por lo que se entenderá que el docente competente en el amor para el ejercicio educativo es también competente social.

Serrano et al. (2019) señalan que el respeto se favorece con el desarrollo de espacios de aprendizaje, competencias transversales, actitudes y creencias de los alumnos. Ponce-Alencastro y Salazar-Cobeña (2021) explican que la creación de un ambiente de respeto mutuo y de intercambio de conocimientos incentiva la práctica académica, que se modifica por la presencia de estrategias de empoderamiento de los estudiantes las cuales definen sus preferencias personales. Como afirman Carrasco y Luzón (2019) el respeto hacia el profesorado se obtiene a través de la empatía y estima con el estudiante, pese a las diversas dificultades que los

docentes enfrentan, el respeto, así como el reconocimiento, son razones motivadoras para mantenerse en la profesión educadora.

Morán et al. (2021) afirman que el respeto es la capacidad del ser humano de reconocer el valor propio, las cualidades del prójimo y del entorno, que permiten la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad. El respeto se ejerce con el entendimiento de que la libertad de acción del individuo finaliza cuando inicia la del otro. El respeto proporcionado por el docente en el aula se evidencia con la asistencia, puntualidad, además con la tolerancia a la diversidad. Martí et al. (2018) razonan que los aspectos de orden cultural y social son el reflejo del ambiente de crecimiento de los estudiantes, criterios, actitudes, se vinculan con base a la tolerancia y respeto como medios de comunicación entre docentes y alumnos para retroalimentar el estado de conciencia.

Para Paz (2018) los educadores universitarios coadyuvan a la educación basada en respeto con características profesionales como una adecuada comunicación con el estudiantado, motivación desde el contexto, reflexión, administración del aprendizaje, aprendizaje colaborativo y planificación con base a las diferencias. Es criterio de Torres-Rivera y Florencio (2019) que asienten que la amistad y compañerismo son los lazos de un ambiente de aceptación y comprensión que se producen como resultado de la participación e interacción con los demás. Desde el punto de vista de Pérez (2020) la amistad maestro-alumno estimula en el estudiante el interés en los valores desde la perspectiva de empatía y no de imposición, dicho interés se establece cuando el educando participa de forma activa en el proceso de descubrimiento de lo interesante, por lo que es necesaria la estimulación que fomente ese descubrimiento.

Paz y Hernández (2021) sostienen que los valores constituyen aspectos significativos positivos adquiridos por los seres humanos

en el contexto de las interacciones sociales, esto es, las convicciones que se reflejan con el accionar de los individuos de acuerdo con las necesidades e intereses, grupo o comunidad. Andino et al. (2019) puntualizan que los valores contextualizan las funciones esenciales de los docentes que están ligados al perfil de identidad del modelo educativo que brinda las directrices pedagógicas, así también, sirve de guía de las relaciones entre educadores y educandos. De acuerdo con Carlos-Guzmán (2021) un buen profesional se destaca por ligar las situaciones reales cotidianas con lo que enseña de forma tangible, favorece la comprensión, el aprendizaje para lograr alcanzar la formación integral de los estudiantes, así como los aspectos personal y ético.

**CAPÍTULO VIII:
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

8.1. Conclusiones

En este trabajo se interpretó el perfil epistemológico docente en la Universidad Estatal de Guayaquil, a partir de las narrativas vitales y experiencias de los profesores en relación con las políticas curriculares, de evaluación docente, de formación inicial y continua desde sus propias prácticas. Lo más importante del estudio fue el establecimiento de las características que deben tener los docentes para ser considerados como -memorables- porque han logrado trascender en el ámbito de la educación superior. Lo que más ayudó a interpretar el perfil metodológico fue la colaboración de estudiantes y maestros de la Universidad de Guayaquil porque permitieron conocer los rasgos que definen a los buenos docentes. Resultó difícil en la investigación, obtener la colaboración de todos los docentes identificados como memorables.

En la Universidad de Guayaquil los cambios realizados son estructurales y reflejan los requerimientos de las autoridades de turno, otorgan soluciones momentáneas sin visión de futuro en la atención de las expectativas de los alumnos, maestros y sociedad, debido a que, se fomenta muy poco el verdadero aprendizaje significativo. Dado que el proceso de enseñanza y aprendizaje es evolutivo, es decir, se mantiene en constante cambio y adaptación; la expedición de políticas públicas e institucionales no alcanzan para que exista una transformación efectiva del ámbito pedagógico.

En tal razón, permanece latente la necesidad de implementar mejores prácticas orientadas a la emisión de directrices efectivas descentralizadas, con erradicación de formas tradicionales de organización, hacia la tan anhelada formación continua de los docentes, de forma tal que no quede escrita en planes y programas o sirvan solo para cumplir ciertos requisitos, sino que se revierta

en la formación cognitiva y humanista del estudiantado, a través de la aplicación de estrategias pedagógicas, para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, en busca de la excelencia académica.

La construcción del conocimiento por parte de los docentes memorables de la Universidad de Guayaquil, durante el nivel inicial, así como en formación continua, surge de eventos o motivaciones como la vocación, la ayuda a la comunidad, así como el deseo-capacidad para enseñar, reflejados en la transmisión cognitiva y en el desarrollo de aptitudes necesarias para ejercer la praxis profesional. Además, la vocación, pedagogía, metodología y conocimientos de la especialidad son competencias relevantes en la formación profesional de los educadores para ejercer la docencia a nivel superior, los cuales permiten planificar, enseñar, evaluar, así también, fomentan el desarrollo y desempeño profesional, todos ellos orientados a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La formación continua de los docentes memorables de la Universidad de Guayaquil contribuye a desarrollar habilidades investigativas-pedagógicas; proporciona a los educandos las herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales; fomenta la formación con responsabilidad, ética, compromiso; así como contribuye a la parte humana-ética y profesional, activa las relaciones interpersonales y socio grupales para alcanzar el aprendizaje significativo de los estudiantes, lo que ratifica que el saber de los educadores universitarios tiene implicaciones directas con el desempeño del alumnado.

En el diseño, planificación y organización de contenidos a ser impartidos durante la praxis profesional de los -buenos- docentes de la Universidad de Guayaquil intervienen la utilización de métodos, técnicas y estrategias como recursos didácticos; así

como la capacidad de enseñar con amor y valores; mediante la aplicación apropiada de las actividades pedagógicas e innovación en el empleo de métodos educativos. La promoción de la curiosidad científica e investigación; la capacidad para escuchar, orientar, comunicar de forma asertiva; planificar, organizar, crear, fomentar la inteligencia emocional, el motivar y dar ejemplo de ética y moral, son competencias que el buen educador posee al momento de generar confianza con el alumno, necesaria para la construcción de metodologías que respondan a las expectativas estudiantiles.

Los docentes memorables de la Universidad de Guayaquil utilizan la promoción del desarrollo de habilidades investigativas; actualización e innovación de conocimientos; mediación entre el conocimiento y el estudiante; implementación de nuevas tecnologías como metodologías personales que rompen paradigmas de los modelos didácticos tradicionales. En la práctica docente prevalece la ética profesional por los principios y valores que el educador posee, así como por la actitud, dominio y compromiso del maestro. La integridad humanista del docente-estudiante es clara manifestación de la tolerancia por parte del educador en las aulas universitarias.

