REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Unidad de investigación: CIDEPD

Línea de investigación: Diseño, Ejecución, Evaluación y Gerencia de Programas y Proyectos de Orientación, Asesoramiento, Consultoría, Coaching

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA GESTIÓN DOCENTE DESDE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EMERGENTES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANAS

Tesis presentada para optar al grado de
Doctor en Educación

Autor: Mg. Jiménez Anicharico Edilmer
Tutora: Dra. Maza Ramos Belkys

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº0260534-57-026

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 25 de Mayo de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***"Aproximación teórica a la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas"****, presentada por el ciudadano:* ***Edilmer Jiménez Anicharico,*** *titular del pasaporte Nº* ***BE060159*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO.***

OBSERVACIONES:
Dado la relevancia de la investigación y el destacado trabajo fenomenológico hermenéutico, en consonancia con la resignificación de la gestión docente y las prácticas formativas emergentes en Educación Superior, el jurado examinador considera que esta tesis doctoral representa un aporte significativo por estar a la vanguardia de los cambios actuales y preparar a los docentes y estudiantes para enfrentar los desafíos de la educación de los últimos tiempos, al promover un aprendizaje integral y humanista. Se recomienda su divulgación en espacios académicos.

Dra. Belkys Maza
C.I. 8.637.887
(Tutor)

Dra. Carmen Zirit
C.I. 4.075.107

Dra. Emma Josette Gil Díaz
C.I. 11.198.107

Dr. Juan José Obando
C.I 5.114.618

Dra. Josefina Palacios
C.I. 9.428.476

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº0260534-57-026

"APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA GESTIóN DOCENTE DESDE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EMERGENTES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANAS"

POR: EDILMER JIMÉNEZ ANICHARICO
Pas. Nº BE060159

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 25 días del mes de mayo de 2026.

Dra. Belkys Maza
C.I. 8.637.887
(Tutor)

Dra. Carmen Zirit
C.I. 4.075.107

Dra. Emma Josette Gil Díaz
C.I. 11.198.107

Dr. Juan José Obando
C.I 5.114.618

Dra. Josefina Palacios
C.I. 9.428.476

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457026

Dedicatoria

A Dios, fuente de vida, fortaleza y sabiduría, quien me ha sostenido en cada etapa de este proceso doctoral, incluso en los momentos de mayor incertidumbre. Su presencia constante ha sido guía silenciosa y luz en el camino recorrido.

A mi madre, Rosalba Anicharico, por su amor incondicional, su ejemplo de perseverancia y su apoyo permanente. Su confianza y sus palabras oportunas han sido un pilar fundamental para no desistir y para creer, incluso cuando el cansancio parecía imponerse.

A mi hermana Yairis Jiménez, por su paciencia, comprensión y acompañamiento durante este proceso. Cada sacrificio compartido, cada gesto de apoyo y cada palabra de aliento hicieron posible la culminación de este logro académico, que también le pertenece.

A mi asesora, Belkys Maza por su motivación, sabia orientación y acompañamiento constante, sin ella nada hubiese sido posible. Eternamente agradecido.

Edilmer Jiménez Anicharico

Tabla de Contenido

RESUMEN 09
INTRODUCCIÓN..... 11

MOMENTO I..... 14
Situación problemática desde la experiencia fenomenológica 14
Conceptualización del fenómeno de estudio..... 14
Propósitos de la investigación 20
Propósito General 20
Propósitos Específicos 21
Sentido y pertinencia de la investigación 21

MOMENTO II..... 27
Tejiendo saberes emergentes…….27
Consideraciones generales…….27
Marco Referencial 28
Antecedentes Investigativos..... 28
Ámbito Internacional..... 28
Ámbito Nacional 30
Bases Teóricas de la Investigación..... 33
Teorías de entrada: complejidad y comprensión de la experiencia..... 34
Referentes teóricos sobre la gestión en educación superior 35
Gestión docente y formación situada en la educación superior…….36
Innovación educativa y prácticas formativas emergentes……...38
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)…….39
Gamificación……..39
Flipped Classroom (Aula Invertida) ……..40
Tendencias globales de la educación superior…….41
Fundamentación ética de la gestión docente……43
Comprensiones preliminares sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes…… 46

Prácticas formativas como experiencias transformadoras…… 46
Gestión docente como acompañamiento ético y situado…….. 47
Identidad docente como construcción experiencial…… 47
Formación integral como eje articulador de la gestión docente……48
Sustento legal……48
Normas complementarias y acuerdos institucionales: una lectura desde la experiencia vivida ……..... 52

MOMENTO III……55
Entramado metodológico y ruta fenomenológica de la investigación 55
Paradigma de la investigación 56
Dimensiones paradigmáticas 57
Dimensión epistemológica 57
Dimensión ontológica ……58
Dimensión axiológica ……58
Dimensión teleológica ……...59
*Dimensión metodológica ……..*60
Tipo y diseño de Investigación 60
Escenario de estudio……61
Participantes e informantes clave……63
Técnicas e instrumentos de recolección de la información……65
Procedimiento de la investigación…..……66
Etapa 1: Investigar la experiencia tal como se vive 67
Etapa 2: Reflexión fenomenológica hermenéutica 68
Etapa 3: Escritura fenomenológica hermenéutica ……. 69
Procesamiento de la información 70
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación……..71
Credibilidad……...72
Confirmabilidad ……...72
Transferibilidad ……..73
Criterios éticos de la investigación ……73

MOMENTO IV……75
Tejiendo sentidos: Análisis interpretativo de la experiencia vivida 75
Condiciones éticas y dialógicas del proceso investigativo ……75
Producción y preparación del material empírico ……....76
Enfoque metodológico del análisis fenomenológico hermenéutico ……76
Proceso interpretativo de las entrevistas conversacionales……77
Registro de la entrevista informante DOC1 …….....77
Aplicación y reescritura fenomenológica …….....78
Afirmaciones temáticas ……..78
Aproximación holística …….....78
Aproximación selectiva ……..78
Aproximación detallada línea a línea ……..79
*Transformaciones lingüísticas ……...*80
*Reducción eidética …….....*80
*Comprensiones fenomenológicas emergentes ……..*80
*Síntesis interpretativa …….....*80
Registro de la entrevista informante DOC2 ……82
Registro de la entrevista informante DOC3 ……...85
Registro de la entrevista informante ESTUD1 ……..89
Registro de la entrevista informante ESTUD2 ……..93
Registro de la entrevista informante DIRECT1 ……97
Proceso interpretativo de organización fenomenológica..……102
Estructuras comprensivas emergentes..……..103
Desarrollo interpretativo de las metacategorías ……108
*La formación integral como experiencia humana y ética …….....*108
La práctica formativa vivida como experiencia transformadora …….....108
*La gestión docente vivida como acompañamiento ético y situado ……..*109
*La identidad docente como construcción experiencial e inacabada ……...*111
Configuraciones teóricas emergentes ……112
MOMENTO V……119

Construcción de una aproximación teórica a la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas……119
Sentido y alcance de la aproximación teórica ……119
Fundamentos teóricos derivados de la experiencia vivida……120
Fundamentación filosófica de la aproximación teórica…….....121
Fundamento ontológico ……..122
Fundamento epistemológico ……..123
Fundamento axiológico ……...124
Fundamento teleológico ……..125
Fundamento metodológico ……126
Rupturas y distanciamientos frente a los modelos tradicionales…….. 128
Comprensiones teóricas sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes ……..130
La formación integral como experiencia humana y ética…….....131
La práctica formativa vivida como experiencia transformadora ……..... 132
La gestión docente como acompañamiento ético y situado……134
La identidad docente como construcción experiencial e inacabada……..... 135
Principios éticos y sociales emergentes de la gestión docente desde las prácticas formativas ……138
La centralidad de la experiencia vivida……138
La formación como experiencia integral……..139
El acompañamiento pedagógico como experiencia de encuentro……139
La reflexividad crítica en la práctica docente..……..139

La ética del cuidado y la responsabilidad compartida ……140

La presencia del contexto en las prácticas formativas……140

La transformación como posibilidad de la práctica formativa..……...141

Aportes de la investigación y proyección de la aproximación construida……141

Socialización de hallazgos y aproximación construida con informantes clave……....142

MOMENTO VI……...145

Reflexiones finales ……..……145

Aportes comprensivos, teóricos y metodológicos de la investigación ……..148

Implicaciones comprensivas para la gestión docente en la educación superior ……..148

Implicaciones para la práctica educativa……..149

Limitaciones del estudio y proyecciones investigativas ……150

Referencias……..151

Anexos ……**.**155

A-1. Formato de consentimiento informado ……155

A-2. Guion de entrevista conversacional …….....156

A-3. Transcripción de entrevista conversacional DOC1…….....161

A-4. Transcripción de entrevista conversacional DOC2 ……...165

A-5. Transcripción de entrevista conversacional DOC3 ……...168

A-6. Transcripción de entrevista conversacional ESTUD1 …….....179

A-7. Transcripción de entrevista conversacional ESTUD2 ……..189

A-8. Transcripción de entrevista conversacional DIRECT 1 …….....197

A-9. Guion de socialización de hallazgos y aproximación teórica con informantes clave……204

A-10. Capturas de pantallas de informantes clave ……206

A-11. Evidencias de socialización de hallazgos y aproximación teórica con informantes clave……207

Síntesis Curricular ……..……209

Síntesis Curricular del autor……209

Síntesis Curricular de la tutora……..209

Lista de tablas

Tabla 1. Informantes clave …… 65
Tabla 2. Metacategoría 1: La formación integral como experiencia humana y ética. 104
Tabla 3. Metacategoría 2: La práctica formativa vivida como experiencia transformadora…… 105
Tabla 4. Metacategoría 3: La gestión docente vivida desde la práctica …….. 106
Tabla 5. Metacategoría 4: La identidad docente como construcción experiencial e inacabada …… 107
Tabla 6. Temas esenciales derivados del análisis fenomenológico hermenéutico de los hallazgos …….. 112

Lista de figuras

Figura 1. Configuración teórica de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes …… 114

Figura 2. Configuración experiencial de la práctica formativa como experiencia transformadora …… 115

Figura 3. Configuración experiencial de la gestión docente como acompañamiento ético y situado …… 116

Figura 4. Configuración experiencial de la identidad docente como construcción inacabada …… 117

Figura 5. La formación integral como experiencia humana y ética…… …… 132

Figura 6. La práctica formativa como experiencia transformadora……..……. 133

Figura 7. La gestión docente como acompañamiento ético y situado… …… 135

Figura 8. La identidad docente como construcción experiencial e inacabada…..…. 136

Figura 9. Entramado comprensivo de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes…… 137

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Unidad de investigación: CIDEPD

Línea de investigación: Diseño, Ejecución, Evaluación y Gerencia de Programas y Proyectos de Orientación, Asesoramiento, Consultoría, Coaching

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA GESTIÓN DOCENTE DESDE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EMERGENTES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANAS

Autor: Mg. Jiménez Anicharico Edilmer
Tutora: Dra. Maza Ramos Belkys
Fecha: enero de 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito construir una aproximación teórica sobre la gestión docente en instituciones de educación superior colombianas, a partir de la comprensión de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y directivos en el marco de las prácticas formativas emergentes. El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y se orienta desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, lo que permitió comprender los sentidos y significados que los actores educativos construyen en su práctica en contextos reales de formación. La investigación contó con la participación de seis informantes clave, seleccionados de manera intencional, entre docentes, estudiantes y directivos de distintas instituciones de educación superior colombianas. La información fue recogida mediante entrevistas conversacionales apoyadas en un guion orientador, las cuales posibilitaron la construcción de relatos profundos sobre la experiencia formativa. El proceso de análisis se desarrolló a través de lecturas sucesivas del material empírico desde aproximaciones holísticas, selectivas y detalladas, apoyadas por el software ATLAS.ti para la organización y sistematización de la información. Los hallazgos permitieron comprender la gestión docente como una experiencia formativa situada, atravesada por dimensiones éticas, relacionales y pedagógicas, en la que emergen prácticas centradas en la formación integral, el acompañamiento, la reflexión y la construcción de sentido. A partir de estas comprensiones, se configuró una aproximación teórica de carácter no prescriptivo, que aporta a la resignificación de la gestión docente en la educación superior colombiana, reconociéndola como un proceso dinámico, humano y contextualizado.

Descriptores: Educación superior, experiencia docente, fenomenología hermenéutica, gestión docente, prácticas formativas emergentes.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Unidad de investigación: CIDEPD

Línea de investigación: Diseño, Ejecución, Evaluación y Gerencia de Programas y Proyectos de Orientación, Asesoramiento, Consultoría, Coaching

THEORETICAL APPROACH TO TEACHING MANAGEMENT FROM EMERGING FORMATIVE PRACTICES IN COLOMBIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Autor: Mg. Jiménez Anicharico Edilmer
Tutora: Dra. Maza Ramos Belkys
Fecha: enero de 2026

ABSTRACT

The purpose of this research was to construct a theoretical approach to teacher management in Colombian higher education institutions, based on the understanding of the lived experiences of teachers, students, and administrators within the framework of emerging formative practices. The study is grounded in the interpretive paradigm and guided by the phenomenological-hermeneutic approach, which made it possible to understand the meanings and interpretations that educational actors construct through their practices in real educational contexts. The research involved six key informants, intentionally selected among teachers, students, and administrators from different Colombian higher education institutions. Information was collected through conversational interviews supported by a guiding script, which enabled the construction of in-depth narratives about formative experiences. The analysis process was carried out through successive readings of the empirical material using holistic, selective, and detailed approaches, supported by the software ATLAS.ti for the organization and systematization of information, while maintaining an interpretive orientation consistent with hermeneutic phenomenology. The findings made it possible to understand teacher management as a situated formative experience shaped by ethical, relational, and pedagogical dimensions, in which practices focused on comprehensive education, guidance, reflection, and meaning construction emerge. Based on these understandings, a non-prescriptive theoretical approach was configured, contributing to the resignification of teacher management in Colombian higher education by recognizing it as a dynamic, human, and contextualized process.

Descriptors: Emerging formative practices, hermeneutic phenomenology, higher education, teacher management, teaching experience.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación superior se encuentra inmersa en un escenario de transformaciones profundas que configuran las formas de enseñar, aprender y acompañar los procesos formativos. Estos cambios impulsados por dinámicas sociales tecnológicas y culturales interpelan el sentido mismo de la formación profesional y, particularmente, la manera como se comprende la gestión docente en contextos cada vez más complejos y diversos.

En este horizonte, la gestión docente ha sido tradicionalmente abordada desde perspectivas técnico-administrativas orientadas al control, la planificación y el cumplimiento de indicadores institucionales. Sin embargo, en la experiencia cotidiana de los actores educativos: docentes, estudiantes y directivos, emergen prácticas formativas que desbordan estos marcos, configurándose como respuestas situadas a las realidades del aula universitaria. Estas prácticas, lejos de responder a modelos prescritos, se construyen desde la interacción, la reflexión y el compromiso ético con la formación del otro.

Esta situación revela una tensión significativa: mientras el discurso institucional promueve la innovación, la flexibilidad y la formación integral, en la experiencia vivida persisten dinámicas de gestión que fragmentan el proceso formativo y reducen la práctica docente a funciones operativas. En esta línea, las prácticas formativas emergentes no siempre son reconocidas, sistematizadas ni articuladas dentro de los modelos de gestión docente, lo que limita su potencial para contribuir a la transformación de la educación superior.

En el contexto colombiano, esta tensión adquiere particular relevancia, especialmente en escenarios atravesados por desigualdades sociales, demandas territoriales y desafíos estructurales que inciden directamente en la formación universitaria. En instituciones como la Universidad Popular del Cesar y la Universidad del Área Andina, estas dinámicas se expresan en la distancia entre las políticas

institucionales y las vivencias reales del aula, donde los docentes construyen, muchas veces de manera intuitiva, alternativas pedagógicas que buscan responder a las necesidades de sus estudiantes.

Desde la experiencia del investigador como docente universitario en la región Caribe colombiana, ha sido posible reconocer estas tensiones en la cotidianidad pedagógica: la sobrecarga administrativa, la fragmentación del proceso formativo y la limitada articulación entre la teoría y la práctica. Al mismo tiempo, se han evidenciado experiencias pedagógicas significativas que, aun en condiciones adversas, logran generar procesos de aprendizaje críticos, reflexivos y comprometidos con el entorno. Estas vivencias constituyen un punto de partida para la comprensión del fenómeno, no desde una mirada externa, sino desde la implicación en la experiencia misma.

En este marco, surge la necesidad de comprender la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes, reconociendo en ellas no solo acciones pedagógicas, sino experiencias cargadas de sentido que configuran la relación educativa. Más allá de describir lo que ocurre en el aula, se trata de interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas y las formas en que estas se articulan o no con la gestión institucional.

En correspondencia con lo anterior, la presente investigación tiene como propósito construir una aproximación teórica a la gestión docente en instituciones de educación superior colombianas, fundamentada en la interpretación fenomenológica-hermenéutica de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y directivos en torno a las prácticas formativas emergentes. Más que proponer un modelo cerrado, esta aproximación busca ampliar las comprensiones sobre la gestión docente desde las dinámicas pedagógicas, éticas y relacionales presentes en la formación universitaria.

Para ello, se asume el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen (2003), el cual permite acceder al sentido profundo de la experiencia vivida y comprender cómo emergen los significados en la práctica pedagógica. Desde esta mirada, el conocimiento se construye en diálogo con los actores educativos, reconociendo sus voces como fuentes legítimas de saber pedagógico.

El aporte de esta investigación se relaciona con la posibilidad de comprender la gestión docente desde las experiencias vividas por los actores educativos y desde las prácticas formativas que emergen en la cotidianidad universitaria. A partir de ello, se busca contribuir a una mirada más amplia de la gestión docente, reconociendo el valor de las experiencias formativas como fuente de comprensión pedagógica y como posibilidad para fortalecer los procesos educativos en la educación superior.

La investigación se organiza en seis momentos articulados entre sí, construidos desde el recorrido fenomenológico-hermenéutico desarrollado durante el estudio. El Momento I recoge la situación objeto de reflexión, los interrogantes orientadores, los propósitos y el sentido y pertinencia de la investigación. El Momento II reúne las comprensiones teóricas que acompañan el acercamiento al fenómeno estudiado. El Momento III presenta el camino metodológico asumido para aproximarse a las experiencias narradas por los actores educativos. En el Momento IV se desarrollan las interpretaciones construidas a partir de las vivencias compartidas por docentes, estudiantes y directivos. El Momento V integra las comprensiones emergentes sobre la gestión docente desde las prácticas formativas desarrolladas en la educación superior. Finalmente, el Momento VI recoge las reflexiones finales, los aportes construidos y las posibilidades de comprensión que emergen a partir del proceso investigativo realizado.

MOMENTO I

Situación problemática desde la experiencia fenomenológica

Este momento presenta la situación problemática que orienta la investigación, centrada en la comprensión de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas. Más que describir una realidad externa, se busca comprender una experiencia vivida que se configura en la cotidianidad pedagógica, donde convergen tensiones entre las exigencias institucionales y las dinámicas reales del aula universitaria. A partir de esta experiencia se plantean los interrogantes orientadores, los propósitos y el sentido y pertinencia de la investigación.

Conceptualización del fenómeno de estudio

En el contexto contemporáneo, la educación superior atraviesa transformaciones profundas que afectan las formas de enseñar, aprender y acompañar los procesos formativos. Estas transformaciones responden a cambios sociales, culturales y tecnológicos que impactan directamente la vida universitaria y la manera cómo los docentes viven su práctica pedagógica.

Sin embargo, a pesar de estos cambios, en muchas instituciones la gestión docente continúa siendo entendida desde enfoques técnico-administrativos centrados en el cumplimiento de funciones, indicadores y procesos operativos. En la experiencia cotidiana de numerosos docentes, la gestión suele vivirse más como una exigencia administrativa que como un proceso de acompañamiento pedagógico orientado a la formación humana de los estudiantes.

En contraste, en la experiencia vivida del aula emergen prácticas formativas que no responden a modelos prescritos, sino que se configuran desde la interacción, la reflexión y la lectura del contexto. En la práctica cotidiana comienzan a surgir otras maneras de enseñar y acompañar los procesos formativos, donde el acompañamiento, la ética y la construcción de sentido adquieren un lugar central.

En este escenario emerge una tensión fundamental: mientras las instituciones promueven discursos orientados a la innovación y la formación integral, en la práctica persisten dinámicas de gestión que fragmentan la experiencia formativa y reducen el quehacer docente a funciones operativas. Esta desconexión limita la posibilidad de reconocer, comprender y fortalecer las prácticas que surgen desde la experiencia educativa.

En correspondencia con esta realidad, las instituciones de educación superior colombianas han venido enfrentando transformaciones que reflejan estas dinámicas globales, impactando directamente el quehacer docente y la forma como los profesores construyen y gestionan sus prácticas formativas. Sin embargo, aunque el discurso institucional suele referirse a la “innovación”, la “pertinencia” o la “flexibilidad”, muchas decisiones relacionadas con la gestión docente continúan ancladas en modelos administrativos tradicionales que poco reconocen la complejidad y la riqueza de la práctica educativa cotidiana.

Los aportes de Guzmán-Valenzuela (2017) permiten reconocer que la educación superior latinoamericana enfrenta desafíos asociados a la diversidad estudiantil, la calidad, la masificación y las transformaciones sociales que atraviesan la vida universitaria. En diálogo con esta comprensión, Barnett (2017) ayuda a entender que la universidad contemporánea se mueve en escenarios de complejidad e incertidumbre, lo que exige formas de gestión más abiertas, reflexivas y sensibles al contexto. Desde esta mirada, se evidencia una tensión importante: mientras la educación superior demanda prácticas formativas adaptadas a la diversidad y a las realidades concretas de los estudiantes, la gestión docente aún puede permanecer marcada por esquemas estandarizados. Esta desconexión limita la posibilidad de que las instituciones reconozcan y aprendan de las experiencias reales que los docentes construyen en el aula.

En la vivencia institucional, emergen prácticas formativas que los docentes crean, reelaboran o resignifican para corresponder a las necesidades reales de sus educandos. Son prácticas que nacen del territorio, de la intuición pedagógica, de la creatividad y, sobre todo, de la experiencia vivida. De acuerdo con Biesta (2022), las prácticas

formativas que surgen de manera espontánea poseen un alto valor pedagógico, ya que posibilitan la integración entre conocimiento, contexto y acción docente. Sin embargo, estas mismas prácticas suelen permanecer invisibles, desarticuladas o sin reconocimiento dentro de los sistemas de gestión docente. Esto implica que la institución pierde la posibilidad de aprender de su propio capital pedagógico y desaprovecha experiencias que podrían fortalecer la formación de los estudiantes. En el caso colombiano, esta idea cobra relevancia porque muchas de las experiencias significativas en el aula no están institucionalizadas, pero sí generan aprendizajes profundos.

En consonancia con lo anterior, la gestión docente en diversas instituciones de educación superior continúa anclada en marcos normativos y procedimentales. Esta situación limita la incorporación de dimensiones subjetivas, éticas y relacionales que son esenciales para comprender la práctica educativa en su complejidad. La gestión se convierte, entonces, en un conjunto de tareas administrativas que buscan controlar, medir o estandarizar prácticas, dejando al margen aquello que, desde la fenomenología, constituye el núcleo profundo de la labor docente: la experiencia vivida y los significados que se construyen en la relación pedagógica.

Para comprender esa experiencia, no basta con describir lo que hacen los docentes, es necesario interpretar lo que esas prácticas significan para ellos y para los estudiantes, cómo han surgido, qué problemáticas resuelven y qué posibilidades abren para la gestión institucional. Desde la fenomenología hermenéutica, Van Manen (2003) destaca que la experiencia docente no puede reducirse a un conjunto de procedimientos, sino que debe entenderse como un fenómeno multidimensional, situado en contextos específicos y atravesado por una dimensión ética. Esta perspectiva resulta clave para interpretar las prácticas formativas emergentes. Por ello, aproximarse a las prácticas formativas desde este enfoque ofrece una oportunidad para comprender su sentido profundo y derivar orientaciones conceptuales que puedan aportar a la gestión docente.

A pesar de ello, la literatura evidencia que aún existe un vacío conceptual sobre cómo articular estas prácticas emergentes con la gestión docente. Los modelos de gestión universitaria suelen centrarse en procesos, indicadores y estándares, pero no en los aspectos relacionales, reflexivos, éticos y pedagógicos que caracterizan la formación

real en los contextos colombianos. Para Fullan (2020), los procesos de mejora en educación superior solo son sostenibles si se construyen desde las prácticas reales de los docentes. En el contexto colombiano, esta idea resulta especialmente pertinente, pues la imposición de modelos externos suele desconocer las condiciones sociales y pedagógicas de las regiones. Lo mismo advierten autores latinoamericanos como Díaz Barriga (2019), quienes aducen que la innovación educativa en la región ocurre, en gran medida, desde la creatividad docente y la reinvención de la práctica, más que desde políticas institucionales verticales.

Este desajuste entre lo que hacen los docentes y lo que se gestiona institucionalmente genera una tensión que impacta directamente no sólo a los estudiantes sino también a los docentes asesores que hacen el proceso de acompañamiento a las prácticas pedagógicas. Estudios recientes como los de la UNESCO (2022) señalan que cuando las prácticas formativas no son comprendidas ni acompañadas desde la gestión, se pierde coherencia institucional, se debilita la formación integral y se limita el potencial transformador de la experiencia educativa. En otras palabras, se desaprovecha la oportunidad de convertir las prácticas emergentes en aprendizajes institucionales que fortalezcan la calidad educativa.

En este marco, instituciones como la Universidad Popular del Cesar (UPC) enfrentan serios desafíos. Aunque su labor se orienta al desarrollo social del departamento del Cesar, según el informe de autoevaluación de la Universidad Popular del Cesar (UPC, 2022), casi la mitad de los programas académicos no dispone de mecanismos definidos para organizar y acompañar las prácticas formativas. Esta carencia repercute directamente en la calidad del proceso educativo y en la percepción que los empleadores tienen de los egresados. A ello se suman las difíciles condiciones socioeconómicas de la región, caracterizadas por altos índices de pobreza y exclusión según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022), lo que demanda propuestas educativas más inclusivas, flexibles y contextualizadas.

En este mismo escenario, la Universidad del Área Andina enfrenta desafíos relevantes en torno a la gestión de sus prácticas formativas. Los informes institucionales de autoevaluación y mejoramiento continuo (Universidad del Área Andina, 2022)

evidencian dificultades en los procesos de acompañamiento pedagógico, en la articulación entre la formación teórica y las experiencias prácticas, así como en el seguimiento que reciben los estudiantes durante su proceso formativo. Estas situaciones se reflejan en la manera como los estudiantes viven sus prácticas, muchas veces marcadas por la fragmentación, la falta de orientación constante y la escasa reflexión sobre lo aprendido.

Asimismo, los estudios internos de seguimiento a egresados (Universidad del Área Andina, 2021) muestran distancias entre la formación que brinda la universidad y las exigencias del mundo laboral, especialmente en aspectos relacionados con la autonomía y el trabajo en equipo. Estas brechas no solo tienen implicaciones académicas, sino también humanas, pues inciden en la manera como los futuros profesionales enfrentan los desafíos de su entorno. A ello se suman las condiciones sociales del Caribe colombiano, caracterizadas por desigualdad y limitadas oportunidades de desarrollo (DANE, 2022), lo que interpela a la universidad a fortalecer prácticas formativas más sensibles a las realidades de sus estudiantes y a los contextos donde ejercerán su profesión.

Desde la experiencia del investigador como docente universitario en esta región, se ha constatado de manera directa las limitaciones que enfrentan tanto educadores como estudiantes: escasa articulación entre currículo y práctica, débil acompañamiento pedagógico, limitaciones de recursos y ausencia de procesos sistemáticos para documentar las experiencias formativas. Estas situaciones no solo impactan la calidad del proceso educativo, sino que también comprometen el sentido ético y social de la labor docente.

A estas vivencias se suman las percepciones que emergen en los encuentros cotidianos con colegas y directivos, en conversaciones informales sostenidas en pasillos, salas de profesores y espacios académicos no estructurados (cafeterías). En estos diálogos, los docentes expresan con frecuencia sentimientos de sobrecarga administrativa, falta de reconocimiento a las iniciativas pedagógicas y preocupación por la fragmentación del proceso formativo. Algunos manifiestan que las prácticas se

convierten en un requisito por cumplir, más que en una experiencia reflexiva, mientras otros señalan la escasa retroalimentación institucional sobre su trabajo formativo.

De igual manera, directivos y coordinadores académicos reconocen, en estos intercambios espontáneos, las dificultades para acompañar de manera cercana los procesos formativos, debido a la presión por cumplir indicadores, informes y requerimientos externos. Desde su perspectiva, la gestión termina desplazando el tiempo necesario para el diálogo pedagógico, la observación de la práctica y la construcción colectiva de saberes.

Estas voces, que emergen fuera de los escenarios formales, configuran un saber experiencial compartido que revela cómo los actores académicos perciben la problemática: como una tensión permanente entre las exigencias institucionales y el deseo genuino de formar profesionales éticos y responsables con su entorno. De este modo, la problemática deja de ser un asunto meramente estructural para convertirse en una vivencia cotidiana que atraviesa emocional, ética y profesionalmente a quienes habitan la universidad.

Por estas razones, surge la necesidad de construir una aproximación teórica que permita articular la comprensión profunda de las prácticas formativas emergentes con la gestión docente. Esta aproximación según Morin (1999) y Biesta (2022), no busca imponer un modelo rígido, sino ofrecer una orientación conceptual fundamentada en la experiencia, que ayude a las instituciones a reconocer, valorar y sistematizar dichas prácticas. Además, permite replantear la gestión docente desde un enfoque más humano, complejo y situado, coherente con las transformaciones que vive la educación superior y con las exigencias de la sociedad contemporánea.

La problemática central, entonces, puede sintetizarse así: las instituciones de educación superior cuentan con un amplio repertorio de prácticas formativas emergentes, ricas en sentido pedagógico, ético y relacional, sin embargo, estas experiencias no han sido suficientemente comprendidas ni articuladas en el plano teórico desde la perspectiva de la gestión docente. Esta situación limita la posibilidad de reconocer, de manera integrada, los significados que dichas prácticas tienen para la

formación de los estudiantes y para la labor docente, especialmente desde la comprensión profunda de la experiencia vivida de los actores educativos.

Desde esta realidad, el problema de investigación se configura en la desconexión existente entre las prácticas formativas emergentes desarrolladas en la educación superior y los modelos institucionales de gestión docente, los cuales no logran reconocer, sistematizar ni articular dichas prácticas como parte del proceso formativo. Esta situación no solo invisibiliza experiencias pedagógicas significativas, sino que limita la comprensión de la gestión docente como una práctica ética, relacional y situada, construida desde la experiencia vivida de los actores educativos.

La problemática descrita no solo revela carencias estructurales y pedagógicas, sino que también expone la urgencia de replantear el sentido y la organización de las prácticas formativas en la educación superior colombiana. Comprender este escenario no es solo una necesidad académica, sino un compromiso con el fortalecimiento de la gestión docente. A partir de allí, se plantean los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se configuran y se viven las prácticas formativas emergentes desde la experiencia de docentes, estudiantes y directivos en instituciones de educación superior colombianas?
- ¿Qué sentidos y significados atribuyen los actores educativos a dichas prácticas formativas a partir de su experiencia cotidiana?
- ¿Cuáles principios pedagógicos y ético-sociales emergen de estas experiencias vividas?
- ¿Cómo se configura la gestión docente a partir de las comprensiones construidas sobre las prácticas formativas emergentes?

Propósitos de la Investigación

Propósito General:

- Construir una aproximación teórica sobre la gestión docente en instituciones de educación superior colombianas, sustentada en la

interpretación fenomenológico-hermenéutica de las prácticas formativas emergentes vividas por docentes, estudiantes y directivos.

Propósitos Específicos:

- Comprender cómo se configuran y viven las prácticas formativas emergentes desde las experiencias de docentes, estudiantes y directivos en instituciones de educación superior colombianas.
- Interpretar los sentidos y significados que los actores educativos atribuyen a las prácticas formativas emergentes desde su experiencia cotidiana.
- Develar los principios pedagógicos y ético-sociales que emergen de las experiencias vividas en las prácticas formativas emergentes.
- Configurar una aproximación teórica sobre la gestión docente a partir de las comprensiones construidas sobre las prácticas formativas emergentes.

Sentido y pertinencia de la investigación

La educación superior colombiana enfrenta desafíos estructurales profundos relacionados con la calidad, la pertinencia y la equidad del proceso formativo. En un contexto caracterizado por desigualdades territoriales, transformaciones sociales aceleradas y demandas laborales cambiantes, resulta indispensable repensar los procesos de formación académica.

Uno de los aspectos menos desarrollados, tanto a nivel teórico como metodológico, es el análisis de las prácticas formativas como eje articulador entre el saber académico y las realidades socioculturales del entorno. Esta omisión limita significativamente la gestión docente y restringe el potencial transformador de la educación superior, al reducir la práctica educativa a procesos técnico-instrumentales desconectados de la realidad.