En la Universidad de Guayaquil, las competencias relevantes de la labor pedagógica en la implicación subjetiva para la construcción de conocimientos de los docentes memorables son: trabajar en equipo; organizar y animar situaciones de aprendizaje; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; metodologías de enseñanza; desempeño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo y los sistemas de evaluación utilizados, materiales de apoyo a los estudiantes; mecanismo de revisión del proceso; gestionar la progresión de los aprendizajes; atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo; forma de presentación en el aula; utilizar las tecnologías de educación y

comunicación; selección de contenidos interesantes; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; organizar la propia formación continua; organización de las condiciones y del ambiente del trabajo; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

Los docentes memorables de la Universidad de Guayaquil atienden las necesidades socioculturales de la comunidad universitaria en la transmisión del conocimiento con ética en el deber individual y social con muestras de pasión, vocación, entrega total, amor, responsabilidad, calidad humana, inclusión educativa, tolerancia, empatía, confianza, apertura al diálogo, trabajo colaborativo. Los buenos docentes mejoran la mediación pedagógica universitaria a través de la empatía, alegría, amabilidad, amistad, cortesía, evaluación diferenciada, promoción de estrategias de enseñanza, trabajo con responsabilidad, a más de lo señalado, con ilusión y esperanza de que se pueden cohabitar los territorios del Otro sin transgresiones de ninguna naturaleza y si con alteridad, respeto y amor.

En el ámbito de la ideología personal, la naturaleza humana se concibe desde la perspectiva de los docentes memorables de la Universidad de Guayaquil por los principios, calidad, estilo, conciencia crítica-responsable, así como por el desarrollo social, integral proactivo-productivo, que se constituyen en filosofía y política de la vida de los educadores por ser fomento del desarrollo humano; congruencia en el accionar; amor al trabajo; aprendizaje continuo; bienestar social y creación de oportunidades; esas ideologías personales no son vulneradas -ni a los estudiantes ni a sus compañeros profesores-, ya que existe tolerancia, inclusión e integridad por parte del accionar del maestro.

Los principios éticos y valores que influyen en la labor de los docentes memorables de la Universidad de Guayaquil son la

responsabilidad, puntualidad, enseñanza, formación, transmisión de conocimientos, integridad, respeto, justicia, honestidad y empatía; los cuales se transmiten mediante la motivación personal-educativa; la forma de enseñar-correr, ejemplo, organización, tolerancia, humildad, trabajo en equipo, gratitud, y a través de compartir anécdotas y vivencias, que influyen de forma directa en los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existe solidaridad en las aulas de clase que imparten los -buenos-docentes de la Universidad de Guayaquil, reflejada como apoyo incondicional a causas o intereses de colaboración con inclusión educativa, ayuda, servicio a otras personas y está presente en la formación de valores como empatía y ejemplo. El amor es otra característica que constituye un principio pedagógico esencial en las aulas, así como la motivación, paciencia, respeto y responsabilidad. Los docentes memorables establecen al respeto como eje fundamental en la vida profesional, que se expresa como motivación para conseguir objetivos fundamentada en la amistad, exposición de críticas constructivas para mejorar la calidad del aprendizaje; apertura para escuchar; postura espacial, personal, de tiempo inalienable frente a intereses de otros; atención-mediación frente a los requerimientos de los estudiantes; pronunciamiento asertivo de las fortalezas y motivación para mejorar las debilidades.

Los docentes memorables valoran la amistad con el alumno que forma parte del humanismo; compañerismo, apoyo, que se presenta con honestidad, respeto, reciprocidad, fortaleza, perseverancia, dignidad y generosidad, a través de la relación afectiva, humilde, significativa entre personas, que se refleja en ayuda, confianza, respeto, amor, consideración y de manera sublime e importante.

8.2. Recomendaciones

Continuar en futuras investigaciones con la indagación de los perfiles epistemológicos de los docentes del resto de facultades de la Universidad de Guayaquil con base a las narrativas vitales y experiencias de los profesores en relación con las políticas curriculares, de evaluación docente, de formación inicial y continua desde sus propias prácticas, para conocer los rasgos que definen a los buenos docentes.

Sugerir a las autoridades de la Universidad de Guayaquil el análisis y emisión de políticas institucionales que permitan atender las demandas de los estudiantes y docentes a mediano y largo plazo, mediante el diseño, planificación, ejecución, evaluación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que sean efectivos. La emisión de directrices debe considerar las mejores prácticas de instituciones de nivel superior de Latinoamérica, priorizando aspectos como la descentralización y erradicación de estructuras tradicionales de organización, para que la instrucción continua de los educadores se oriente a la formación cognitiva y humanista del alumnado, a través de la aplicación de estrategias pedagógicas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y fomentar la excelencia académica.

Capacitar de forma continua a la planta docente de la Universidad de Guayaquil en el desarrollo de aptitudes necesarias para ejercer la práctica profesional en la transmisión cognitiva como especialización y actualización de conocimientos, metodologías de enseñanza, planificación educativa, concientización social, motivación, evaluación personal, que contribuyan a desarrollar habilidades investigativas-pedagógicas para proporcionar a los educandos las herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales, así como fomentar la formación responsable, ética,

comprometida; para alcanzar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Instruir de manera continua a la planta docente de la Universidad de Guayaquil en el diseño, planificación y organización de contenidos a ser impartidos mediante la transmisión de conocimientos, con la apropiada utilización de recursos didácticos, actividades pedagógicas e innovación de métodos educativos, para la promoción de la curiosidad científica e investigación, adquisición de la capacidad para escuchar, orientar, comunicar de forma asertiva, fomento de la inteligencia emocional, así como enseñanza de valores con la visión de que los docentes logren convertirse en ejemplo de ética y moral, en el proceso de obtención de competencias que permitan generar confianza con el estudiantado y responder las expectativas sociales.

Promocionar metodologías personales en la práctica profesional que rompan paradigmas de la didáctica tradicional en el desarrollo de habilidades investigativas, actualización e innovación de conocimientos, mediación entre el conocimiento y el estudiante, implementación de nuevas tecnologías, con relevancia en la enseñanza de principios y valores para la formación humanista del estudiante.

Fomentar las competencias relevantes de la labor pedagógica para la construcción de conocimientos como: trabajar en equipo; organizar y animar situaciones de aprendizaje; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; metodologías de enseñanza; desempeño y planificación de la docencia, con sentido de proyecto formativo y los sistemas de evaluación utilizados, materiales de apoyo a los estudiantes; mecanismo de revisión del proceso; gestionar la progresión de los aprendizajes; atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo; forma de

presentación en el aula; utilizar las tecnologías de educación y comunicación; selección de contenidos interesantes; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; organizar la propia formación continua; organización de las condiciones y del ambiente del trabajo; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

Promover en los docentes de la Universidad de Guayaquil la práctica de la ética en el deber individual y social, vocación, entrega total, amor, responsabilidad, calidad humana, inclusión educativa, tolerancia, empatía, confianza, apertura al diálogo, trabajo colaborativo, mediación pedagógica universitaria a través de la empatía, respeto, alegría, amabilidad, amistad, cortesía, evaluación diferenciada, promoción de estrategias de enseñanza, y trabajo con responsabilidad.

Impulsar en los docentes de la Universidad de Guayaquil la concepción de la naturaleza humana para que se conviertan en filosofías de vida en los educadores, coadyuvar en el desarrollo del individuo con base a los principios, calidad, estilo, conciencia crítica-responsable, así como desde el desarrollo social, integral proactivo-productivo, congruencia en el accionar; amor al trabajo; aprendizaje continuo; bienestar social, creación de oportunidades; tolerancia, inclusión e integridad.

Influir de forma asertiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la enseñanza de principios éticos y valores por parte de los docentes de la Universidad de Guayaquil orientados a la responsabilidad, puntualidad, enseñanza, formación, integridad, respeto, justicia, honestidad y empatía; transmisión de conocimientos mediante la motivación personal-educativa; la forma de enseñar-correr, ejemplo, organización, tolerancia, humildad, trabajo en equipo, gratitud, y a través de compartir anécdotas y vivencias.

Propiciar las muestras de solidaridad en las aulas de clase que imparten los docentes de la Universidad de Guayaquil, reflejada como apoyo incondicional a causas o intereses de colaboración con inclusión educativa, ayuda, servicio a otras personas y en la formación de valores como empatía y ejemplo. Poner en práctica el principio pedagógico del amor en las aulas, así como la motivación, paciencia, respeto y responsabilidad. Establecer como eje fundamental en la vida profesional al respeto, que se expresa como motivación para conseguir objetivos fundamentados en la amistad, exposición de críticas constructivas para mejorar la calidad del aprendizaje; apertura para escuchar; postura espacial, personal, de tiempo inalienable frente a intereses de otros; atención-mediación frente a los requerimientos de los estudiantes; pronunciamiento asertivo de las fortalezas y motivación para mejorar las debilidades.

Estimular en los docentes de la Universidad de Guayaquil la valoración de la amistad con el alumno como parte del humanismo; compañerismo, apoyo, que se presenta con honestidad, respeto, reciprocidad, fortaleza, perseverancia, dignidad y generosidad, a través de la relación afectiva, humilde, significativa entre personas, que se refleja en ayuda, confianza, respeto, amor, consideración y de manera sublime e importante.

Bibliografía

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3). Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000300009
- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3). Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000300009
- Abuín Vences, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *RELADA*, 3(3), 199-205. ISSN: 1988-5822
- Acevedo, S. (2017). Gestión social del conocimiento. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/782/78252811005.pdf>
- Acosta, A. (2000). Bajo el cielo¿ protector? de la globalización. Poder y políticas de educación superior en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 69-93.
- Aguila, A., & Linares, D. (2020). Desarrollo de la habilidad escuchar: un reto para los docentes de la Educación Superior. *Opuntia Brava*. Obtenido de

<http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1001/1371#toc>

Aguilar, A. (2012). Ontología y epistemología en la investigación cualitativa. *Revista de investigación en Psicología*, 209-212.

Aguilar-Gordón, F. (2019). Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 720-752. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44759854026/html/index.html>

Alba, G. (2017). Enseñanza universitaria y conocimiento profesional docente. *Revista Ventana Científica*, 29-42. Obtenido de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2305-60102017000100006&script=sci_arttext&tlng=es

Alcalá del Olmo, M., Santos, M., & Leiva, J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/65990/13836-Article%20Text-40491-1-10-20210110%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alfonso, M. (2018). Gestión del conocimiento e instituciones educativas. *Educación en contexto*, 158-177.

Almenara, J., Vázquez-Cano, E., López, E., & Jaén, A. (2019). Posibilidades formativas de la tecnología aumentada. Un estudio diacrónico en escenarios. *Revista Complutense de Educación*. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.61934>

Altbach, P. (2009). *Educación superior comparada*. Nobuko.

- Alva, L. (2012). Percepción y jerarquización de valores en estudiantes universitarios de Huancayo. *Horizonte de la ciencia*, 62-69.
- Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J., & Viteri, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 431-439. Obtenido de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800/1768>
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario*.
- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 11-31. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000100002
- Ardiles, B., & César, C. (2016). Las autobiografías narrativas: una experiencia en la formación docente. *Jornadas en Educación*, 3. Obtenido de <http://nulan.mdp.edu.ar/2687/1/ardiles-cesar-2016.pdf>
- Arias, A., & Alvarado, V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos. *CES psicología*, 171-181.
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. . *Journal of teacher education*, 28-32.
- Ayala, E. (2013). El laicismo en la historia del Ecuador. *Revista Ecuatoriana De Historia*, 3-32. doi: <https://doi.org/10.29078/rp.v1i8.410>
- Azuaje, L., & González, M. (2018). Reflexiones sobre la epistemología, axiología y ontología de la investigación docente. CIEG. Obtenido de [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2033%20\(251-259\)-Azuaje%20Leomary-Gonzalez%20Marbelis_articulo_id403.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2033%20(251-259)-Azuaje%20Leomary-Gonzalez%20Marbelis_articulo_id403.pdf)
- Bachelard, G. (1984). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu editores. Obtenido de https://terceridad.net/STR/semestre_2017-1/libros_completos_opcional/Bachelard,%20G.%20La%20filosof%c3%ada%20del%20no.pdf
- Balán, J. (2000). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Buenos Aires: Centro de estudios de Estado y Sociedad. Obtenido de https://books.google.es/books?id=k0So5lQS8P8C&dq=POL%20C3%8DTICAS+DE+EDUCACI%20C3%93N+SUPERIOR+EN+LATINOAM%20C3%89RICA+&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Barberi, O., & Pantoja, M. (2020). La tutoría de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes. *Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, 40-47. Obtenido de

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/download/302/254/>

- Barchini, G., & Álvarez, M. (2010). Dimensiones e indicadores de la calidad de una ontología. *Avances en sistemas e informática*, 29-38.
- Barrera, D. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva socio cultural. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 199-220.
- Barrón , C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia universitaria*, 35-56. doi:10.22201/iisue.20072872e.2019.29.521
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 76-87.
- Bejarano-Roncaíno, J., Becerra-Bulla, F., & Escobar-Gutiérrez, D. (2013). Las prácticas de enseñanza del profesor universitario, una herramienta efectiva para el éxito pedagógico. *Opiniones, debates y controversias*, 315-320. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v61n3/v61n3a12.pdf>
- Benavides, C., & López, N. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 71 - 88. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Benson, G. (1989). Epistemology and science curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 329-344.
- Berger , P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (decimoctava ed.). Buenos Aires: Amorrortu. ISBN: 950-518-009-8

- Biggs, J., & Burville, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones. Obtenido de https://books.google.com.ec/books/about/Calidad_del_aprendizaje_universitario.html?id=iMYeIgA_JJsC&redir_esc=y
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Dossier*, 24(67). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Blanco, T. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teor. Educ.* , 111-128.
- Bolognani, M., & Nacarato, A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 171-193.
- Bonet. (2006). La centralidad de la comunicación audiovisual en el entorno digital: propuestas desde la experiencia formativa. *RUSC*. Obtenido de <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v3n2-bonet.html>
- Bonilla, E., & Solís, M. (2020). El liderazgo docente: ¿Por qué es importante para el desarrollo de los estudiantes? *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(3). Obtenido de <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2307/2360>
- Boscán, G. (2016). Conocimiento, contexto y método. Aspectos que promueven una postura de investigador. *Compendium*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/880/88046587005.pdf>