Esta investigación se justifica, en primer lugar, porque en Colombia existe la necesidad de comprender cómo integrar las prácticas formativas emergentes, aquellas que los docentes construyen desde su sensibilidad pedagógica, su creatividad y su

lectura del contexto, en los procesos de gestión docente. Aunque estas prácticas surgen como respuestas genuinas a los desafíos del aula universitaria, suelen quedar invisibilizadas por estructuras de gestión que privilegian indicadores, reportes y protocolos, pero no siempre reconocen la experiencia reflexiva del docente. Este desfase no solo limita la coherencia institucional, sino que también debilita la formación integral del estudiante y la posibilidad de construir comunidades de aprendizaje significativas.

En segundo lugar, la investigación es necesaria porque las prácticas formativas emergentes contienen un potencial transformador que rara vez es reconocido en los documentos institucionales o en las estrategias de desarrollo docente. En la práctica cotidiana del aula se encuentran aprendizajes pedagógicos valiosos para una institución, siempre que existan mecanismos para hacerlos visibles, compartirlos y convertirlos en saber pedagógico común. No obstante, en muchas instituciones de educación superior colombianas estas prácticas aún no han sido suficientemente comprendidas ni integradas en una reflexión teórica que permita reconocer su valor para la gestión docente y para la formación de los estudiantes.

El enfoque fenomenológico-hermenéutico permite acceder al sentido profundo de la experiencia docente y estudiantil. Este enfoque posibilita comprender la intencionalidad de las prácticas, los significados que se construyen en la relación educativa y la manera como los actores interpretan su propia vivencia formativa. De esta manera, la investigación no se limita a describir prácticas, sino que las interpreta desde las voces y experiencias de los actores, aportando una comprensión más ética, humana y transformadora del fenómeno.

Desde este panorama, las prácticas formativas no son neutras ni se encuentran separadas de las condiciones sociales, institucionales y culturales donde ocurren. Están atravesadas por relaciones, decisiones pedagógicas, tensiones institucionales y compromisos éticos que deben ser comprendidos de manera crítica. Por ello, toda propuesta educativa orientada a la transformación debe formar sujetos capaces de leer su realidad y actuar sobre ella con responsabilidad, sensibilidad social y compromiso humano.

Las prácticas formativas emergentes representan una oportunidad para reorientar la gestión docente. Al articular teoría y acción, experiencia y reflexión, estas prácticas fortalecen el sentido ético y social de la formación profesional. Desde esta comprensión, la gestión docente debe reconocer el valor de la práctica, promover el acompañamiento pedagógico y favorecer modelos de formación que integren lo cognitivo, lo ético, lo social y lo humano.

Además, ontológicamente, esta investigación reconoce las prácticas formativas como experiencias vividas que se configuran en la interacción entre sujetos, saberes y contextos, comprendiendo la realidad educativa no como algo dado, sino como una construcción dinámica que emerge en la cotidianidad de la práctica pedagógica.

En el plano epistemológico, se asume que el conocimiento se construye desde un proceso de diálogo horizontal entre el investigador y los participantes, en el que se reconocen y legitiman los saberes experienciales como fuentes válidas para la comprensión del fenómeno estudiado.

A nivel axiológico, se privilegian valores como la equidad, la justicia social, la sostenibilidad y el respeto por la diversidad, no solo como referentes declarativos, sino como principios que orientan las prácticas formativas y las decisiones pedagógicas en la educación superior.

Desde la dimensión teleológica, la investigación se orienta a comprender y resignificar la gestión docente, buscando aportar una aproximación teórica que invite a repensar las prácticas formativas emergentes desde una visión más humana y conectada con la realidad educativa.

Las prácticas formativas emergentes representan, en este sentido, una oportunidad para reorientar la gestión docente. Al articular teoría y acción, experiencia y reflexión, estas prácticas fortalecen el sentido pedagógico, ético y social de la formación profesional. En esta línea, Gómez-Gómez (2021) permite comprender que la formación del profesorado no puede reducirse al uso de estrategias o recursos tecnológicos, sino que debe conservar una dimensión pedagógica y humana capaz de dar sentido a las nuevas formas de enseñar y aprender. Desde esta comprensión, la gestión docente

debe reconocer el valor de la práctica, promover experiencias formativas contextualizadas y favorecer procesos de aprendizaje que integren el conocimiento, la responsabilidad ética y el compromiso con la realidad social.

El estudio que aquí se propone, centrado en la Universidad Popular del Cesar y la Universidad del Área Andina, adquiere pertinencia al abordar contextos educativos representativos de la región Caribe colombiana. La diversidad cultural, las condiciones institucionales y los desafíos estructurales de estas instituciones configuran un escenario fértil para comprender y transformar las prácticas formativas en la educación superior. Por ello, se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a la transformación pedagógica de dichas instituciones y a la construcción de referentes teóricos y metodológicos replicables en otros contextos educativos.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación se adscribe a la línea de investigación “Diseño, Ejecución, Evaluación y Gerencia de Programas y Proyectos de Orientación, Asesoramiento, Consultoría y Coaching”, adscrita a la Unidad de Investigación CIDEPD de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta vinculación se justifica en la medida en que el estudio se orienta a la construcción de una aproximación teórica a la gestión docente desde prácticas formativas emergentes, sustentada en una comprensión formativa, reflexiva y humana del quehacer educativo. Dicha aproximación dialoga directamente con los propósitos de la línea de investigación, al centrarse en el acompañamiento pedagógico, la orientación y la reflexión profesional como procesos fundamentales para el fortalecimiento de la gestión docente y el desarrollo integral de los actores educativos.

Desde esta línea, la gestión docente se comprende no solo como un ejercicio administrativo, sino como un proceso de orientación académica, asesoramiento pedagógico y acompañamiento formativo permanente, dimensiones que atraviesan de manera transversal las prácticas formativas emergentes abordadas en esta investigación. Asimismo, la aproximación teórica configurada se constituye en una comprensión pedagógica que puede servir de referente para la reflexión institucional, aportando a la mejora de procesos, al fortalecimiento del rol docente y a la construcción de comunidades de aprendizaje más reflexivas y colaborativas.

Esta propuesta se articula, además, con los objetivos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, particularmente en lo que respecta a la promoción de la innovación pedagógica y curricular (Objetivo 3), la reducción de las brechas territoriales en educación (Objetivo 2) y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente (Objetivo 6), al reconocer al profesorado como actor clave en los procesos de transformación educativa.

De esta manera, la presente investigación se proyecta como una contribución significativa al campo educativo colombiano, al proponer una resignificación de las prácticas formativas emergentes que articule experiencia docente, compromiso social y transformación institucional desde una mirada crítica y humanista.

Cabe resaltar que este estudio nace desde la vivencia, desde el lugar en donde la docencia se convierte en encuentro, desafío y posibilidad. El ejercicio profesional del investigador como docente universitario en instituciones del Caribe colombiano, le ha permitido reconocer las tensiones que atraviesan la formación profesional en contextos periféricos, pero también le ha mostrado el poder transformador de ciertas prácticas formativas que, sin contar con grandes recursos, logran generar procesos educativos significativos y comprometidos con el entorno.

Por ende, se investiga desde la cercanía, no desde la distancia. Este trabajo no busca objetivar la experiencia de los otros, sino comprenderla, aprender de ella y construir, junto a quienes también enseñan, nuevas formas de pensar y hacer educación. Por tal razón, me posiciono como un sujeto implicado en el fenómeno que investigo, no solo por razones académicas, sino por un compromiso ético y político con la transformación de las prácticas docentes. Reconozco que toda investigación es también un acto de responsabilidad frente a la realidad y que las palabras escritas deben estar a la altura de las voces que las inspiran.

A partir de lo expuesto, esta investigación cobra sentido por su pertinencia y por el compromiso ético que la orienta. Más allá de aportar en lo teórico, busca ofrecer una comprensión que permita a las instituciones reconocer, acompañar y dar sentido a las prácticas formativas que se construyen en el día a día universitario.

Finalmente, esta investigación responde a una necesidad urgente del sistema educativo colombiano: avanzar hacia formas de gestión docente más humanas, situadas y coherentes con las realidades de la educación superior. En esta dirección, la UNESCO (2021) plantea que la educación del futuro debe construirse desde la cooperación, la responsabilidad colectiva, la valoración de la experiencia y la capacidad de las instituciones para responder a los desafíos de su tiempo. De igual manera, Fullan (2020) permite comprender que los procesos de mejora educativa adquieren mayor sostenibilidad cuando reconocen y potencian el saber pedagógico que emerge de la práctica docente. En coherencia con lo anterior, se espera que los resultados de esta investigación aporten a la transformación de las instituciones, al fortalecimiento de los programas de formación docente y, sobre todo, a la consolidación de una educación superior capaz de responder con sentido humano, ético y pedagógico a los desafíos contemporáneos.

MOMENTO II

Tejiendo saberes emergentes

Este momento desarrolla los fundamentos conceptuales y los antecedentes investigativos que sustentan la construcción de una comprensión teórica sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas. En él se presentan investigaciones relevantes a nivel nacional e internacional que dialogan con el objeto de estudio, así como diversas perspectivas sobre organización educativa, innovación pedagógica y formación por competencias en el contexto contemporáneo, las cuales contribuyen a ampliar el horizonte interpretativo de la investigación.

Asimismo, se analizan tanto los modelos tradicionales de gestión docente como los enfoques emergentes que buscan responder a los desafíos actuales de la educación superior, considerando las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas del siglo XXI. De manera complementaria, se abordan las tendencias globales en educación superior y el marco legal colombiano que orienta la transformación de las prácticas pedagógicas y la gestión académica en el país.

Finalmente, el momento incorpora una fundamentación ética que reivindica la dignidad humana, el respeto, la equidad y la responsabilidad social como principios transversales que sostienen y dan sentido a la aproximación teórica construida, en coherencia con una concepción humanista de la educación y con el compromiso social que demanda la formación universitaria.

Consideraciones Generales

El planteamiento del problema orienta los propósitos generales y específicos de esta investigación, enmarcada en una realidad compleja que atraviesa la gestión docente en instituciones de educación superior colombianas.

Justamente, esta investigación partió de la necesidad de configurar una aproximación teórica, sustentada en las prácticas formativas emergentes, que permita comprender la gestión docente en las instituciones de educación superior del país. Se

reconoce que dichas prácticas no solo responden a nuevas metodologías, sino que encarnan formas distintas de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la relación pedagógica, revelando sentidos que amplían la comprensión tradicional de la labor docente.

En concordancia con esta orientación, se hizo necesario considerar antecedentes investigativos, tanto internacionales como nacionales, que hayan abordado problemáticas asociadas a la innovación educativa, la gestión docente, la formación situada y las prácticas pedagógicas emergentes. Estas investigaciones constituyeron referentes clave, no solo por la riqueza de sus hallazgos, sino porque ofrecieron fundamentos conceptuales y metodológicos que dialogan con los propósitos del presente estudio. Su revisión permitió reconocer enfoques, tensiones y aprendizajes previos que enriquecen la comprensión del fenómeno investigado y contribuyen a la construcción de una mirada crítica de la formación docente en el ámbito universitario.

De esta manera, las investigaciones revisadas permiten aproximarse al campo de estudio, reconocer vacíos y encontrar puntos de encuentro entre diversas experiencias educativas, que aportan elementos clave para comprender la importancia de las prácticas formativas en la configuración de la gestión docente.

Marco Referencial

Antecedentes Investigativos

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico hermenéutico, lo cual permite comprender las prácticas formativas y la gestión docente desde la experiencia vivida de los actores educativos. De ahí que, los antecedentes seleccionados constituyen una base teórica y metodológica esencial, pues evidencian los aportes, tensiones y transformaciones que se han producido en torno a la docencia universitaria y a las prácticas formativas emergentes en distintos contextos.

Ámbito Internacional

Rincón-Gallardo (2021), en su tesis doctoral *Professional learning communities as drivers of change in Latin American public education*, desarrollada en Harvard University,

se propuso comprender cómo las comunidades de aprendizaje profesional inciden en los procesos de innovación pedagógica y desarrollo docente. La investigación se desarrolló mediante un estudio de caso prolongado con enfoque cualitativo, apoyado en entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis documental. Los hallazgos evidenciaron que la reflexión colectiva, el acompañamiento entre pares y el diálogo pedagógico generan transformaciones sostenibles tanto en las prácticas docentes como en la cultura institucional. El autor concluye que las comunidades de aprendizaje constituyen un dispositivo potente para el cambio educativo, al promover procesos de construcción colectiva del saber pedagógico. Este antecedente fundamentó la importancia del trabajo colaborativo como componente esencial de las prácticas formativas emergentes y aporta claves para comprender la gestión docente como proceso colectivo de aprendizaje y transformación institucional.

De igual manera, Konstantinidis (2021), en su tesis doctoral *Teacher-inquirer identity in light of educational innovation*, desarrollada en la Universitat Oberta de Catalunya, España, tuvo como propósito comprender cómo los procesos de innovación educativa influyen en la construcción de la identidad docente en contextos contemporáneos de formación. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, apoyado en relatos narrativos, entrevistas en profundidad y procesos reflexivos desarrollados con docentes vinculados a experiencias de innovación pedagógica. Entre los principales hallazgos, el autor evidenció que la identidad docente se transforma continuamente a partir de las experiencias pedagógicas, las tensiones institucionales y la reflexión sobre la práctica educativa. Asimismo, concluye que los escenarios de innovación favorecen procesos de reconstrucción profesional y fortalecen formas más reflexivas y participativas de comprender la docencia. Este antecedente aportó elementos importantes para la presente investigación, al fortalecer la comprensión de la gestión docente como una experiencia relacional, dinámica y vinculada con las prácticas formativas emergentes en educación superior.

Finalmente, Karimi (2023), en su tesis doctoral *Discerning the relationship between educational leadership and school improvement before and during the Covid-19 crisis in London primary schools*, desarrollada en la University of West London, se

propuso analizar el impacto del liderazgo pedagógico en los procesos de mejora institucional en contextos de crisis. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño interpretativo, empleando entrevistas a docentes, análisis documental y observación participante. Los hallazgos evidenciaron que las instituciones que promueven liderazgo distribuido generan mayor resiliencia institucional, innovación pedagógica y aprendizaje organizacional. Concluye que la gestión docente debe concebirse como un proceso participativo, ético y contextualizado. Este antecedente aportó fundamentos contemporáneos para comprender la gestión docente como práctica colaborativa y transformadora, coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico de la presente investigación.

Ámbito Nacional

En el contexto colombiano, diversos estudios han aportado comprensiones valiosas sobre la gestión docente, la innovación pedagógica y las prácticas formativas en la educación superior.

Umaña Aedo (2020), en su tesis doctoral *La gestión del conocimiento y la docencia en las instituciones de educación superior en Colombia*, abordó la relación entre la gestión del conocimiento y la docencia universitaria en el contexto de la educación superior colombiana. Su estudio resulta pertinente para esta investigación, en tanto permite comprender que la gestión del conocimiento no se limita a procesos administrativos o tecnológicos, sino que también se vincula con la práctica profesoral, la producción de saberes, la reflexión académica y la mejora de los procesos formativos.

En esta dirección, el antecedente aporta elementos relevantes para pensar la gestión docente como una práctica asociada a la construcción, circulación y apropiación del conocimiento en las instituciones de educación superior. Asimismo, permite reconocer la importancia de fortalecer dinámicas institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo, la articulación académica y la consolidación de una cultura del conocimiento desde la docencia. Este aporte dialoga con la presente investigación, al ampliar la comprensión de la gestión docente como una experiencia vinculada con la reflexión pedagógica, la formación situada y las prácticas formativas emergentes.

De igual manera, Tejeda García (2021), en su tesis doctoral *Necesidades formativas docentes para el desarrollo de la educación para la paz en la Región Caribe colombiana*, desarrollada en la Universidad del Norte, abordó las necesidades formativas de los docentes para el fortalecimiento de la educación para la paz en contextos educativos de la Región Caribe colombiana. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, orientado a comprender esta problemática a partir del análisis de la realidad educativa, la formación docente, la cultura de paz y las condiciones sociales que atraviesan los escenarios escolares.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación porque permite reconocer la importancia de una formación docente situada, sensible a las realidades territoriales y comprometida con la construcción de convivencia, paz y responsabilidad social. En esta línea, sus aportes dialogan con la gestión docente comprendida como una experiencia ética y relacional, vinculada no solo con la organización de procesos académicos, sino también con el acompañamiento, la reflexión pedagógica y la transformación de los contextos formativos.

Aunque el estudio de Tejeda García se ubica en el campo de la educación para la paz, sus contribuciones fortalecen esta investigación al destacar la necesidad de formar docentes capaces de leer críticamente su entorno, reconocer las problemáticas sociales y orientar prácticas educativas más humanas, contextualizadas y comprometidas con la vida colectiva.