- Branda, S. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. Archivos de Ciencias de la Educación, 1-12. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76321/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Branda, S., & Porta, L. (2019). Historias escolares y relatos de estudiantes del profesorado de inglés: amor por la docencia. Actualidades investigativas en Educación, 1-33.
- Brewster, C., Alani, H., Dasmahapatra, S., & Wilks, Y. (2004). Data driven ontology evaluation. Lisboa: Universidad Southampton.
- Calderón, J., Casado, M., & Díez, A. (2016). Historia universitaria de España y América.
- Camacho, D., Ruíz, C., & Torres, A. (2021). La narrativa como enfoque metodológico para el estudio multidisciplinario de la frontera sur (Chiapas–Guatemala). Experiencias y reflexiones. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 141-163. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7796143>
- Cantú, P. (2018). Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México. Revista Educación. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/440/44051918009/44051918009.pdf>
- Cañas, D., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187007/html/>
- Cañedo, T., & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Sinéctica. Obtenido de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004

Carillo, J. (2002). Tercer Congreso Internacional de Investigación Educativa y Globalización. Universidad de Costa Rica. Obtenido de <http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/1/lanarrativacomooopcionmetodologica.pdf>

Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2012). Leer y escribir en las asignaturas en la formación de profesores secundarios: qué dicen los docentes que se hace. Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar, 675-693. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/65.pdf>

Carrizo, L. (2006). Gestión social del conocimiento. Un nuevo contrato entre la universidad y la sociedad. Multimedia Responsabilidad social universitaria. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/4302191/Gesti_n_social_del_conocimiento-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1625336231&Signature=JDQz17vrwiFUQyNqAkwBkKCZk8lVz9pefwQi7PkiWhUQX5NZU-pZYm-6NGZ2FywgKp9MfdOW5zlqzrzMzB0-cgD3t8sEBATUWSSkfK4kBpQLaaIdSnORkLw8D7W6MZ

Carrizo, W., & León, S. (2011). ¿Qué es la realidad representa la contabilidad? Pecvenia 5, 17-27.

Cartuche, N., Tusa, M., Agüinsaca, J., Merino, W., & Tene, W. (2015). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. En R. s. Latina. Obtenido de [https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11035/1/El%](https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11035/1/El%20)

20modelo%20pedagogico%20en%20la%20practica%20docente
%20de%20las%20universidades%20publicas%20del%20pais.pdf

Casas, C., & García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(2). Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-repertorio-medicina-cirugia-263-articulo-el-saber-pedagogico-categoria-que-S0121737216000170>

Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 38-51. doi:dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258

Castañedo, T., & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004

Castellón, J. (2010). El respeto como tema transversal. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 43-54.

Cedeño, L., & Santos, J. (2017). La práctica preprofesional: vía para la formación profesional integral desde sus incidencias de la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300016

Ceinos, M. (1998). El origen de los colegios jesuitas de la provincia quitense y su incidencia en la educación. *Estudios de historia social y económica de América*, 231-237. Obtenido de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6212>

- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C., & Frías, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407376>
- Cencia, O., Carreño, M., Eche, P., Barrantes, G., & Cárdenas, G. (2021). Estrategias docentes de profesores universitarios en tiempos de Covid-19. *Investigación en Educación*, 347-360. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967307025/html/>
- Chacín, M., & Briceño, M. (2008). El profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza universitaria. *Paradigma*. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100003
- Chaparro, F. (2001). Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. *Ci. Inf. Brasilia*, 19-31. Obtenido de <https://doi.org/10.1590/S0100-19652001000100004>
- Chenche-Jácome, R., Chenche-Jácome, W., & Chenche-García, W. (2017). Formación pre profesional del docente del siglo XXI y los retos del contexto escolar. *Dom. Cien*, 124-137. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6326646.pdf>
- Chóliz, M., & Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales. Tratamiento psicológico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ciscar, S., & García, M. (1990). Las creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar

a ser un buen profesor. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*.

Colanzi, I. (2011). Fundamentos epistemológicos e históricos de la técnica narrativa en investigación. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <https://www.academica.org/000-052/106.pdf>

Colina, A. (2019). Naturaleza ontológica de la investigación socioeducativa: elementos orientadores. *Innova Research Journal*, 150-167.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Constitución de la Republica del Ecuador . (2008). Constitución de la Republica del Ecuador. 136. Ecuador. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*.

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 29-39.

Cortez, W. (2018). La formación continua como una vía de preparación constante del docente: Abordaje desde la inclusión educativa. En M. d. XXI, & I. S. Bolivariano (Ed.). Obtenido de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/489a7611364f83814fafd6b4befeb3c5.pdf>

Costales, A. (2003). Los agustinos pedagogos y misioneros del pueblo (1573-1869). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Cuadra-Martínez, D., Castro, P., & Juliá, M. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria*, 11(5). Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v11n5/0718-5006-formuniv-11-05-00019.pdf>
- Cuevas , M. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 1-18. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a3.pdf>
- Cuevas de la Garza, M. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200003
- Cura, R. (2017). Dimensiones de la docencia universitaria. *Revista Científica de UCES*, 132-150.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. . Buenos Aires: Paidós.
- De Juanas, A., Ezquerra, Á., & Martín, R. (2016). TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS QUE FORMAN AL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. *Artigos*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/275/27544654007/html/>
- De León, I. (2013). Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y Desarrollo de estilos de Enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 167.

- Demuth, P. (2015). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. REDU. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5027838.pdf>
- Díaz, A. (2019). Análisis de la filosofía, pedagogía y epistemología: Hacia la horizontalidad en la relación docente-estudiante. Revista Oratores. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281358003/html/index.html>
- Díaz, A., & Pérez, M. (2008). El compromiso del profesor universitario con la formación integral de sus estudiantes. En C. s. competencias.. Obtenido de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/569/929>
- Díaz, M., & Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. 427-437. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222015/html/>
- Díaz, V. (2005). La narrativa - biográfica como estrategia para el estudio de la figura del docente universitario. Campo Alegre, 129-142.
- Echavarría, A., & Hernández, C. (2013). Uso de plataformas social media en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso. . Signo y pensamiento, 152-168.
- Escribano-González, A. (2004). Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general. Cuenca : Univ de Castilla La Mancha. Obtenido de <http://www.universidad-justosierra.edu.mx/wordpress/el-padre-de-la-didactica-juanamos-comenio/>

- Farrero, M. (junio de 2016). Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo. Universitat de Lleida.
- Fernández, M., Fraile, A., & Fuentes, J. (2014). Análisis de la experiencia formativa de un grupo de docentes de Educación Física a través de un Seminario de Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 111-131. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433840002.pdf>
- Ferreira, M., & Mendes, A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista mexicana de investigación educativa*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100009
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 95-119. doi:0186-6028
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40. doi: 1405-1435
- Ferrarotti, F. (1 de julio de 1984). Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales. *Revue Française de Sociologie*, 25(3), 504. Obtenido de <https://www.proquest.com/openview/7ed5dbd75c23402c2a4b149f29415eb7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817769>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Flores, F., Gallegos, L., & Reyes, F. (2007). Perfiles y orígenes de las concepciones de ciencia de los profesores mexicanos de química. Perfiles educativos. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000200004
- Flores, G. (2017). Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario.
- Flores, J. (2010). La Gestión del conocimiento y las herramientas colaborativas: una alternativa de aplicación en Instituciones de educación superior. Revista de investigación. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000300002
- Fonseca, J., & Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos curriculares sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. Formación disciplina y cultura física. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En Saber y verdad. Madrid: Piqueta.
- Franco, D., & Guevara, E. (2018). Fortalecimiento de las capacidades humanas como posibilidad para orientar a estudiantes en su pr a orientar a estudiantes en su proyecto de vida. Una guía par o de vida. Una guía para el docente y profesionales orientadores. Ciencia Unisalle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1227&context=trabajo_social

- Frank, M. (1990). What myths about mathematics are held and conveyed by teachers? *Arithmetic Teacher*. *Arithmetic Teacher*, 10-12.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Editores Argentina. Obtenido de <http://www.anffos.cl/Descargas/BIBLIOTECA/Paulo%20Freire%20-%20Cartas%20a%20quien%20Pretende%20Ense%C3%B1ar.pdf>
- Gabriele, A. (2020). El compromiso racionalista y la historia epistemológica de las ciencias: Bachelard y Canguilhem. *Jornadas de Epistemología e historia de la Ciencia*.
- Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Rev. Bras*, 595-617. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Gajardo, K., Turra, O., & Aravena, L. (2021). Formadores de Profesores Memorables: perspectiva de docentes noveles. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nhJ4cMq4YZqKqQxTNwK8Wgw/?lang=es&format=pdf>
- Gajardo-Asbun, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 79-93. Obtenido de https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/217
- Gallegos, M. (2008). La experiencia formativa de los alumnos del profesorado de Educación Física en los espacios socioeducativos

correspondientes a prácticas en escuelas públicas de la ciudad de Corrientes. VIII Congreso Argentino y III Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Argentina. Obtenido de <http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/10o-ca-y-5o-l-efyc/descargables/la-experiencia-formativa-de-los-alumnos-del-profesorado-de-educacion-fisica-en-los-espacios-socioeducativos-correspondientes-a-practicas-en-escuelas-publicas-de-la-ciuda>

Gárate, M., & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. Estudios y Debates. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860012/html/>

García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/b4CvmDH3fNCRvZT3K3MrQnj/?format=html>

García, A. (2020). LOS VALORES MORALES Y ETICOS EN EL DOCENTE UNA PERSPECTIVA PERSONAL. Revista de Investigación Académica sin Frontera. Obtenido de <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/320/344>

García, M. (1996). Aprendiendo a ser humanos: una Antropología de la educación. Editorial Eunsa. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Amilburu/publication/284654679_Aprendiendo_a_ser_humanos_Una_Antropologia_de_la_Educacion/links/5655cd0508aefe619b1c0122/Aprendiendo-a-ser-humanos-Una-Antropologia-de-la-Educacion.pdf

- García, M., & Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y postgrado*. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003
- García, R., & Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor, una mirada desde dentro. *EDETANIA*, 191-208. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039921.pdf>
- García, R., & Fonseca, D. (2016). Ser un buen profesor, una mirada desde dentro. *EDETANIA*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039921.pdf>
- Garritz, A., & Padilla, K. (2014). Creencias epistemológicas de profesores - investigadores de la educación superior. *Educación química*, 400-406.
- Garritz, A., & Padilla, K. (2014). Creencias epistemológicas de profesores - investigadores de la educación superior. *Educación química*, 400-406. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100008
- Gedda-Muñoz, R., & Guerrero-Azócar, R. (2021). El Currículum educacional como campo epistemológico de la Educación: su construcción mediante investigación en el aula. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/46765/46297/>
- Gil, E. (2017). Las luchas de poder por el control de la universidad y de su financiación vistas a partir del levantamiento de los alumnos

del real colegio máximo y seminario de San Luis de Quito en 1725. *Historias de la Educación. Revista interuniversitaria*, 36, 51-64. doi: <https://doi.org/10.14201/hedu2017365164>

Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Goastellec, G. (2008). Changes in access to higher education: From worldwide constraints to common patterns of reform?. . In *The worldwide transformation of higher education*. Emerald Group Publishing Limited.

Goetschel, A. (2007). Educación de las mujeres maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX. Quito: Abya Yala.

Goldrine, T., & Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 177-197. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200010>

González, H. S. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 290-301. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>

González, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 207-232.

González, L., & González, R. (2014). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes universitarios: una experiencia formativa para impulsar el modelo educativo. INFAD. Obtenido de

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/466/394>

- González, M, & Cortés, C. (2015). El rol del Docente en la Formación Integral de Estudiantes ¿Qué hacer para formar integralmente a mis estudiantes? En Ciencias de la Docencia Universitaria. Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard. Obtenido de https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_II/CDUII_1.pdf
- González, R. (2017). La gestión social universitaria desde el quehacer educativo comunitario hacia la ciudadanía. ANUARIO. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc40/art04.pdf>
- Gordillo, M., Ruiz, M., Sánchez, S., & Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1). Obtenido de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/273>
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. Essays in education.
- Gruber, T. (1995). Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing. International Journal Human-Computer, 907-928.
- Gualpa, M. I. (2018). HISTORIA DE VIDA. 1. RESCATE PATRIMONIAL DE LAS CATACUMBAS DE SICALPA VIEJO. HERITAGE RESCUE OF THE SICALPA VIEJOS CATACOMBS. Redipe.
- Guerra, P., & Balmaceda, S. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de

Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios pedagógicos* (Valdivia). doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>

Guyot, V. (2005). Epistemología y práctica del conocimiento. *Ciencia, docencia y tecnología*, 9-25.

Hamui, L. (2011). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 51-70.

Han, B. C. (2015). El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder. doi: 9788425433924

Han, B.-C. (2018). Muerte y alteridad. (A. Ciria, Trad.) Barcelona: Herder. ISBN: 978-84-254-4101-1

Han, B.-C. (2020). La desaparición de los rituales: Una topología del presente. Barcelona: HERDER. doi: 9788425444005

Handler, M. (1993). Preparing new teachers to use computer technology: Perceptions and suggestions for teacher educators. . *Computers in Education*, 147-156.

Heidegger, M. (2005). Ser y Tiempo. Santiago de Chile: Editorial universitaria.

Helms, J. (1994). Racial identity in the school environment. Bston: Allyn and Bacon.