Finalmente, Santafé Andrade (2022), en su tesis doctoral *Programa de formación para directivos docentes y docentes en liderazgo distribuido para la justicia social*, desarrollada en la Universidad del Norte, abordó el liderazgo distribuido como una posibilidad para fortalecer procesos de formación, participación y justicia social en instituciones educativas. Su estudio tuvo como propósito formular y evaluar los componentes que estructuran un programa de formación en liderazgo distribuido para la justicia social, en el contexto de escuelas lasallistas colombianas.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación porque permite comprender que la gestión educativa no puede reducirse a una función directiva o administrativa, sino que requiere procesos de participación, diálogo, corresponsabilidad

y construcción colectiva. En esta línea, el liderazgo distribuido aporta elementos para pensar una gestión docente más colaborativa, ética y situada, capaz de reconocer la voz de los actores educativos y de fortalecer las relaciones pedagógicas que sostienen los procesos formativos.

Aunque el estudio de Santafé Andrade se ubica en el ámbito escolar, sus aportes dialogan con esta investigación al resaltar la importancia del acompañamiento, la participación y la responsabilidad compartida en los procesos de gestión educativa. Desde esta comprensión, el antecedente fortalece la mirada de la gestión docente como una práctica relacional, participativa y orientada a la transformación de las experiencias educativas.

Los antecedentes internacionales revisados permitieron identificar una convergencia significativa en torno a la transformación pedagógica, el liderazgo educativo y la reconstrucción de la práctica docente en los contextos contemporáneos de formación. Las investigaciones de Rincón-Gallardo (2021), Konstantinidis (2021) y Karimi (2023) evidenciaron que los procesos de innovación educativa, liderazgo participativo y reflexión sobre la práctica fortalecen la transformación de las dinámicas institucionales y pedagógicas en los escenarios educativos. De manera particular, estos estudios destacan la necesidad de comprender la docencia y la gestión educativa desde procesos relacionales, colaborativos y éticamente comprometidos con la formación humana.

Estos estudios también aportaron referentes metodológicos sustentados en enfoques cualitativos e interpretativos que dialogan con la fenomenología hermenéutica asumida en esta investigación. De este modo, los antecedentes internacionales fortalecieron la comprensión de la gestión docente como una experiencia dinámica, participativa y vinculada con los procesos de transformación educativa y construcción colectiva del conocimiento.

Por su parte, los antecedentes nacionales analizados permitieron reconocer la importancia de fortalecer la formación docente, la gestión del conocimiento y el liderazgo educativo en las instituciones de educación superior colombianas. Las investigaciones de Umaña Aedo (2020), Tejeda García (2021) y Santafé Andrade (2022) evidenciaron

que los procesos de acompañamiento pedagógico, formación ética y liderazgo distribuido favorecen la construcción de prácticas educativas más reflexivas, participativas y contextualizadas. De igual forma, estos estudios destacan que la gestión docente requiere dinámicas institucionales orientadas al diálogo, la construcción colectiva de saberes y la transformación de las relaciones pedagógicas. En consecuencia, los antecedentes nacionales contribuyeron a fundamentar la pertinencia de construir una aproximación teórica sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes, respondiendo a las realidades y desafíos presentes en la educación superior colombiana.

Desde esta doble mirada, internacional y nacional, los estudios revisados aportaron fundamentos teóricos, metodológicos y formativos que dialogan directamente con los propósitos de la presente tesis doctoral. En conjunto, estos referentes respaldan la construcción de una comprensión teórica sobre la gestión docente y sientan las bases para la construcción de una aproximación teórica sustentada en la experiencia vivida, las relaciones pedagógicas y las prácticas formativas emergentes como espacios de transformación educativa y humanización de la educación superior.

Bases teóricas de la investigación

El presente apartado tiene como propósito establecer los fundamentos teóricos que orientan la comprensión de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas. No se trata únicamente de presentar un conjunto de autores, sino de articular comprensiones que permitan interpretar el fenómeno desde su complejidad, reconociendo la experiencia vivida como eje central del conocimiento.

Para ello, el desarrollo teórico se organiza en distintos niveles: en primer lugar, las teorías de entrada que orientan la mirada epistemológica del estudio; posteriormente, los referentes relacionados con la gestión en educación superior; y finalmente, los desarrollos conceptuales vinculados con la gestión docente, la innovación educativa, las prácticas formativas emergentes y la fundamentación ética del quehacer docente.

Asimismo, este recorrido teórico permitió abrir algunas comprensiones preliminares sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes, las cuales posteriormente fueron profundizadas a partir del proceso fenomenológico-hermenéutico desarrollado durante la investigación.

Teorías de entrada: complejidad y comprensión de la experiencia

Como teoría de entrada, se asume la teoría de la complejidad de Edgar Morin, por su pertinencia para comprender la naturaleza dinámica, incierta y relacional de los procesos educativos contemporáneos. Morin (1999) plantea que la educación debe orientarse a organizar el conocimiento, superando la fragmentación del saber y promoviendo una comprensión que articule lo diverso, lo contradictorio y lo incierto.

Desde este horizonte, la realidad educativa no puede ser abordada de manera lineal, sino como un entramado de relaciones en constante transformación. En palabras de Morin (1999), una inteligencia que fragmenta la realidad impide comprender su riqueza, lo cual resulta especialmente relevante cuando se analiza la gestión docente en contextos complejos como la educación superior.

En coherencia con esta mirada, las prácticas formativas emergentes se comprenden como expresiones vivas de la complejidad educativa, en tanto surgen de la interacción entre el docente, el contexto institucional, las demandas sociales y las características de los estudiantes. Estas prácticas no responden a modelos rígidos, sino que se construyen desde la experiencia, la reflexión y la capacidad de adaptación del docente.

En esta misma línea, principios como el pensamiento sistémico, la recursividad, la dialogicidad y la hologramaticidad permiten asumir los procesos educativos como dinámicos y cambiantes, alejados de visiones rígidas o predecibles. Esto abre la posibilidad de comprender la relación constante entre la práctica docente y la gestión institucional, donde ambas se influyen mutuamente.

Estas ideas resultan especialmente pertinentes para esta investigación, en tanto permiten comprender la gestión docente no como un conjunto de procedimientos

técnicos o administrativos, sino como un proceso complejo en el que interactúan sujetos, saberes, contextos institucionales y realidades territoriales.

Desde esta lectura teórica, la educación superior se comprende como un escenario atravesado por múltiples factores: políticas educativas, culturas institucionales, trayectorias profesionales, condiciones sociales y expectativas estudiantiles. En consecuencia, lo que se construye en esta investigación no es un modelo cerrado ni una propuesta rígida, sino una forma de comprender la gestión docente desde una mirada abierta y flexible, acorde con lo que realmente ocurre en las prácticas formativas.

Este encuadre teórico se articula con la fenomenología hermenéutica propuesta por Van Manen (2003), la cual constituye un fundamento epistemológico central en esta investigación. Desde este enfoque, la experiencia vivida se reconoce como fuente legítima de conocimiento y su comprensión implica un proceso interpretativo que permite develar los significados que configuran la práctica docente. De este modo, mientras la teoría de la complejidad aporta una mirada amplia sobre la naturaleza relacional y dinámica de los procesos educativos, la fenomenología hermenéutica orienta la comprensión profunda de dichas experiencias desde la voz de los actores.

Referentes teóricos sobre la gestión en educación superior

La gestión, en el ámbito educativo, ha sido abordada desde diversas miradas teóricas que la conciben como un proceso orientado a la organización, dirección y transformación de los procesos institucionales. Tradicionalmente, ha sido asociada a funciones administrativas; sin embargo, las discusiones actuales invitan a comprenderla desde una visión más amplia, capaz de integrar dimensiones pedagógicas, organizativas, humanas y contextuales.

En esta dirección, los aportes de Guzmán-Valenzuela (2017) permiten ubicar la gestión en educación superior dentro de los desafíos que enfrentan las universidades latinoamericanas, especialmente en relación con la calidad, la diversidad estudiantil, la masificación y las transformaciones sociales que atraviesan la vida institucional. Desde esta lectura, la gestión no puede asumirse como un ejercicio meramente técnico, sino

como una práctica situada que se construye en relación con las políticas educativas, las culturas organizacionales y las experiencias de los actores universitarios.

De manera complementaria, Barnett (2017) ayuda a comprender que la universidad contemporánea se desenvuelve en escenarios marcados por la incertidumbre, la complejidad y la responsabilidad frente a su entorno. Esta comprensión permite ampliar la mirada sobre la gestión en educación superior, al reconocer que no se trata solo de administrar procesos, sino de orientar acciones institucionales capaces de responder a las demandas académicas, sociales y humanas de una realidad en permanente cambio.

A partir de estos referentes, la gestión en educación superior se concibe como un proceso dinámico, situado y relacional, en el que confluyen actores, saberes, políticas y contextos. Esta comprensión resulta relevante para la presente investigación, porque permite reconocer que la gestión docente no se configura únicamente desde lineamientos institucionales, sino también desde las prácticas, decisiones y experiencias que se construyen en la cotidianidad formativa.

Gestión docente y formación situada en la educación superior

En el campo de la educación superior, la gestión docente se comprende como un componente fundamental para fortalecer la calidad y el sentido de los procesos formativos. No se limita a la organización de actividades académicas ni al cumplimiento de tareas administrativas, sino que implica la capacidad del docente para orientar, acompañar y dar sentido a las experiencias de aprendizaje que se construyen en el aula universitaria.

Desde esta perspectiva, la gestión docente se relaciona con una práctica pedagógica reflexiva, capaz de reconocer las necesidades de los estudiantes, las condiciones del contexto y las posibilidades de transformación que emergen en la vida académica. En este sentido, los procesos de mejora educativa no pueden pensarse únicamente desde reformas externas o lineamientos institucionales, sino desde el reconocimiento de las prácticas reales que los docentes construyen en su cotidianidad. Murillo y Krichesky (2015) señalan que la mejora educativa exige comprender las

dinámicas internas de las instituciones y reconocer el valor de los actores que participan en los procesos de cambio.

Atendiendo a lo anterior, la gestión docente se configura como un espacio de mediación pedagógica donde confluyen el conocimiento, la experiencia, la ética y la relación con los otros. El docente, en este marco, no solo organiza contenidos o aplica estrategias, sino que crea condiciones para que el aprendizaje tenga sentido, favoreciendo ambientes de colaboración, diálogo y construcción compartida de saberes. Esta comprensión dialoga con Fullan (2020), quien plantea que los procesos de cambio educativo resultan más sostenibles cuando se construyen desde la práctica, la participación y el compromiso de los actores educativos.

Así, el concepto de formación situada cobra especial relevancia, pues permite reconocer que las prácticas docentes no ocurren en abstracto, sino en contextos concretos, atravesados por realidades sociales, culturales, institucionales y territoriales. Una formación situada reconoce las trayectorias de los estudiantes, sus saberes previos, sus condiciones de vida y las particularidades del entorno donde se desarrolla la experiencia educativa. De este modo, la gestión docente se convierte en un acto reflexivo y contextualizado, orientado a transformar tanto la práctica pedagógica como la experiencia formativa de quienes enseñan y aprenden.

En consonancia con los planteamientos de la UNESCO (2021) y la OCDE (2018), la educación superior enfrenta el desafío de formar sujetos capaces de pensar críticamente, colaborar con otros, adaptarse al cambio y participar de manera responsable en la solución de problemas complejos. Estas exigencias no deben entenderse solamente como demandas del mundo laboral, sino como dimensiones humanas, éticas, sociales y comunicativas que permiten fortalecer una ciudadanía activa y comprometida con su contexto.

Por ello, una gestión docente innovadora y situada se proyecta como una vía necesaria para repensar el sentido de la formación profesional en las universidades colombianas. A través de prácticas pedagógicas emergentes, es posible construir espacios educativos más inclusivos, colaborativos y críticos, orientados no solo al logro

académico, sino también a la formación integral, a la responsabilidad social y a la construcción de una educación superior más humana y pertinente.

Desde la perspectiva de la presente investigación, la gestión docente situada implica comprender al educador como agente de cambio, capaz de articular la planeación académica con los procesos formativos emergentes y las demandas del entorno social. La experiencia, la reflexión crítica y la acción colaborativa constituyen pilares fundamentales para darle un nuevo sentido al papel del docente universitario dentro de las instituciones educativas colombianas.

Innovación educativa y prácticas formativas emergentes

En el contexto de las transformaciones contemporáneas de la educación superior, la innovación educativa se presenta como una posibilidad para repensar las formas de enseñar, aprender y acompañar los procesos formativos. Innovar no significa únicamente incorporar tecnologías o utilizar recursos novedosos, sino revisar críticamente la práctica docente, reconocer las necesidades de los estudiantes y construir experiencias de aprendizaje más pertinentes, humanas y contextualizadas.

Desde esta mirada, las prácticas formativas emergentes se entienden como aquellas experiencias pedagógicas que surgen en respuesta a los cambios sociales, culturales, tecnológicos e institucionales que atraviesan la educación superior. Estas prácticas no aparecen como recetas previamente establecidas, sino como respuestas situadas que los docentes construyen desde su experiencia, su creatividad, su lectura del contexto y su compromiso con la formación integral de los estudiantes.

Lira López y Uribe López (2022) muestran que las pedagogías emergentes en educación superior se relacionan con aprendizajes construidos desde la experiencia, la adaptación y la transformación de las formas de enseñar y aprender. De igual manera, Gómez-Gómez (2021) destaca la importancia de comprender la formación docente desde una dimensión tecnológica, pedagógica y humana, evitando reducir la innovación al uso instrumental de herramientas digitales.

De esta manera, la innovación y las prácticas formativas emergentes no se conciben como acciones aisladas, sino como procesos integrales que buscan

transformar la experiencia educativa. En este marco, la gestión docente adquiere un papel protagónico, porque el docente es quien dinamiza las experiencias, orienta los cambios, acompaña a los estudiantes y configura espacios de aprendizaje colaborativo. El compromiso ético, la flexibilidad y la capacidad de adaptación se convierten en elementos esenciales para construir comunidades académicas más críticas, participativas y sensibles a las realidades del entorno.

Las metodologías activas constituyen una expresión concreta de estas prácticas formativas emergentes, en la medida en que promueven la participación del estudiante, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la articulación entre teoría y práctica. Entre ellas se destacan el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación y el aula invertida, no como fórmulas rígidas, sino como posibilidades pedagógicas que pueden fortalecer la experiencia formativa cuando se aplican con sentido, pertinencia y acompañamiento docente. En este contexto, resulta pertinente identificar experiencias representativas, analizar sus beneficios y reconocer también los desafíos que enfrentan las instituciones y los docentes al intentar consolidar una cultura formativa centrada en el estudiante, la reflexión crítica y el compromiso con el entorno. Las metodologías para utilizar son:

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):** El Aprendizaje Basado en Proyectos permite vincular los contenidos académicos con situaciones reales del contexto, favoreciendo la integración entre saber, acción y reflexión. Esta metodología ofrece a los estudiantes la posibilidad de trabajar colaborativamente, formular preguntas, proponer soluciones y construir aprendizajes significativos a partir de problemas concretos. En el marco de la gestión docente, el ABP exige planificación, acompañamiento y evaluación formativa, de modo que el proyecto no se reduzca a una actividad final, sino que se convierta en una experiencia de aprendizaje situada.

- **Gamificación:** La gamificación, por su parte, incorpora elementos propios del juego en contextos educativos, con el propósito de fortalecer la motivación, la participación y la interacción de los estudiantes. Sánchez-Mena y Martí-Parreño

(2017) señalan que la gamificación puede favorecer el interés y la participación en los procesos de aprendizaje, aunque también advierten que su incorporación requiere criterios pedagógicos claros para evitar que se convierta en una estrategia superficial. Por ello, su valor no está en el juego por el juego, sino en la manera como se integra al propósito formativo.

- **Flipped Classroom (Aula Invertida):** El aula invertida permite reorganizar el tiempo y las dinámicas de enseñanza, al propiciar que los estudiantes revisen previamente ciertos contenidos y que el encuentro presencial o sincrónico se dedique a actividades de aplicación, análisis, discusión y acompañamiento. Esta metodología puede favorecer un aprendizaje más activo, siempre que exista orientación docente, acceso adecuado a los recursos y espacios de seguimiento que permitan atender las diferencias entre los estudiantes. En contextos como el nuestro, esta estrategia debe asumirse con cuidado, considerando las brechas tecnológicas y las condiciones reales de conectividad de los estudiantes.

En el contexto colombiano, estas metodologías adquieren especial relevancia si se reconoce que las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de transformar sus prácticas formativas para responder a las demandas de calidad, equidad e inclusión. Este escenario interpela directamente la gestión docente, al exigir procesos formativos más coherentes con las realidades sociales, culturales y territoriales del país.