Hernández, B., & Ramírez, L. (2018). Prácticas docentes participativas en los modelos educativos contemporáneos. . *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1-2.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: MC Graw Hill.
- Herrán, A. (2015). Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. Tendencias pedagógicas, 11-38.
- Hevia, I., Aquilina, F., & Belver, J. (2019). La Lesson Study : una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. Red de información educativa. Obtenido de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/273>
- Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación . Educación y educadores.
- Hincapié, J. (2017). Elementos ontológicos epistemológicos y metodológicos para la construcción de un marco teórico de estudio de los activos intangibles. Cuadernos de contabilidad. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v18n45/0123-1472-cuco-18-45-00086.pdf>
- Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. Sinéctica. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200006
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. Review of educational research, 88-140. doi:10.3102/00346543067001088
- Huchim, D., & Reyes , R. (2013). La investigación biográfico - narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Revista actualidades investigativas en educación, 1-27.

- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfica-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-27. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Hurtado, A., & Madueño, A. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado*, 215-. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART13.pdf>
- Ibáñez, J. R. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. Ediciones Díaz de Santos.
- Iglesias, A., & Fernández, M. (2017). Tiempos de aprendizaje. En *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior*. México: REDEM. Obtenido de <http://www.reed-edu.org/wp-content/uploads/2017/11/Epistemolog%C3%ADa-y-Pr%C3%A1ctica-Educativa-en-las-Instituciones-de-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf>
- Iglesias, A., & Fernández, M. (2017). Tiempos de aprendizaje. En R. d. *Educación, Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior*. México: REDEM. Obtenido de <http://www.reed-edu.org/wp-content/uploads/2017/11/Epistemolog%C3%ADa-y-Pr%C3%A1ctica-Educativa-en-las-Instituciones-de-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf>
- Iniciarte, A., Camacho, H., & Casilla, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en. *Opción*, 322-343. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31053180014.pdf>

- Iriarte, C., Morales, R., Cruz, L., Malta, J., Paz, C., Medina, M., . . . Tamashiro, R. (2019). La dimensión social en la educación superior para las instituciones formadoras de docentes: una mirada desde Latinoamérica. *Revista de Sociología de la Educación*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6947652.pdf>
- Izarra, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista educación*, 41(3). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415012/44057415012.pdf>
- Jackson, P. (1988). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en: McEwan, H. y K. Egan comps. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As., Amorrortu.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es epistemología? *Cinta moebio*, 174-178.
- Juárez, Ó. (2010). Gastón Bachelard: contribuciones al enriquecimiento del espíritu. *Pensamiento, papeles de filosofía* (1).
- Kaufman, D. (2012). Constructivist-Based Experiential Learning in Teacher Education. *Action in Teacher Education* .
- Klein, F. (2011). AS TENSIONES EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO. UNA INVESTIGACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950247003.pdf>
- Kohler, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, 25-34. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100004

- Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico- narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. Educación. doi: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión en las organizaciones educativas. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(4), 43-51. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- León , C., Gómez, A., & Armijos, S. (2016). Interacción de prácticas Pre-Profesionales y vinculación con la sociedad. Revista EAC. Obtenido de <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/276/253>
- Lepage, A. (2007). El arte de la conversión. Modelos educativos del Colegio de San Andrés de Quito. Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia, 45-77.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. Itinerario Educativo, 47-85.
- Londoño, G. (2016). Sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico subjetiva. Ciencia Unisalle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=doct_educacion_sociedad
- López, C. (2019). La pedagogía del amor y la ternura: una práctica humana del docente de educación primaria. Revista científica, 4(13), 261-277. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5636/563659492014/html/>

- López, C. (2019). Principios Holísticos y los Docentes en el Contexto de Educación Primaria. *Revista Scientific*, 368-389. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154019/html/>
- López-Gutiérrez, J., Pérez-Ones, I., & Lalama-Aguirre, J. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dom. Cien.*, 1290-1308. doi:10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.1290-1308
- Lozano, A. (2002). Métrica de Idoneidad de Ontologías. Cáceres: Escuela Politécnica de Cáceres.
- Luque, D., & Luque, M. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65).
- Machado, M. (2011). Representación contable: de la revelación de los hechos a la construcción de la realidad. *Revista Lúmina*, 152-171.
- Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Rev. educ. sup*, 107-122.
- Mariscal Touzard, L., Mendieta Toledo, L., & Castillo Noriega, M. (2021). Lidia Govea: her life stories. Guayaquil: Fundación Editorial Crisálidas. doi:978-9942-40-429-9
- Martí, A., Martínez, R., & Valcárcel, N. (2018). La comunicación entre profesores y estudiantes universitarios durante el desarrollo del Proceso Docente Educativo. *Educación Médica Superior*, 32(2). Obtenido de <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1218/676>

- Martínez, M. (2015). La práctica del docente universitario con herramientas TIC: un nuevo desafío. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1-22. Obtenido de <http://eprints.rclis.org/28855/3/318-1310-1-PB.pdf>
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 277-300. doi:10.19030/tlc.v4i4.1612
- Mastromatteo, E. (2016). Dimensión histórica y teórico epistemológica de las disciplinas de la información. *Jornada Temas Actuales en Bibliotecología*, 1-16. Obtenido de http://www.centromedicomdp.org.ar/media/124830/ponencia_mastromatteo.pdf
- Maturana, G., & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386223.pdf>
- McMahon, M. (1992). Higher education in a world market. *Higher education*, 465-482.
- Mejía, F., Parra, M., & Cática, J. (2021). El modelo pedagógico: una reflexión desde la dimensión didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en administración. *Espacios*, 42(05). Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a21v42n05/a21v42n05p01.pdf>
- Melo, L., Caballero, A., Soto-Ardila, L., & Melo, D. (2020). La dimensión curricular como componente del conocimiento didáctico del contenido. *Cadernos de Pesquisa*. Obtenido de

<https://www.scielo.br/j/cp/a/kDJwVdFDx4CwMjsnKfSJv4h/?format=pdf&lang=es>

Mendieta, L. B., & Mendieta, L. R. (2021). Urdimbres y tramas en las historias de vida. Guayaquil, Ecuador: CIDE Editorial.

Mendieta Toledo, L., Barco Romero, R., & Farías Zambrano, M. (2022). Relatos de vida de profesores universitario. Una interpretación biográfica y narrativa sobre la empatía y tolerancia en las aulas universitarias. (P. C. Josselyne, Ed.) Guayaquil: Fundación Editorial Crisálidas. doi:978-9942-40-906-5

Mérida Lomeña, M. (Dirección). (2012). Psicópolis | La construcción social de la realidad (cortometraje) [Película]. Málaga-España. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=1E1zk2dv2uA>

Meza, R., & Arrieta, B. (2006). Coexistencia de tres universidades en el Quito Colonial. *Revista Venezolana de Ciencias sociales*, 415-429.

Minikata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-21.

Monroy, F. (2013). Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Approaches to teaching and approaches to learning of initial teacher training students at the University of Murcia, 341. Obtenido de chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdigitum.um.es%2Fdigitum%2Fbitstream%2F10201%2F31224%2F1%2FFuensanta%2520Monroy%2520Hernandez%2520-

%2520Tesis%2520Enfoques%2520de%2520ense%25c3%25b1a
nza%2520y%2520de%2520a

- Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 511-518. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596037.pdf>
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 23-36. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n95/v24n95a3.pdf>
- Muñoz , A., & Aguilar, J. (2009). Ontología para bases de datos orientados a objetos y multimedia. *Avances en Sistemas e Informática*, 167-184.
- Muñoz, J., Villagra, C., & Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, 77-91. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200005
- Murcia, N., Vargas, D., & Jaramillo, D. (2011). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y saberes*, 99-114.
- Murrain, E., Farid, N., & Vargas, Y. (2017). Cuatro reflexiones sobre la docencia. *Repertorio de medicina y cirugía*, 242-248. doi: <https://doi.org/10.1016/j.reper.2017.09.001>
- Nel, J. (1992). Preservice teacher resistance to diversity: Need to reconsider instructional methodologies. *Journal of Instructional Psychology*, 23-27.

- Núñez, B. (2010). El pensamiento microbiológico de los jesuitas de la Universidad de San Gregorio Magno en la Real Audiencia de Quito. *Acta Med Per*. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v27n1/a12v27n1>
- Obando, E., Villagrán, N., & Obando, E. (2018). La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento. *Sophia*, 89-109. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4418/441855948002/html/>
- Obrst, L., Ashpole, B., Ceusters, W., Mani, I., Ray, S., & Smith, B. (2007). The evaluation of ontologies: Toward improved semantic interoperability *Semantic Web Revolutionizing Knowledge in the Lif*. *Semantic Web Revolutionizing Knowledge in the Life Science*, 139-158.
- Ocampo, A. (2018). La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias. Obtenido de <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/2.pdf>
- Ocapo, A. (2018). La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias. Obtenido de <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://es.unesco.org/>
- Ortega, R., & Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia*, colección de filosofía de la educación, 37-57.

- Ortega, R., & Fernández, J. (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098003.pdf>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232. Obtenido de <https://n9.cl/5r8d>
- Oviedo, P. (2014). El docente ante los desafíos del siglo XXI. En I. y. XXI. CLACSO. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Pacheco, B. (2017). EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: CLAVE PARA LA MEJORA ESCOLAR. *Ciencia y Sociedad*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/870/87050902008/html/>
- Paixão, F., & Cachapuz, A. (2001). Formación epistemológica y cambio de imágenes de ciencia impartidas en el aula. *Revista de Educación en Ciencias*, 33-38.
- Palacios, L. (2018). Estructura y contenido de las prácticas preprofesionales en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *Pedagogía y Saberes*, 187-198. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-187.pdf>
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 67-82. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&nrm=iso

- Peralvo, C., Arias, P., & Merino, M. (2018). RETOS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI. *Revista Órbita Pedagógica*. Obtenido de <https://scholar.archive.org/work/wdkyuqmwbbf5leo6rowp32zsha/access/wayback/http://revista.isced-hbo.ed.ao/rop/index.php/ROP/article/download/152/131/>
- Pérez, D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 197-212.
- Pérez-Montoro, M. (2016). Gestión del conocimiento: orígenes y evolución. *El profesional de la información*, 526-534. Obtenido de http://eprints.rclis.org/31019/1/Gestion_conocimiento_perez_montoro.pdf?msckid=ebe6047ac2ad11ec832b0e22bd3f2224
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- Ponce, E., & Rodríguez, M. (2020). La responsabilidad y el respeto como valores esenciales en el desarrollo emocional. *Atlante Cuadernos de educación y desarrollo (2º Época)*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/06/desarrollo-emocional.pdf>
- Porta, L., & Aguirre, J. (2017). Las principales políticas públicas de formación docente desde las voces de los actores, el caso de los polos de desarrollo (2000-2001). *Archivos de Ciencias de Educación*, 1-17.

- Porta, L., & Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *FACES*, 71-89.
- Porta, L., & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia*, colección de filosofía de la educación, 177-192.
- Porta, L., Aguirre, J., & Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15-36.
- Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2018). La expansión autobiográfica: territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritórios Revista de Educação*, 164-183.
- Posada-Ramírez, J. (2014). Ontología y Lenguaje de la Realidad Social. *Cinta de moebio*, 70-79. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200003>
- Pozo, J. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. *JI Pozo y M. Pérez Echeverría*.
- Prieto, A., Zambrano, E., & Rincón, Y. (2014). Principio éticos y valores en la formación del docente universitario. *REDHECS*, 1-22.
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. España: Ediciones Octaedro SL.

- Protocarrero-Merino, E., & Barrionuevo-Torres, C. (2019). Cultura pedagógica y competencias del docente universitario desde la percepción del estudiante. *Investigación y postgrado*, 135-151.
- Quijada, K. (2019). Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima. *Revista colombiana de educación*(76). doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7494>
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 424-435. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v16n4/2395-8421-eu-16-04-424.pdf>
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos*. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000300185
- Redacción Vivir. (6 de julio de 2009). Hay 153 millones de universitarios. *El Espectador*, pág. s/p. Obtenido de <https://bit.ly/3xFqKxm>
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas - pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 41-55. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>

- Rivadeneira, E. (2017). COMPETENCIAS DIDÁCTICAS-PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE, EN LA TRANSFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>
- Rodríguez, J. (2020). Las habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente. *INNOVA*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7475508>
- Rodríguez, López, & Mota. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria, *Revista mexicana de investigación educativa*.
- Rojas, A. (2007). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. *Laurus*, 174-187. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479008.pdf>
- Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista humanidades*, 1, 1-22.
- Romero, G., & Monroy, M. (2017). Creencias epistemológicas sobre investigación educativa de docentes de secundaria en Oaxaca. *Congreso de nacional de investigación educativa*.
- Romero, M. (2020). Vocación docente como respuesta esperanzadora en contextos de vínculos humanos frágiles. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276109>

- Romero, N. (2021). Comunicación asertiva en la formación profesional universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Obtenido de <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/733/1021>
- Sabulsky, G., & Arévalo, E. (2017). Profesores memorables, entre la vocación y la práctica hay lugar para las TIC. *Cuadernos de Educación*. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/19079/18990/53390>
- Sáenz, F., Díaz, A., Pandero, E., & Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v11n6/0718-5006-formuniv-11-06-83.pdf>
- Salazar, M., & Sánchez, M. (2018). Metodologías cualitativas desde los relatos de vida: un referente de análisis dialéctico entre lo social e individual. *Cultura y representaciones sociales*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102018000100391
- Sánchez, M. (2009). Creencias epistemológicas de estudiantes de medicina. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 31-35.
- Sánchez-Amaya, T., & González-Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ*. Obtenido de

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905/4345>

Sancho, J., & Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Obtenido de <https://revistas.um.es/red/article/view/321491>

Sayango, Z., & Chacón, M. (marzo de 2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32). Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008

Schwartzman, S. (2000). *A revolução silenciosa do ensino superior*. São Paulo.