En este marco, muchas experiencias desarrolladas en universidades colombianas muestran esfuerzos por articular la gestión docente con la innovación pedagógica, la investigación formativa y la responsabilidad social universitaria. Desde la práctica cotidiana, los docentes incorporan estrategias participativas, proyectos contextualizados y metodologías activas que buscan fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía estudiantil y la pertinencia social del aprendizaje.

Sin embargo, estas experiencias suelen desarrollarse de manera dispersa, sin una orientación teórica clara o sin procesos sistemáticos de acompañamiento institucional que permitan consolidarlas como parte de la gestión académica. Por ello, se hace

necesario construir una comprensión que permita interpretar las prácticas formativas emergentes, reconocer su valor pedagógico y articularlas con una gestión docente más situada, reflexiva y humana.

Tendencias globales de la educación superior

A nivel internacional, la educación superior se encuentra en un proceso de transformación marcado por la globalización, la digitalización, la movilidad del conocimiento y los cambios en las formas de aprender y enseñar. La UNESCO (2021) plantea la necesidad de imaginar la educación desde un nuevo contrato social, orientado a construir futuros más justos, sostenibles y solidarios. Esta mirada invita a comprender la universidad no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un escenario de formación humana, diálogo social y responsabilidad colectiva.

En esta misma dirección, la UNESCO (2023) ha insistido en que la educación superior debe fortalecer su compromiso con la inclusión, la sostenibilidad, la justicia social y la construcción de sociedades más democráticas. Estas tendencias plantean desafíos importantes para la gestión docente, porque exigen pasar de modelos centrados exclusivamente en la enseñanza de contenidos a propuestas formativas más flexibles, colaborativas y centradas en la experiencia del estudiante.

Por su parte, Schleicher (2018) sostiene que los sistemas educativos del siglo XXI deben preparar a las personas para enfrentar escenarios cambiantes, resolver problemas complejos y participar activamente en sociedades cada vez más interdependientes. Esta perspectiva resulta pertinente para la educación superior, en tanto demanda prácticas docentes capaces de promover pensamiento crítico, creatividad, colaboración, autonomía y compromiso ético.

Desde esta mirada, las tendencias globales no deben asumirse como exigencias externas que se imponen mecánicamente a las universidades, sino como referentes que invitan a reflexionar sobre el sentido de la formación en contextos concretos. En el caso colombiano, estos desafíos deben leerse desde las realidades sociales, culturales y territoriales que atraviesan la vida universitaria, especialmente en regiones donde la

educación superior cumple un papel decisivo en la movilidad social, la inclusión y la transformación comunitaria.

Así, la gestión docente en la educación superior requiere una mirada más amplia, capaz de articular las demandas globales con las necesidades locales, la innovación con el sentido pedagógico, y la calidad académica con la formación integral. Desde esta comprensión, el docente universitario no solo responde a cambios externos, sino que interpreta su realidad, acompaña a sus estudiantes y construye prácticas formativas que permiten dar sentido humano, ético y social a la educación superior.

En este horizonte, las prácticas formativas emergentes deben ser entendidas no como modas metodológicas, sino como respuestas pedagógicas integrales que permiten abordar los retos educativos contemporáneos desde una lógica de inclusión, pertinencia y transformación social. Su implementación, sin embargo, requiere condiciones institucionales favorables, políticas educativas coherentes, formación docente continua y marcos normativos que respalden su integración en los procesos formativos.

De acuerdo con mi percepción como investigador, el recorrido teórico desarrollado permite afirmar que la gestión docente, la innovación educativa y las prácticas formativas emergentes constituyen dimensiones complementarias de un mismo proceso orientado a la transformación de la educación superior hacia una práctica pedagógica ética, contextualizada y colaborativa. Desde esta comprensión, la gestión docente no se limita a la organización institucional, sino que se constituye como un acto reflexivo que posibilita la construcción colectiva del conocimiento y el fortalecimiento de las comunidades académicas.

Al mismo tiempo, reconozco que las tendencias globales invitan a repensar la universidad como un espacio de inclusión, sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual interpela directamente el quehacer docente y las formas tradicionales de enseñanza. En consonancia con ello, considero que las prácticas formativas emergentes en Colombia deben consolidarse dentro de un marco legal y ético que oriente su desarrollo, sin desconocer las particularidades de los contextos institucionales y territoriales. De allí que resulte fundamental comprender las normas, políticas y lineamientos nacionales e internacionales que respaldan los procesos de formación

docente y buscan garantizar la calidad educativa, no como prescripciones rígidas, sino como referentes que dialogan con la experiencia vivida de los actores educativos y con los procesos de transformación que hoy atraviesa la educación superior.

Fundamentación ética de la gestión docente

En el marco de esta investigación, la ética se abordó como una categoría teórica que orienta la comprensión de la gestión docente universitaria y no como un componente procedimental propio de la ética del investigador. Se concibe, por tanto, como un eje transversal que orienta las decisiones, relaciones y acciones que configuran los procesos formativos en la educación superior.

Así, la ética se entiende como una práctica reflexiva que emerge de la experiencia vivida del docente y se concreta en su compromiso con la formación integral de los estudiantes, la justicia social y el respeto por la dignidad humana. Esta comprensión se inscribe en el horizonte fenomenológico-hermenéutico del estudio, al reconocer que el sentido ético se construye en la cotidianidad de la práctica pedagógica, en las decisiones que el docente toma y en la manera como acompaña los procesos formativos.

En consecuencia, la ética profesional docente no se reduce al cumplimiento de normas o disposiciones institucionales, sino que implica una reflexión permanente sobre lo justo, lo humano y lo formativo en cada contexto educativo. Por ello, la labor docente puede comprenderse como un ejercicio moral que trasciende lo técnico y administrativo, proyectándose hacia la construcción de comunidades educativas más humanas, responsables y solidarias.

La ética se convierte, entonces, en fundamento de la acción docente, ya que el ejercicio pedagógico se desarrolla en un entramado de relaciones donde convergen valores, emociones, saberes y decisiones. En este marco, la práctica educativa implica una disposición permanente hacia el reconocimiento del otro, la escucha, el acompañamiento y la responsabilidad frente a las experiencias humanas que emergen en los procesos formativos. De esta manera, la gestión docente trasciende funciones exclusivamente académicas o administrativas y adquiere sentido como una práctica profundamente humana y relacional.

La ética del educador se expresa en la coherencia entre lo que dice y lo que hace, en la forma como asume la enseñanza no solo como transmisión de conocimientos, sino como acompañamiento al proceso de formación humana, convivencia y construcción de sentido. En relación con ello, el docente universitario tiene la responsabilidad de promover ambientes de confianza, diálogo y participación, donde el estudiante sea reconocido como sujeto activo de su aprendizaje y como persona que se forma en relación con otros. Esta comprensión se articula con la ética del cuidado propuesta por Noddings (2013), al reconocer que la educación implica presencia, responsabilidad y sensibilidad frente al otro.

Desde una lectura hermenéutica, la ética docente no puede desvincularse de la gestión institucional, pues ambas se entrelazan en la búsqueda de una formación humanista comprometida con la transformación social. El docente, en su rol de gestor pedagógico, actúa éticamente cuando reflexiona sobre sus decisiones y reconoce las consecuencias de estas en la vida de la comunidad educativa.

En este horizonte, la gestión docente sustentada en prácticas formativas emergentes se orienta por principios éticos que configuran el sentido del quehacer universitario. Entre ellos se destacan el respeto por la dignidad humana, el compromiso social, la justicia educativa, la honestidad académica y la reflexividad profesional.

Los planteamientos de la UNESCO (2021) permiten reconocer que la educación superior está llamada a promover ambientes formativos inclusivos, libres de discriminación y abiertos a la diversidad cultural, social y de pensamiento. En coherencia con ello, el respeto por la dignidad humana se expresa en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, con historia, voz, necesidades y posibilidades propias. Por esta razón, el docente universitario actúa con sensibilidad ética frente a las diferencias y asume la formación como una experiencia de respeto, encuentro y reconocimiento del otro.

Por su parte, Freire (2021) permite comprender el compromiso social como una postura ética y política, en tanto toda acción educativa implica una manera de mirar el mundo y una opción frente a la realidad que se desea transformar. Bajo esta orientación, la práctica docente no se reduce al desarrollo de contenidos, sino que se convierte en

una responsabilidad frente al entorno, las problemáticas sociales y las condiciones concretas en las que se forman los estudiantes.

Desde la perspectiva de Rawls (2002), la justicia se relaciona con la creación de condiciones equitativas que permitan ampliar las oportunidades reales de las personas. En el ámbito universitario, este principio se expresa en una gestión docente capaz de promover prácticas inclusivas que favorezcan la participación, el acompañamiento y el desarrollo integral, especialmente en contextos donde las desigualdades sociales inciden en las trayectorias formativas de los estudiantes.

Por otro lado, Colciencias (2018) aporta una mirada relevante sobre la ética, la integridad científica y la responsabilidad en los procesos de producción de conocimiento. En coherencia con ello, la honestidad académica orienta el actuar docente en relación con el conocimiento, la evaluación y la producción intelectual. Este principio implica transparencia, respeto por la autoría, uso responsable de las fuentes y compromiso con la verdad científica. Así, la gestión docente no solo organiza procesos académicos, sino que también forma en el valor ético del conocimiento y en la responsabilidad que implica producir, comunicar y compartir saberes.

En consonancia con lo anterior, Van Manen (2003) plantea la importancia de volver reflexivamente sobre la experiencia vivida para comprender sus significados más profundos. A partir de este referente fenomenológico-hermenéutico, la reflexividad se constituye en un principio fundamental del ejercicio docente, en la medida en que permite cuestionar críticamente las prácticas pedagógicas, reinterpretar la experiencia y reconstruir continuamente el sentido de la acción educativa. De esta manera, la autorreflexión adquiere un carácter formativo, pues contribuye a humanizar la gestión educativa y a reconocer la experiencia como fuente legítima de construcción pedagógica.

En síntesis, la ética se erige como fundamento axiológico de la presente investigación, al orientar la construcción de una aproximación teórica a la gestión docente desde prácticas formativas emergentes, en coherencia con una concepción de la educación superior más humana, crítica y socialmente comprometida.

Comprensiones preliminares sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes

Las reflexiones teóricas desarrolladas en este momento permitieron abrir algunos horizontes comprensivos preliminares en torno a la gestión docente y a las prácticas formativas emergentes en la educación superior. Estas aproximaciones no se presentan como categorías definitivas ni como construcciones teóricas concluidas, sino como sensibilidades interpretativas iniciales que comienzan a perfilarse a partir del diálogo entre los referentes conceptuales abordados y las reflexiones surgidas durante el proceso investigativo.

Desde esta perspectiva, las teorías de entrada permitieron visibilizar dimensiones humanas, pedagógicas, éticas y relacionales asociadas con la experiencia docente y con las prácticas formativas desarrolladas en contextos universitarios. A partir de ello, comenzaron a configurarse algunas comprensiones preliminares relacionadas con las prácticas formativas como experiencias transformadoras, la gestión docente entendida como acompañamiento ético y situado, la identidad docente como construcción experiencial y la formación integral como eje articulador de los procesos educativos.

Estas aproximaciones iniciales no buscan anticipar hallazgos definitivos, sino ofrecer puntos de apertura interpretativa que posteriormente serán profundizados desde las experiencias vividas de los actores educativos y desde el proceso fenomenológico-hermenéutico desarrollado en la investigación.

Prácticas formativas como experiencias transformadoras

Las reflexiones construidas a partir de los referentes teóricos permiten aproximarse inicialmente a las prácticas formativas emergentes como experiencias dinámicas que trascienden la simple aplicación de estrategias pedagógicas o contenidos académicos. Desde esta mirada, la práctica formativa comienza a comprenderse como un espacio donde convergen experiencias, emociones, saberes y reflexiones construidas en contextos educativos reales.

En este horizonte preliminar, la práctica deja de percibirse únicamente como escenario técnico de enseñanza para empezar a reconocerse como experiencia

pedagógica y humana capaz de generar transformaciones en quienes participan en ella. Estas aproximaciones permiten acercarse a lo planteado por Van Manen (2003), para quien la experiencia vivida constituye una vía legítima de comprensión pedagógica y con Freire (2021), para quien la educación constituye una práctica dialógica y transformadora construida desde la reflexión crítica y la relación con la realidad.

Gestión docente como acompañamiento ético y situado

Otra comprensión preliminar que comienza a perfilarse está relacionada con la dimensión ética de la gestión docente. Desde este horizonte interpretativo, gestionar no implica únicamente organizar procesos académicos o responder a exigencias institucionales, sino también acompañar experiencias formativas desde la cercanía, la escucha y el reconocimiento de las realidades que atraviesan a los estudiantes.

Esta aproximación inicial permite comprender la gestión docente como una práctica relacional atravesada por decisiones pedagógicas, éticas y humanas que adquieren sentido en los contextos concretos de formación. En coherencia con ello, estas comprensiones dialogan con la ética del cuidado, particularmente cuando el acompañamiento comienza a reconocerse como una experiencia construida desde la cercanía y la responsabilidad frente al otro, mientras Freire (2021) plantea la importancia del diálogo y del reconocimiento del otro como sujeto de experiencia y aprendizaje.

Identidad docente como construcción experiencial

Las reflexiones teóricas desarrolladas también permiten aproximarse inicialmente a la identidad docente como una construcción dinámica que se transforma continuamente a partir de la experiencia, la reflexión pedagógica y las relaciones construidas en los escenarios educativos. Desde esta comprensión preliminar, el ser docente comienza a reconocerse no solo desde la formación académica o desde el cumplimiento de funciones institucionales, sino también desde las vivencias, tensiones, aprendizajes y resignificaciones que emergen en la práctica cotidiana. Esta comprensión dialoga con Konstantinidis (2021), quien reconoce la identidad docente como un proceso en permanente reconstrucción, influenciado por las experiencias pedagógicas, la innovación educativa y la reflexión sobre la práctica profesional.

Formación integral como eje articulador de la gestión docente

Las aproximaciones teóricas revisadas también permiten visibilizar preliminarmente la formación integral como un eje articulador de la gestión docente y de las prácticas formativas emergentes. Desde este ámbito, la educación superior comienza a comprenderse más allá del desarrollo exclusivo de competencias académicas o profesionales, incorporando dimensiones humanas, éticas, sociales y relacionales presentes en la experiencia educativa.

En este horizonte interpretativo, la gestión docente adquiere sentido cuando favorece procesos formativos capaces de reconocer al estudiante como sujeto integral, portador de experiencias, expectativas y trayectorias particulares. Esta comprensión resalta la importancia de una formación orientada al desarrollo humano integral y con Biesta (2022), quien propone comprender la educación desde una perspectiva centrada en el sujeto y en la construcción de experiencias formativas significativas.

Las comprensiones presentadas en este apartado constituyen aproximaciones preliminares construidas desde el diálogo entre los referentes teóricos y las primeras reflexiones derivadas del proceso investigativo. Su propósito no es establecer formulaciones definitivas, sino abrir horizontes interpretativos que permitan aproximarse progresivamente a la complejidad de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes. Estas comprensiones serán retomadas, ampliadas y profundizadas posteriormente en el Momento V, a partir del proceso interpretativo fenomenológico-hermenéutico desarrollado durante la investigación.

Sustento Legal

El marco legal que sustenta esta investigación no se asume como un simple compendio normativo, sino como un entramado de significados que configuran y atraviesan la experiencia cotidiana del docente universitario. Desde una mirada fenomenológica hermenéutica, las normas se interpretan como textos vivos que dialogan con las prácticas formativas, orientan las decisiones pedagógicas y dan forma al sentido ético de la gestión docente en las instituciones de educación superior colombianas.

En este horizonte interpretativo, el derecho educativo se comprende como una expresión de las intencionalidades sociales, políticas y culturales que interpelan la labor docente. Así, cada disposición legal se convierte en un referente que posibilita comprender cómo se construye, se tensiona y se resignifica la gestión docente en contextos reales, situados y cambiantes.

A nivel internacional, la Declaración de París sobre la Educación Superior y la Ciencia para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2023) convoca a las universidades a asumir un compromiso profundo con la equidad, la inclusión, la sostenibilidad y la calidad educativa. Desde una lectura hermenéutica, este llamado se traduce en una invitación a repensar el quehacer docente como práctica ética, donde enseñar no es solo transmitir saberes, sino formar sujetos capaces de comprender su mundo y transformarlo. En este contexto, la gestión docente emerge como una experiencia relacional, en la que el educador se reconoce como mediador entre el conocimiento, el contexto y la dignidad humana, principios que dialogan con el propósito de esta investigación.