Sequera, N. (2014). Subjetividad y objetividad del valor. *Comunidad y salud*, 12(1). Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932014000100009

Serna, A., & Luna, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a7.pdf>

Serna, A., & Luna, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*, 1-17. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200007

Serna, A., & Luna, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*. Obtenido de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200007

Sgreccia, N., Cirelli, M., & Vital, M. (2019). Cualidades de profesores en matemática recordados como buenos por futuros profesores en matemática. *Revista iberoamericana de educación superior*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722019000100172

Shulman. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *La investigación de la enseñanza*, 9-91. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2007-7467201600020046300028&lng=en

Soler, M., Cárdenas, F., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciênc. Educ.*, Bauru, 993-1012. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>

Sosa, A., Íñigo, E., & Martín, E. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n1/rces03116.pdf>

Soto, J., & Rodelo, M. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo. Universidad del Atlántico. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7634432.pdf>

- Soto, J., & Rodelo, M. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo epistemological. Universidad del Atlántico. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7634432.pdf>
- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Ágora para la EF y el Deporte*, 43-68. Obtenido de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora2_14_sparkes.pdf
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em revista*, 387-416. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/edur/a/zWJ9DCWHfgXkpWxWg8RKKYb/?lang=es>
- Sumba, N., Cueva, J., & López, R. (2019). Experiencias en el ejercicio de la educación superior en la prisión, desde la perspectiva del docente. Estudio de caso: Guayaquil, Ecuador. 72-88. Ecuador. Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v12n2/1688-7468-pe-12-02-72.pdf>
- Tacca, D., Tacca, A., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162020000100009&script=sci_arttext
- Tapia, C., Madueño, M., & Valdez, L. (2018). Experiencias de profesores y alumnos de y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje eficaces en la enseñanza efectiva. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 619-636. Obtenido de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/427>

- Terán, R. (2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación. *Historia Caribe*. doi: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.4>
- Torres, A., Londoño, M., & García, C. (2012). Propuesta de creación de valor compartido como modelo de gestión social universitario. *Libre empresa*, 171-197. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6586820>
- Torres, E. (2011). Concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria. *Ommia*, 133-144.
- Torres, P. (2019). Las concepciones epistemológicas en el profesorado de química de los centros de formación docente de Uruguay. Universidad de la República. Obtenido de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/02/tesis-P-Torres.pdf>
- Tovar-Gálvez, J., & García, G. (2014). Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes. Conferencia XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. doi:10.13140/RG.2.1.3443.9121
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado*, 14(3). Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjeocicosbxAhXDmGoFHdS2DcgQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F567%2F56715702004.pdf&usg=AovVaw3ZgDjKHpLcATja9aJ1Rsr1>
- UNESCO. (2020). INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO. INCLUSIÓN Y

EDUCACIÓN: TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN. Paris:
UNESCO. ISBN: 978-92-3-300143-5

Universidad de Guayaquil. (2013). Plan estratégico de investigación, desarrollo tecnológico e innovación de la universidad de Guayaquil. Guayaquil. Obtenido de <http://www.ug.edu.ec/secretaria-general-r/normativa/vigente//PLAN%20ESTRATEGICO%20DE%20INVESTIGACION%2C%20DESARROLLO%20TECNOLOGICO%20E%20INNOVACION%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20DE%20GUAYAQUIL%202012-2017.pdf>

Universidad de Guayaquil. (2015). Plan de capacitación y perfeccionamiento docente 2015. Obtenido de <http://www.ug.edu.ec/secretaria-general-r/normativa/vigente//PLAN%20DE%20CAPACITACION%20Y%20PERFECCIONAMIENTO%20DOCENTE%202015.pdf>

Universidad de Guayaquil. (2019). Rendición de cuentas 2019.

Universidad de Guayaquil. (2020). Estatuto de la Universidad de Guayaquil. Guayaquil.

Universidad de Guayaquil. (2020). Reglamento General de Formación Académica y Profesional de Grado de la Universidad Guayaquil. Guayaquil. Obtenido de <http://www.ug.edu.ec/secretaria-general-r/normativa/vigente//REGLAMENTO%20GENERAL%20DE%20FORMACION%20ACADEMICA%20Y%20PROFESIONAL%20DE%20GRADO%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20DE%20GUAYAQUIL%202020.pdf>

Universidad de Guayaquil. (2020). Reglamento para el Otorgamiento de Becas para Profesores e Investigadores de la Universidad de Guayaquil. Guayaquil. Obtenido de <http://www.ug.edu.ec/secretaria-general-r/normativa/vigente//REGLAMENTO%20PARA%20EL%20OTORGAMIENTO%20DE%20BECAS%20PARA%20PROFESORES%20E%20INVESTIGADORES%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20DE%20GUAYAQUIL%202020.pdf>

Universidad de Guayaquil. (9 de marzo de 2021). PADRÓN ELECTORAL DE DOCENTES TITULARES No. 465. Obtenido de Padrón de Docentes: <http://www.ug.edu.ec/padrones2021-docentes/>

Uranga, M., Rentería, D., & González, G. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria. *Ra Ximhai*, 187-204.

Valdiviezo, R. (2010). La dimensión ética en la formación docente fundada en una pedagogía de preocupación por los "otros". *Revista Integra Educativa*. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000300010

Valencia, E., Macías, J., & López, S. (2018). Las prácticas pre-profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Conrado*, 14(63). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300140

Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en

el campo de la educación y la pedagogía. Perfiles educativos. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400186

Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. FORUM: Qualitative Social Research, 1439-5627.

Vásquez, M. (2015). El colegio máximo de los jesuitas (1597-1767). Quito: Centro Cultural Metropolitano.

Viau, J. (2011). El perfil epistemológico de Bachelard y los modelos didácticos: la transferencia epistemológica en alumnos de nivel medio. Cuadernos de educación, 153.

Vidal , M., & Pérez, A. (2016). Formación en valores. Conceptos éticos y tecnológicos, métodos y estrategias. Educación médica superior. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000400016#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20en%20valores%3A%20es,su%20nacimiento%20hasta%20la%20ancianidad.

Vidal, J. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. Cinta moebio. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n47/art04.pdf>

Villagómez, D. (Septiembre de 2019). Inicios de la enseñanza de las primeras letras en Ecuador: período 1822-1839. Maestría en desarrollo temprano y educación infantil. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Universidad Casa Grande.

- Villalobos, A. (2018). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: un análisis comparativo. *Tendencias pedagógicas*, 127-136. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383451>
- Villalobos, P., & Assaél, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 144-154. doi:<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>
- Villaroel, V., & Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Viñas, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200008
- Virrarroel, V., & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062017000400008&script=sci_arttext&tlng=en
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 92-103.

- Yedaide, M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 27-35.
- Yurén, T., García-García, F., Escalante, A., González-Barrera, Z., & Velázquez, D. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *Revista mexicana de investigación educativa*, 239-265. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200239
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100075
- Zanotto, M., & Gaeta, M. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles educativos*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400160

EL AUTOR

LENIN BYRON MENDIETA TOLEDO



Máster oficial en Actividad Física y Salud, Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa; Profesor de Ciencias de la Educación y Licenciado en Educación Física.

Docente titular de la Universidad de Guayaquil, director de proyecto de investigación del Fondo Competitivo de Investigación “El perfil epistemológico del docente universitario, Un estudio interpretativo en docentes de la universidad de Guayaquil”; Investigador en ciencias de la salud humana y ciencias sociales; director de proyecto de investigación del Fondo Competitivo de Investigación “Relatos de vida de docentes universitarios. Un estudio interpretativo de los valores, ética y moral del docente universitario”



Fundación Editorial Crisálidas