De manera complementaria, la Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, propone una educación inclusiva y de calidad como base para el desarrollo humano sostenible. Interpretada desde la experiencia docente, esta directriz interpela las prácticas pedagógicas tradicionales y abre la posibilidad de prácticas formativas emergentes que reconozcan la diversidad, promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida y fortalezcan la responsabilidad social universitaria. En coherencia con esta investigación, el ODS 4 dialoga con la construcción de una aproximación teórica a la gestión docente, al reforzar la comprensión de una educación superior comprometida con la justicia social y la formación integral.

Asimismo, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2022) subraya la necesidad de una gestión universitaria ética, colaborativa y participativa. Desde la fenomenología hermenéutica, este planteamiento reconoce la voz del docente como fuente legítima de saber pedagógico. La experiencia vivida en el aula, en los procesos de acompañamiento estudiantil y en la reflexión colectiva, se convierte en el lugar donde se encarna la gestión docente. Este enfoque dialoga profundamente con el

método de Van Manen (2003), al situar el sentido de la práctica como núcleo del conocimiento educativo.

En el contexto colombiano, la Constitución Política de 1991, al reconocer la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, otorga a la docencia un carácter ético y político. Desde la experiencia docente, este mandato constitucional se vive como una responsabilidad profunda: educar implica comprometerse con la dignidad del otro, con la equidad y con el bien común. A su vez, la autonomía universitaria consagrada en el artículo 69 abre un espacio de posibilidad para resignificar la gestión docente, permitiendo que cada institución configure su proyecto educativo desde las realidades territoriales y culturales que la atraviesan.

La Ley 30 de 1992 constituye el marco normativo fundamental de la educación superior en Colombia, al definir su organización como servicio público y establecer las responsabilidades del Estado y de las instituciones. En el contexto de esta investigación, dicha ley es relevante porque orienta la gestión docente hacia criterios de calidad y pertinencia.

Aunque la Ley 115 de 1994 se enfoca en la educación básica y media, su énfasis en la formación integral del ser humano trasciende los niveles educativos. Desde una lectura hermenéutica, esta ley recuerda que educar implica formar en valores, emociones, pensamiento crítico y sensibilidad social. Este horizonte ético se proyecta hacia la educación superior y dialoga con la construcción de una aproximación teórica a la gestión docente, en la medida en que reivindica una mirada humanizante del quehacer educativo más allá de enfoques instrumentales.

Por su parte, el Decreto 1330 de 2019 redefine las condiciones de calidad para el otorgamiento del registro calificado en programas de educación superior. Aunque su propósito es garantizar estándares académicos, en la práctica ha reforzado una visión administrativa de la gestión docente. Esta investigación propuso que dichos estándares se complementen con el reconocimiento de las prácticas formativas emergentes como fuente legítima de calidad educativa.

El Decreto 1075 de 2015, al compilar la normativa del sector educativo, reafirma que la calidad depende de la actualización docente y de la gestión pedagógica. Hermenéuticamente, esto significa que la gestión docente no se impone desde afuera, sino que se construye en la experiencia cotidiana del aula, en el diálogo con los estudiantes y en la reflexión compartida con otros docentes.

La Política de Educación Superior 2023–2034 del Ministerio de Educación Nacional reconoce explícitamente al docente como agente de cambio. Desde la experiencia vivida, esta política interpela al educador a asumir un rol transformador, capaz de liderar procesos innovadores y responder a los retos sociales y tecnológicos. Este enfoque se articula directamente con el propósito de esta tesis, al proponer una gestión docente basada en prácticas emergentes y en la construcción colectiva del saber.

Finalmente, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SACES), se experimenta en las instituciones como un proceso que invita a la autoevaluación y a la reflexión pedagógica. Desde la fenomenología, este sistema se comprende como un espacio de diálogo institucional donde la voz del docente cobra sentido, fortaleciendo la cultura de la mejora continua y la innovación educativa.

Las normas aquí interpretadas no son meros referentes jurídicos, sino textos que configuran el horizonte de sentido desde el cual los docentes viven y comprenden su práctica. Cada disposición dialoga con la experiencia cotidiana del profesorado, legitimando la necesidad de resignificar la gestión docente como una práctica formativa, ética y situada.

En coherencia con el título de esta investigación, estos marcos normativos respaldan la construcción de una aproximación teórica a la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes, en la medida en que promueven la innovación, la formación permanente y la reflexión pedagógica. Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), este anclaje normativo no se asume de manera prescriptiva, sino como un horizonte de sentido que permite comprender cómo la norma se encarna en la experiencia vivida del docente, dando lugar a comprensiones situadas de la gestión docente como un acto humano, relacional y transformador.

Normas complementarias y acuerdos institucionales: una lectura desde la experiencia vivida

En el ámbito institucional, tanto la Universidad Popular del Cesar como la Universidad del Área Andina han construido marcos normativos propios que orientan la gestión docente y configuran la manera como se vive cotidianamente la práctica pedagógica. Entre estos se encuentran los Estatutos Docentes, los reglamentos de evaluación profesoral, los planes de formación docente, los acuerdos sobre escalafón y ascenso, así como las políticas internas de innovación educativa y desarrollo académico.

En la Universidad Popular del Cesar, el Estatuto Docente establece las condiciones de ingreso, permanencia, evaluación y promoción del profesorado, definiendo criterios asociados al desempeño académico, la investigación y la proyección social. Desde la experiencia docente, estos lineamientos no se viven únicamente como disposiciones administrativas, sino como marcos que influyen en la identidad profesional, en las expectativas institucionales y en las posibilidades reales de innovación pedagógica. En las entrevistas realizadas, varios docentes expresan que, si bien existen normativas claras, en la práctica cotidiana sienten que estas se orientan más al cumplimiento de requisitos que al acompañamiento pedagógico, lo que genera tensiones entre lo normado y lo vivido en el aula.

De manera similar, en la Universidad del Área Andina, los acuerdos institucionales sobre evaluación docente y formación profesoral buscan fortalecer la calidad académica y promover procesos de mejora continua. No obstante, desde la voz de los participantes, emerge la percepción de que estos procesos evaluativos se experimentan en ocasiones como procedimientos formales, poco conectados con la reflexión profunda sobre la práctica pedagógica. Esta vivencia coincide con lo que algunos actores expresan en los pasillos institucionales: la necesidad de que la evaluación docente trascienda lo cuantitativo y se convierta en un espacio de diálogo pedagógico y crecimiento profesional.

Los planes institucionales de formación docente, presentes en ambas universidades, representan un escenario de oportunidad para la resignificación del quehacer pedagógico. Desde una lectura fenomenológica, estos espacios se viven como

momentos de encuentro, aprendizaje compartido y reflexión sobre la práctica. En las entrevistas, docentes manifiestan que los procesos de formación continua cobran mayor sentido cuando parten de sus propias experiencias de aula, de las dificultades reales que enfrentan y de los contextos socioculturales donde enseñan. Esta vivencia dialoga directamente con el propósito de esta investigación, al reconocer que la gestión docente debe centrarse en la experiencia vivida y no únicamente en modelos prescriptivos.

Asimismo, las políticas institucionales de innovación educativa, materializadas en resoluciones rectorales, acuerdos académicos y planes estratégicos, promueven el uso de metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y la integración de tecnologías educativas. Desde la experiencia narrada por los participantes, estas políticas se convierten en posibilidades reales cuando cuentan con acompañamiento, recursos y reconocimiento institucional. De lo contrario, se experimentan como discursos que no siempre logran encarnarse en la práctica cotidiana.

En este horizonte interpretativo, las normas complementarias no se comprenden como textos rígidos, sino como documentos vivos que dialogan con la experiencia docente. Hermenéuticamente, estas normas adquieren sentido cuando son leídas a la luz de la práctica, de las relaciones pedagógicas y de los contextos territoriales. En este punto, las conversaciones informales con colegas, recogidas durante el trabajo de campo, revelan una preocupación compartida: la necesidad de una gestión docente más cercana, humana y coherente con las realidades del aula universitaria.

Desde esta comprensión, los estatutos docentes, los reglamentos de evaluación y las políticas de formación se convierten en escenarios de tensión y posibilidad. Tensión, cuando se perciben como mecanismos de control; posibilidad, cuando se resignifican como oportunidades para fortalecer la identidad docente y promover prácticas formativas emergentes. Esta dualidad se refleja claramente en las narrativas de los actores entrevistados, quienes expresan el deseo de ser reconocidos no solo por indicadores, sino por el sentido pedagógico de su labor.

El análisis realizado evidencia una coherencia progresiva entre los lineamientos internacionales, nacionales e institucionales. Todos convergen en la promoción de una educación superior centrada en la calidad, la equidad y el compromiso social. Sin

embargo, desde la experiencia vivida, se hace visible la necesidad de traducir estos principios en prácticas concretas de gestión docente que acompañen, orienten y potencien el trabajo del profesorado. Cabe destacar que las normas revisadas legitiman plenamente la propuesta investigativa, al establecer que la docencia universitaria debe orientarse hacia la formación integral, la innovación pedagógica y la responsabilidad social. La construcción de una aproximación teórica a la gestión docente sustentada en prácticas formativas emergentes responde, entonces, no solo a un vacío teórico, sino a una exigencia ética del contexto educativo colombiano.

Desde la experiencia del investigador como docente universitario, se reconoce que estas normativas cobran vida en el encuentro cotidiano con los estudiantes, en la planeación de las clases, en la evaluación formativa y en las decisiones pedagógicas que tomamos a diario, escenarios donde la gestión docente se manifiesta como una práctica viva y profundamente relacional.

MOMENTO III

Entramado metodológico y ruta fenomenológica de la investigación

Este momento presenta el recorrido metodológico que orientó la investigación. Su propósito fue mostrar, paso a paso, cómo se abordó el fenómeno de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes, a partir de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y directivos de instituciones de educación superior colombianas.

El recorrido metodológico se fundamenta en el paradigma interpretativo, entendido como un horizonte que privilegia la experiencia vivida, la construcción de sentidos y el diálogo intersubjetivo con los actores participantes. Desde esta mirada, el conocimiento no se asume como una verdad objetiva, sino como una construcción situada que emerge en la interacción entre el investigador y los participantes.

En coherencia con este paradigma, se adopta el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), el cual permite comprender los sentidos que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Desde este horizonte, investigar no significó únicamente recoger información, sino acercarse con apertura, escucha y sensibilidad a aquello que los actores viven, narran y resignifican en su práctica cotidiana.

Bajo esta comprensión, el proceso investigativo no se asumió como una secuencia rígida, sino como un camino interpretativo, reflexivo y recursivo. Cada decisión metodológica estuvo orientada por la intención de comprender el fenómeno desde dentro, respetando la voz de los participantes y reconociendo la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

Posteriormente, se desarrolló el tipo y diseño de la investigación, justificando su coherencia con los propósitos del estudio y con la necesidad de comprender el fenómeno desde la experiencia situada. Se describieron las técnicas de recolección de información, particularmente la entrevista conversacional, concebida como un dispositivo de encuentro dialógico que posibilitó la narración de experiencias significativas por parte de docentes, estudiantes y directivos.

Asimismo, se presentaron los criterios de selección de los informantes clave, atendiendo a su vinculación directa con el fenómeno investigado y a la riqueza experiencial que aportaron al proceso comprensivo. De igual manera, se expuso el procedimiento de análisis de la información, sustentado en la reflexión interpretativa, la escritura fenomenológica y el retorno constante a las voces de los participantes.

Finalmente, se establecieron los criterios de rigurosidad y calidad de la investigación cualitativa, tales como la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad los cuales garantizaron la profundidad y validez del proceso investigativo. Todo ello configuró una estructura metodológica sensible, ética y rigurosa, en sintonía con la naturaleza del fenómeno estudiado.

Paradigma de la investigación

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, por cuanto buscó comprender los significados que los actores educativos construyen en torno a sus prácticas formativas y a la gestión docente. Desde este paradigma, la realidad no se concibe como algo único, fijo o externo al sujeto, sino como una construcción social que emerge en la interacción entre las personas, sus contextos y sus experiencias.

Esta perspectiva resultó pertinente porque el fenómeno estudiado no podía ser explicado desde mediciones o variables, sino desde las voces, relatos y sentidos de quienes viven la experiencia educativa. En consecuencia, el conocimiento se construyó mediante el diálogo entre el investigador y los participantes, reconociendo que cada relato expresa una forma particular de comprender la práctica docente.

Desde esta mirada, docentes, estudiantes y directivos no fueron considerados simples fuentes de información, sino sujetos portadores de saberes, experiencias y significados. Sus narraciones permitieron acceder al mundo vivido de la educación superior, especialmente a las tensiones, posibilidades y sentidos que atraviesan las prácticas formativas emergentes. Por ello, la fenomenología hermenéutica se constituyó en una vía privilegiada para escuchar e interpretar dichas experiencias, al centrarse en el significado de la vida cotidiana.

Al respecto, Van Manen (2003) plantea que la hermenéutica fenomenológica no busca establecer verdades absolutas, sino comprender el sentido profundo de las experiencias tal como son vividas. De esta manera, el paradigma interpretativo permitió reconocer la subjetividad como fuente legítima de conocimiento, valorando los relatos personales como expresiones auténticas de saber pedagógico.

La adopción de este paradigma implicó asumir una actitud investigativa basada en la escucha, la reflexividad y el respeto por la experiencia del otro, comprendiendo la investigación como un proceso ético y situado. De este modo, la experiencia vivida del profesorado se constituyó en fuente válida de conocimiento, de la cual emergieron sentidos pedagógicos que permiten comprender y resignificar las prácticas educativas en la educación superior.

En este marco, el enfoque cualitativo asumido posibilitó interpretar las experiencias de docentes, directivos y estudiantes, develando cómo se configuran y transforman las prácticas formativas en contextos atravesados por desafíos sociales, tecnológicos y educativos. Así, el paradigma interpretativo permitió comprender a los docentes como sujetos de sentido, cuyas prácticas revelan nuevas formas de gestión y construcción del saber pedagógico, abriendo posibilidades para una educación más humana y contextualizada.

Dimensiones Paradigmáticas

La investigación se apoyó en cinco dimensiones interrelacionadas: epistemológica, ontológica, axiológica, teleológica y metodológica. Estas permitieron sostener la coherencia interna del estudio y orientar la forma de comprender el fenómeno investigado.

Dimensión Epistemológica

Desde la dimensión epistemológica, el conocimiento se comprendió como una construcción intersubjetiva, situada y dialogante. Esto significa que la comprensión del fenómeno no surgió de una mirada externa del investigador, sino del encuentro con los participantes y de la interpretación de sus relatos.

Desde los planteamientos de Vagle (2024), la investigación fenomenológica permite acercarse al fenómeno reconociendo que la experiencia no se comprende desde afuera, sino desde las relaciones, los contextos y los significados que se van configurando durante el proceso investigativo. En coherencia con esta mirada, el conocimiento en esta investigación no se asumió como un producto objetivo ni neutral, sino como una elaboración situada que emergió en la interacción entre el investigador y los participantes, a través del diálogo, la narración y la interpretación compartida de significados.

En esta investigación, conocer implicó escuchar, interpretar y volver sobre las experiencias narradas, buscando comprender los significados que los actores atribuyen a sus prácticas. Por ello, la experiencia vivida se asumió como fuente legítima de saber pedagógico.

Dimensión Ontológica

Desde la dimensión ontológica, la realidad educativa se entendió como una construcción dinámica, compleja y situada. Las prácticas formativas emergentes no fueron asumidas como hechos aislados, sino como experiencias que se configuran en la relación entre docentes, estudiantes, directivos, instituciones y contextos sociales.

Esta comprensión permitió reconocer que la gestión docente no es únicamente un procedimiento administrativo, sino una experiencia humana, relacional y pedagógica que se vive en la cotidianidad de la educación superior.

Por su parte, Vagle (2024) destacó la educación como espacio de transformación, donde los sujetos se construyen a partir de sus interacciones con el contexto y los otros. En la educación superior colombiana esta realidad se caracterizó por múltiples tensiones estructurales, institucionales y pedagógicas que exigieron respuestas emergentes. Estas prácticas resignificaron el rol docente como mediador crítico y reflexivo.

Dimensión Axiológica

Desde la dimensión axiológica, la investigación se orientó por valores como el respeto, la dignidad, la escucha, la responsabilidad ética y el reconocimiento del otro.

Estos principios fueron fundamentales durante el contacto con los participantes, la realización de las entrevistas y la interpretación de los relatos.

Denzin y Giardina (2021) permiten reconocer la responsabilidad ética que atraviesa la investigación cualitativa, especialmente cuando se trabaja con experiencias humanas, narrativas personales y contextos marcados por relaciones sociales, académicas y formativas. En coherencia con esta mirada, la presente investigación asumió que comprender la experiencia de los actores educativos exige cuidado, sensibilidad y responsabilidad, debido a que sus relatos no fueron tratados como simples datos, sino como expresiones vividas vinculadas a la práctica docente, a los procesos formativos y a los sentidos que se construyen en la educación superior.

Dimensión Teleológica

Desde la dimensión teleológica, el estudio tuvo como finalidad construir una aproximación teórica a la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes. Esta finalidad no buscó proponer un modelo cerrado ni prescriptivo, sino generar comprensiones que permitieran mirar la gestión docente desde una perspectiva más humana, ética y contextualizada.

Biesta (2022) ayuda a comprender que la educación no puede reducirse a resultados, procedimientos o competencias aisladas, sino que debe orientarse hacia la formación del sujeto y hacia el sentido humano de la enseñanza. En diálogo con esta comprensión, De Sousa Santos (2019) aporta una orientación emancipadora del conocimiento, al reconocer la importancia de otros saberes, experiencias y formas de comprender la realidad. Desde estos referentes, la investigación asumió una orientación formativa y transformadora, en la medida en que buscó reconocer la voz de los participantes, repensar la práctica docente y abrir posibilidades para una gestión más sensible a las realidades educativas.

El propósito último fue aportar a la reflexión pedagógica sobre la educación superior colombiana, reconociendo el valor de las experiencias vividas por los actores educativos y la necesidad de construir comprensiones que fortalezcan una práctica docente más humana, situada y comprometida con su contexto.

Dimensión Metodológica

Desde la dimensión metodológica, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y una orientación fenomenológico-hermenéutica. Esta elección permitió aproximarse al fenómeno desde los relatos de experiencia, la reflexión interpretativa y la escritura fenomenológica.

En coherencia con Van Manen (2003), el proceso metodológico se centró en comprender la experiencia tal como fue vivida, reflexionar sobre sus significados esenciales y escribir comprensiones que hicieran visible el sentido profundo del fenómeno.

En este marco, la tarea del investigador no consistió en interpretar desde una posición externa, sino en acercarse con sensibilidad, reflexión y apertura a las narraciones de los actores clave, reconociendo que en sus palabras, emociones, silencios y metáforas se manifiestan comprensiones profundas sobre lo que significa enseñar, formar y acompañar. Las prácticas formativas emergentes, por su propia naturaleza flexible, no pueden ser comprendidas mediante esquemas predefinidos; requieren ser abordadas desde una mirada comprensiva que permita interpretar el sentido que los propios docentes y estudiantes les otorgan.

Tipo y Diseño de la Investigación

La investigación fue de tipo cualitativo, porque se orientó a comprender un fenómeno humano y educativo desde la perspectiva de quienes lo viven. No se buscó medir la gestión docente ni establecer generalizaciones estadísticas, sino interpretar los significados que emergen de las experiencias de docentes, estudiantes y directivos.

El diseño fue fenomenológico-hermenéutico, en tanto permitió comprender la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes como una experiencia vivida. Este diseño fue pertinente porque el interés central no estuvo en describir acciones externas, sino en interpretar el sentido que dichas acciones tienen para los actores educativos.

Desde este enfoque, la fenomenología permitió acercarse a la experiencia y la hermenéutica posibilitó interpretarla. Por ello, el proceso investigativo se desarrolló a partir de relatos, lecturas sucesivas, construcción de temas esenciales y escritura reflexiva.

La elección del diseño también se sustenta en la necesidad de abordar el fenómeno desde una mirada ética y situada. Como advierte Vagle (2024), comprender las prácticas pedagógicas en contextos contemporáneos implica reconocer el papel activo de los sujetos en la construcción de significados, así como las tensiones y posibilidades que atraviesan su ejercicio profesional.

Desde este horizonte, el diseño responde a una orientación cualitativa de corte interpretativo, en la medida en que permite explorar el fenómeno en su complejidad, evitando reduccionismos y privilegiando la voz de los actores educativos. Esta elección se articula con el enfoque interpretativo y con los propósitos del estudio, al constituirse en una vía pertinente para indagar cómo se configuran nuevas formas de acción pedagógica en la educación superior colombiana, a partir de la experiencia y del sentido construido por los propios docentes.

En este marco, la investigación se estructura en torno a la configuración de una aproximación teórica sustentada en las prácticas formativas emergentes, entendidas como estrategias, enfoques y dinámicas pedagógicas que surgen en respuesta a los desafíos contemporáneos de la educación superior. Así, se busca identificar, interpretar y comprender dichas prácticas desde la voz de los actores educativos, reconociendo los significados que adquieren en el contexto de la gestión docente.

Escenario del Estudio

El escenario de esta investigación estuvo conformado por dos instituciones de educación superior ubicadas en la región Caribe colombiana, las cuales ofrecen programas de licenciatura en diversas áreas del conocimiento. La selección de estos contextos respondió a criterios de cercanía, pertinencia y riqueza experiencial, fundamentales para una investigación de corte fenomenológico-hermenéutico.

Una de las instituciones participantes fue la Universidad Popular del Cesar (UPC), donde el investigador ha ejercido funciones como docente asesor de prácticas desde el año 2013. Esta vinculación permitió un acercamiento genuino y sostenido a la dinámica institucional, facilitando el contacto con directivos, docentes y estudiantes de los diferentes programas de formación docente. La experiencia acumulada en este escenario favoreció una comprensión situada de las prácticas formativas que allí se desarrollan, así como de las tensiones y posibilidades que atraviesan la gestión docente.

La Universidad Popular del Cesar de carácter público, cuenta con sedes en Valledupar y Aguachica, en las cuales se ofertan programas como Licenciatura en Matemáticas e Informática, Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Licenciatura en Arte y Folclor, así como carreras en áreas de la salud, ciencias sociales, ingenierías y ciencias administrativas, entre otras. Al momento del estudio, la institución disponía de seis facultades y dieciocho programas académicos, lo que configuró un escenario diverso y representativo para comprender las prácticas formativas emergentes en distintos campos disciplinares.

La segunda institución fue la Universidad del Área Andina, de carácter privado, con sede en la ciudad de Valledupar. En esta universidad se ofrecen programas como Licenciatura en Educación Infantil, Ingeniería Industrial, Medicina, Arquitectura, Ingeniería Civil, Derecho, Administración de Empresas, Psicología, Entrenamiento Deportivo, entre otros. Para el momento de la investigación, la institución contaba con quince programas académicos, lo que permitió ampliar el espectro interpretativo sobre las dinámicas formativas en contextos institucionales con características distintas a las de la universidad pública.

El escenario específico donde se desarrolló la investigación tuvo dos dimensiones: el espacio físico y el espacio social. El espacio físico estuvo constituido por las aulas de clase, plazoletas y cafeterías institucionales, lugares donde se observaron interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes y donde se realizaron algunas de las entrevistas presenciales. Estos espacios permitieron captar gestos, silencios, dinámicas relacionales y formas de encuentro propias de la vida universitaria.

El espacio social, por su parte, estuvo conformado por los vínculos, diálogos, tensiones y significados que emergieron en la interacción con los participantes. Allí ocurrieron los acontecimientos más relevantes del proceso investigativo, tanto planificados como espontáneos, los cuales enriquecieron la comprensión del fenómeno desde una perspectiva vivencial.

Adicionalmente, debido a las dinámicas laborales de algunos participantes y a las condiciones de disponibilidad de tiempo, parte del trabajo de campo se desarrolló mediante entrevistas realizadas de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Esta modalidad permitió ampliar las posibilidades de encuentro con docentes y estudiantes, garantizando la continuidad del proceso investigativo sin afectar la profundidad del diálogo ni la calidad de los relatos experienciales.

Las entrevistas virtuales no se asumieron como un recurso meramente técnico, sino como un espacio de encuentro pedagógico mediado por la tecnología, donde también fue posible establecer vínculos, escuchar con atención y propiciar narraciones significativas sobre las prácticas formativas emergentes. Desde esta mirada, la virtualidad se integró al proceso investigativo como una extensión del espacio social, reconociendo que la experiencia educativa contemporánea también se configura en entornos digitales.

De esta manera, el escenario del estudio se configuró como un entramado vivo de relaciones, espacios y experiencias, donde lo presencial y lo virtual se articularon para posibilitar una aproximación profunda al fenómeno de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas.

Participantes e informantes clave

En la investigación cualitativa contemporánea, los informantes clave son comprendidos como sujetos portadores de experiencia significativa, capaces de narrar y reflexionar sobre los fenómenos que viven. Al respecto, Creswell y Poth (2018) señalan que, en los estudios interpretativos, los participantes se seleccionan por la profundidad de sus vivencias y por su capacidad de ofrecer relatos ricos en significado, más que por criterios de representatividad estadística. Desde esta comprensión, los participantes de

este estudio fueron reconocidos como sujetos de sentido, cuyas experiencias permitieron acceder al mundo de la vida docente. Participaron seis informantes clave: docentes, estudiantes y directivos vinculados a procesos de formación, acompañamiento o gestión de prácticas en instituciones de educación superior colombianas.

La selección de los informantes se realizó de manera intencional, atendiendo a su experiencia directa en el fenómeno estudiado y a su capacidad para aportar comprensiones significativas sobre las prácticas formativas emergentes y la gestión docente. En consecuencia, la participación de seis actores docentes, estudiantes y directivos no respondió a criterios de cantidad, sino de profundidad y riqueza en la información. El proceso de recolección se desarrolló hasta alcanzar un nivel de saturación de sentido, en el que las experiencias narradas comenzaron a mostrar recurrencias, permitiendo avanzar hacia la construcción interpretativa del fenómeno.

Los criterios de inclusión considerados fueron:

- Tener experiencia directa en procesos de prácticas formativas.
- Estar vinculado como docente, estudiante o directivo en una institución de educación superior.
- Haber vivido procesos de acompañamiento, orientación, innovación o gestión de prácticas.
- Mostrar disposición para compartir su experiencia de manera abierta.
- Aceptar voluntariamente su participación mediante consentimiento informado.

En cuanto a la diversidad del perfil, se incluyeron estudiantes de últimos semestres, docentes asesores de distintas áreas del conocimiento y directivos académicos, procurando variedad en género, edad y trayectorias profesionales. Esta pluralidad favoreció una lectura interpretativa amplia del fenómeno, permitiendo comprender cómo las prácticas formativas emergentes adquieren sentidos distintos según las experiencias vividas.

La relación con los participantes se construyó desde una ética del cuidado y la reciprocidad, coherente con la propuesta de Van Manen (2003), quien plantea que

investigar fenomenológicamente implica un encuentro humano sensible con el otro. Los informantes no fueron tratados como fuentes de datos, sino como co-intérpretes del sentido de la experiencia educativa. Sus relatos, silencios, gestos y emociones constituyeron textos vivos que fueron leídos, releídos e interpretados de manera reflexiva.

En la Tabla 1 se muestra la descripción de los informantes clave participantes

Tabla 1
Informantes clave

Rol Participante	Código	Institución
Docente No. 1	DOC1	UNICESAR
Docente No. 2	DOC2	UNICESAR
Docente No. 3	DOC3	ÁREA ANDINA
Estudiante No. 1	ESTUD1	UNICESAR
Estudiante No. 2	ESTUD2	ÁREA ANDINA
Directivo No. 1	DIRECT1	UNICESAR

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista conversacional de orientación fenomenológica. Esta técnica permitió generar un espacio de diálogo abierto, flexible y profundo, donde los participantes pudieron narrar sus experiencias desde su propio lenguaje.

La entrevista no se asumió como un cuestionario cerrado, sino como un encuentro humano y pedagógico. A través de ella se buscó comprender cómo los actores viven, interpretan y resignifican las prácticas formativas emergentes y su relación con la gestión docente.

Como instrumento de apoyo se utilizó un guion de entrevista conversacional, conformado por preguntas abiertas orientadas a provocar relatos de experiencia. Este guion permitió mantener la coherencia con los propósitos de la investigación, sin limitar la espontaneidad de los participantes.

Las entrevistas fueron realizadas en ambientes de respeto, confianza y confidencialidad. Algunas se desarrollaron de forma presencial y otras mediante medios virtuales, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes. Cada encuentro fue grabado con autorización previa y posteriormente transcrito para su análisis.

Esta técnica resultó especialmente pertinente para comprender cómo los actores educativos resignificaron su rol, tomaron decisiones pedagógicas y gestionaron los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos marcados por transformaciones institucionales y sociales. A través del diálogo, fue posible captar dimensiones sutiles de la práctica docente que difícilmente emergen mediante instrumentos estructurados o procedimientos estandarizados.

Desde una mirada fenomenológica hermenéutica, estas entrevistas no se asumieron como simples fuentes de información, sino como textos vivenciales, portadores de sentido, que permitieron al investigador aproximarse a la manera como los docentes, directivos y estudiantes experimentaron y resignificaron sus prácticas formativas emergentes.

De esta manera, la entrevista conversacional se constituyó en el principal medio para acceder al mundo vivido de los participantes, posibilitando la construcción de un tejido interpretativo que iluminó los significados profundos de la acción docente en la educación superior colombiana.

Procedimiento de la investigación

El procedimiento metodológico se desarrolló de manera progresiva, reflexiva y recursiva, siguiendo las orientaciones de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003). Este recorrido permitió transitar desde las experiencias narradas por los participantes hacia la construcción de comprensiones teóricas sobre la gestión docente y las prácticas formativas emergentes.

En coherencia con este enfoque, la investigación asumió las actividades fenomenológicas planteadas por Van Manen (2003), entendidas no como fases rígidas o lineales, sino como movimientos permanentes de comprensión e interpretación que orientan el proceso investigativo. Dichas actividades comprenden: atender a la

naturaleza del fenómeno tal como se vive; investigar la experiencia vivida; reflexionar sobre las estructuras esenciales de la experiencia; escribir y reescribir como forma de investigación; mantener una orientación pedagógica frente al fenómeno estudiado y, equilibrar de manera constante la relación entre las partes y el todo del texto interpretativo.

Para efectos organizativos y metodológicos, esta investigación acogió la articulación propuesta por Agudelo (2025), quien integra las actividades fenomenológicas de Van Manen en tres grandes etapas: investigar la experiencia vivida, reflexión fenomenológica hermenéutica y escritura fenomenológica hermenéutica. Esta organización permitió estructurar el proceso analítico de manera coherente, manteniendo la esencia interpretativa y comprensiva propia de la fenomenología hermenéutica.

Etapa 1. Investigar la experiencia tal como se vive

La primera etapa estuvo orientada a aproximarse al mundo vivido de los participantes, privilegiando la experiencia tal como es percibida, sentida y significada por quienes la viven en su cotidianidad. Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), esta etapa buscó acercarse a la experiencia humana antes de reducirla a explicaciones teóricas o conceptuales, reconociendo el valor de las vivencias narradas por los actores educativos como fuente fundamental de comprensión.

Para ello, se estableció contacto con docentes, estudiantes y directivos de instituciones de educación superior colombianas que contaban con experiencias relacionadas con las prácticas formativas emergentes y la gestión docente. Durante este proceso se explicó el propósito de la investigación, se gestionó el consentimiento informado y se propiciaron condiciones de confianza, apertura y respeto que favorecieron el diálogo y la participación voluntaria.

La construcción de la información se realizó mediante entrevistas conversacionales, desarrolladas a partir de un guion flexible de preguntas orientadoras diseñado para favorecer la evocación de experiencias significativas relacionadas con el fenómeno estudiado. Dicho guion no se asumió como una estructura rígida o cerrada, sino como una guía abierta que permitió profundizar en aquellos aspectos que emergían

durante la conversación, respetando la espontaneidad, el ritmo y los sentidos construidos por cada participante.

Más que obtener respuestas puntuales, el interés estuvo centrado en posibilitar narraciones auténticas sobre las vivencias de los actores educativos en torno a la gestión docente y las prácticas formativas emergentes. En este sentido, las entrevistas se constituyeron en espacios dialógicos donde los participantes compartieron percepciones, experiencias, tensiones y significados construidos desde su realidad cotidiana.

Asimismo, se asumió una actitud de escucha atenta y reflexiva por parte del investigador, orientada no solo a registrar lo expresado verbalmente, sino también a comprender los significados implícitos presentes en las narraciones, los matices de la experiencia y las formas particulares en que cada actor interpretaba su práctica.

Esta etapa permitió recoger descripciones vivenciales profundas sobre la manera como docentes, estudiantes y directivos comprenden, viven y resignifican las prácticas formativas emergentes y la gestión docente en los contextos de educación superior, constituyéndose en la base para el posterior proceso de reflexión e interpretación fenomenológica.

Etapa 2. Reflexión fenomenológica hermenéutica

La segunda etapa correspondió al análisis e interpretación de los relatos. Una vez transcritas las entrevistas, se realizaron lecturas sucesivas del material empírico, buscando comprender el sentido global de cada experiencia y los significados que emergían en los discursos. Van Manen (2003) planteó que este proceso requiere un análisis cuidadoso en distintos niveles:

1. **Análisis reflexivo temático**: orientado a identificar los núcleos de significado que atraviesan los relatos y que revelan aspectos centrales del fenómeno.
2. **Análisis holístico o sentencioso**: consiste en leer cada texto de manera global y condensar su sentido en una sola frase que recoja el espíritu de la narración.
3. **Análisis detallado línea por línea**: examina cada oración del relato con el fin de iluminar dimensiones que podrían pasar desapercibidas en una lectura superficial.

Este proceso de análisis permitió distinguir entre temas casuales y esenciales. Los temas casuales son los detalles concretos y singulares que dan vida a la descripción, aportando riqueza narrativa y autenticidad a la experiencia de una persona. Los temas esenciales, en cambio, son las estructuras de significado subyacente que definen la naturaleza del fenómeno para cualquier persona que lo viva; constituyen la esencia misma de la experiencia.

Para delimitar estos significados, Van Manen (2003) introduce la reducción eidética como un procedimiento fundamentado en la variación imaginativa, orientado a distinguir lo esencial de lo accesorio en la experiencia vivida. Este proceso implicó no quedarse en la descripción literal de los relatos, sino someterlos a un ejercicio reflexivo en el que se exploraron distintas posibilidades de significado, preguntándose qué elementos resultaban indispensables para que el fenómeno fuese lo que es.

En este sentido, la reducción eidética permitió ir más allá de lo evidente, identificando aquellos rasgos que permanecen constantes en las experiencias narradas por los participantes, independientemente de sus contextos particulares. A través de este ejercicio, se logró depurar las descripciones iniciales y acceder a las estructuras esenciales que configuran el fenómeno de las prácticas formativas emergentes.

Así, más que un procedimiento técnico, la reducción eidética se asumió como una actitud interpretativa que exigió sensibilidad, apertura y rigurosidad por parte del investigador, en la búsqueda de comprender el sentido profundo de la experiencia pedagógica desde la voz de quienes la viven.

A partir de esta reflexión interpretativa comenzaron a emerger unidades de sentido, temas esenciales y configuraciones comprensivas relacionadas con la gestión docente, la formación integral, el acompañamiento pedagógico, la dimensión ética y las prácticas formativas emergentes.

Etapa 3. Escritura fenomenológica hermenéutica

La tercera etapa estuvo constituida por el proceso de escritura fenomenológica hermenéutica. En este enfoque, escribir no representó únicamente la presentación de

resultados, sino una forma de continuar pensando, interpretando y comprendiendo la experiencia vivida.

La escritura permitió transformar las narraciones en comprensiones interpretativas, procurando conservar la cercanía con la voz y el sentido expresado por los participantes. En este ejercicio, cada lectura, reflexión y reescritura contribuyó a profundizar progresivamente en los significados construidos alrededor del fenómeno estudiado. De esta manera, la escritura se convirtió en un espacio de rigor interpretativo, en el que las comprensiones emergentes fueron constantemente revisadas, depuradas y reorganizadas, manteniendo coherencia con las experiencias narradas y con el enfoque fenomenológico hermenéutico asumido en la investigación.

En esta etapa se configuraron las síntesis interpretativas, los principios éticos y sociales, las comprensiones y la aproximación teórica construida sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas.

En conjunto, estas tres etapas conformaron una ruta metodológica dinámica y recursiva, coherente con la fenomenología hermenéutica, en la que la experiencia vivida se constituyó en el eje central de la construcción de conocimiento. Desde esta dinámica, fue posible comprender la gestión docente no como un fenómeno técnico o instrumental, sino como una experiencia pedagógica situada, relacional y cargada de sentido para quienes la viven en el contexto de la educación superior.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se realizó a partir de las entrevistas conversacionales previamente transcritas de manera literal, preservando la fidelidad de los relatos y el lenguaje propio de los participantes. El material empírico fue organizado y revisado de forma sistemática, con el propósito de facilitar su comprensión e interpretación desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico.

Como herramienta de apoyo para la organización y sistematización del corpus, se utilizó el software ATLAS.ti, el cual permitió codificar fragmentos significativos, establecer

relaciones entre unidades de sentido y favorecer la trazabilidad del proceso analítico. No obstante, el programa no sustituyó el ejercicio interpretativo del investigador, ya que la comprensión de los significados emergentes se mantuvo sustentada en la reflexión fenomenológica y hermenéutica.

El procesamiento analítico comprendió los siguientes momentos:

1. Transcripción literal de las entrevistas conversacionales.
2. Lectura inicial y comprensiva de cada relato.
3. Identificación de expresiones significativas vinculadas con la experiencia vivida.
4. Construcción de unidades de sentido y agrupación temática.
5. Desarrollo de lecturas holísticas, selectivas y detalladas de los textos.
6. Elaboración de síntesis interpretativas y transformaciones lingüísticas.
7. Identificación de temas esenciales y comprensiones de sentido.
8. Construcción de categorías emergentes y metacategorías interpretativas.
9. Construcción de la aproximación teórica sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes.

Este proceso permitió avanzar desde las experiencias particulares narradas por los participantes hacia comprensiones más amplias sobre el fenómeno estudiado, manteniendo coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico y con las voces de los actores educativos que dieron sentido a la investigación.

Criterios de Rigurosidad y Calidad de la Investigación

De acuerdo con el Manual de Trabajos de Grado de la UPEL (2025, Sección I), la calidad de una investigación cualitativa se fundamenta en la consistencia epistemológica, la claridad procedimental, la ética investigativa y la fidelidad interpretativa frente a las experiencias de los participantes. En consonancia con estos lineamientos institucionales, se asumieron criterios de rigor propios de la tradición cualitativa, retomando los aportes de Lincoln y Guba (1985) y reinterpretados desde perspectivas contemporáneas por

Lindseth y Norberg (2004). Por tal razón, la rigurosidad de esta investigación no se comprendió desde la lógica de la medición o la replicabilidad, sino desde la coherencia epistemológica, la profundidad interpretativa, la transparencia metodológica y la fidelidad a las experiencias narradas. Los criterios aplicados en esta investigación fueron los siguientes:

Credibilidad

La credibilidad se orientó a garantizar la fidelidad de las interpretaciones construidas frente a las experiencias narradas por los participantes. Más que buscar una "verdad objetiva", se procuró una comprensión profunda y honesta del mundo vivido de los docentes, directivos y estudiantes universitarios, en coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico (Lindseth y Norberg, 2004). Por lo tanto, la credibilidad se garantizó mediante la escucha atenta de los participantes, la transcripción cuidadosa de las entrevistas y la revisión constante de los relatos durante el análisis. Las interpretaciones se construyeron procurando mantener coherencia con las experiencias narradas.

Como parte de este proceso, se desarrolló la socialización de los hallazgos y de la aproximación teórica con los informantes clave, a través de encuentros conversacionales orientados por una guía de diálogo reflexivo. Este espacio permitió contrastar las interpretaciones construidas con las experiencias vividas por los participantes, favoreciendo el reconocimiento de sentidos compartidos y el fortalecimiento de la coherencia interpretativa del estudio.

Confirmabilidad

La confirmabilidad se orientó a garantizar la integridad ética y reflexiva del proceso interpretativo, se asumió como el compromiso de hacer visible el proceso interpretativo seguido por el investigador. Al reconocer que toda comprensión es situada, se asumió que las interpretaciones emergieron del encuentro entre el investigador, los textos y el fenómeno estudiado.

Para reducir el riesgo de sesgos o imposiciones personales, se mantuvo una actitud reflexiva permanente, documentada mediante diarios de campo y memorandos

analíticos. Asimismo, se promovió el diálogo crítico con asesores metodológicos, quienes ofrecieron retroalimentación sobre la coherencia y profundidad del análisis interpretativo, en consonancia con las orientaciones éticas del Manual UPEL (2025).

Transferibilidad

La transferibilidad se favoreció mediante descripciones densas del escenario, de los participantes y de las experiencias analizadas. Aunque los hallazgos no buscan generalizarse, sí pueden ofrecer comprensiones útiles para otros contextos de educación superior que vivan tensiones similares en torno a la gestión docente y las prácticas formativas.

En la investigación cualitativa y, particularmente, en el enfoque fenomenológico hermenéutico adoptado, la rigurosidad no se concibió en términos de replicabilidad ni de generalización estadística, sino desde la profundidad interpretativa, la coherencia interna del proceso investigativo, la transparencia metodológica y el compromiso ético del investigador con los participantes y con el fenómeno estudiado.

Atendiendo a lo planteado, la calidad de esta investigación no se sustentó en la exactitud técnica, sino en su capacidad para iluminar comprensiones profundas del fenómeno estudiado, respetando la voz de los participantes, manteniendo la coherencia metodológica y actuando con responsabilidad ética en cada etapa del proceso. Desde la fenomenología hermenéutica, investigar implicó una forma de estar con el otro, de escuchar con cuidado y de escribir con sensibilidad, en coherencia con los principios éticos y metodológicos establecidos por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2025) y por la tradición cualitativa contemporánea.

Criterios éticos de la investigación

En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación, los criterios éticos no se limitan al cumplimiento normativo, sino que se asumen como parte constitutiva del proceso de comprensión de la experiencia vivida. En este sentido, se privilegia el respeto por los participantes, el reconocimiento de sus voces y la responsabilidad del investigador frente a la construcción de conocimiento.

En primer lugar, se asume el compromiso con la integridad científica, garantizando el respeto por la propiedad intelectual de los autores que fundamentan el estudio. Las ideas, teorías y aportes han sido debidamente reconocidos mediante la citación y referencia de las fuentes correspondientes, en coherencia con los lineamientos establecidos en la Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica (Colciencias, 2018).

De igual manera, se consideran los principios éticos que orientan la participación de seres humanos en procesos investigativos. En este marco, se reconoce a los participantes como sujetos autónomos, con capacidad de decidir libremente su vinculación al estudio, una vez informados sobre sus propósitos y alcances. Este principio se sustenta en lo planteado en el Informe Belmont (1979) y en la Declaración de Helsinki (2013), especialmente en lo relacionado con la protección de la intimidad y la confidencialidad de la información.

En atención a la normativa colombiana, se asume lo dispuesto en la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, garantizando el respeto por la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. En este sentido, se aplicó el consentimiento informado, el cual fue presentado y aceptado de manera voluntaria por los informantes. Asimismo, esta investigación se clasifica como sin riesgo, al no implicar intervenciones que afecten la integridad de los participantes.

Estos criterios se articulan con lo establecido en el Manual de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales de la UPEL (2025), el cual resalta la importancia de desarrollar investigaciones con responsabilidad, transparencia y compromiso social, reconociendo el valor ético de quienes participan en la construcción del conocimiento.

Finalmente, se declara el uso de herramientas de inteligencia artificial, específicamente ChatGPT, como apoyo en la elaboración de algunos recursos visuales empleados en el documento. Su utilización no intervino en el análisis, la interpretación de la información ni en la construcción teórica del estudio, los cuales corresponden plenamente al criterio y autoría del investigador, garantizando así la originalidad y rigurosidad académica de la investigación.

MOMENTO IV

Tejiendo sentidos: Análisis interpretativo de la experiencia vivida

Este momento tuvo como propósito comprender e interpretar la experiencia vivida de la gestión docente sustentada en prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas. El proceso analítico se orientó desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, el cual permitió aproximarse a los significados que los docentes construyeron a partir de su experiencia cotidiana, reconociendo la complejidad, historicidad y el carácter situado del fenómeno educativo.

Bajo la metáfora de *tejer sentidos*, este momento no buscó establecer modelos normativos ni generalizaciones prescriptivas, sino construir comprensiones profundas que emergieron del diálogo entre las narrativas de los actores involucrados, el ejercicio reflexivo del investigador y los referentes teóricos contemporáneos. Desde esta perspectiva, el análisis se centró en la experiencia formativa vivida, entendida como un proceso relacional y dinámico que articuló dimensiones pedagógicas, éticas y humanas de la gestión docente.

En coherencia con lo anterior, el Momento IV se configuró como un ejercicio interpretativo en el que se entrelazaron las voces de los participantes con la mirada hermenéutica del investigador. La escritura fenomenológica se convirtió, entonces, en un medio para aproximarse a las estructuras esenciales de la experiencia vivida. A través de esta aproximación se buscó no solo reconstruir los relatos, sino también hacer visible aquello que se reveló en el acto mismo de acompañar, orientar y guiar a los futuros profesionales de la educación.

Condiciones éticas y dialógicas del proceso investigativo

El desarrollo del proceso investigativo se sustentó en principios éticos orientados al respeto, la confidencialidad y el reconocimiento de los participantes como sujetos de experiencia y no como simples fuentes de información. El contacto con los docentes, directivos y estudiantes se realizó de manera situada y dialogante, propiciando

escenarios de confianza que facilitaron la expresión libre de sus vivencias, percepciones y reflexiones en torno a su práctica.

Las entrevistas conversacionales se concibieron como espacios de encuentro pedagógico, donde la palabra del otro fue acogida con apertura y cuidado, evitando juicios o interpretaciones anticipadas. Este enfoque ético permitió preservar la autenticidad de los relatos y garantizó que el análisis posterior se mantuviera fiel al sentido expresado por los participantes, respetando sus tiempos, silencios y modos particulares de narrar la experiencia.

Producción y preparación del material empírico

El corpus empírico de la investigación estuvo conformado por seis entrevistas conversacionales realizadas a docentes vinculados a procesos de prácticas formativas en educación superior, así como a directivos y estudiantes en ejercicio de práctica pedagógica. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y revisadas cuidadosamente, garantizando la fidelidad del registro narrativo y el respeto por el lenguaje propio de los participantes.

Posteriormente, el material fue organizado y preparado para su análisis mediante el software Atlas.ti (versión 9.1.3), el cual se utilizó como herramienta de apoyo para la sistematización y visualización de relaciones entre códigos y categorías, sin sustituir el ejercicio interpretativo propio del enfoque fenomenológico hermenéutico. Esta preparación permitió un acercamiento riguroso, reflexivo y sistemático al conjunto de experiencias narradas.

Enfoque metodológico del análisis fenomenológico hermenéutico

El análisis se desarrolló siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica propuesta por Van Manen (2003) y retomada por Agudelo (2025), privilegiando la comprensión de la experiencia vivida por encima de la explicación causal. En este marco, se realizaron lecturas holísticas, selectivas y detalladas de las entrevistas, orientadas a captar el sentido global de los relatos, identificar expresiones significativas y profundizar en los matices de la experiencia docente.

A partir de estas lecturas, el análisis se desplegó en dos niveles complementarios. En un primer momento, se realizó un análisis macrotemático, orientado a comprender el sentido global de las narrativas, identificando núcleos de significado que permitieron aproximarse a la experiencia vivida en su totalidad. Posteriormente, se avanzó hacia un análisis microtemático, en el que se examinaron expresiones, fragmentos y matices del discurso, con el propósito de profundizar en los significados que emergen en la experiencia docente.

El proceso incluyó ejercicios de escritura fenomenológica, transformación lingüística y reducción eidética, mediante los cuales se buscó depurar los significados esenciales del fenómeno estudiado. Estas estrategias permitieron avanzar desde las narrativas particulares hacia configuraciones interpretativas más amplias, sin perder el anclaje en la experiencia concreta de los participantes.

Finalmente, a partir de la integración progresiva de las comprensiones categorías emergentes, se construyeron metacategorías, entendidas como niveles superiores de abstracción teórica que otorgaron coherencia y robustez al análisis interpretativo.

Cada una de estas configuraciones representó una manera particular de vivir la práctica, de relacionarse con los estudiantes y de asumir la responsabilidad pedagógica dentro de contextos institucionales complejos.

A continuación, se presentan estas configuraciones eidéticas, que permitieron aproximarse a la profundidad y riqueza del fenómeno estudiado.

Proceso interpretativo de las entrevistas conversacionales

Siguiendo las recomendaciones de Van Manen (2003) y la sistematización propuesta por Agudelo (2025), se desarrolló un proceso de análisis estructurado de la siguiente manera:

Registro de la entrevista

Informante DOC1

Ya transcrita literalmente desde DOC1

Aplicación y reescritura fenomenológica (DOC1)

Van Manen señala que la reescritura fenomenológica no debe “adornar” el testimonio, sino hacer visible la vivencia. Aquí presento la reescritura pulida, respetuosa y profunda:

El docente vive la formación integral como un proceso profundamente humano, donde comprender el desarrollo del estudiante es la base para saber cómo enseñarle. Para él, el ejemplo cotidiano es el verdadero motor formativo, porque se forma desde lo que se es y no solo desde lo que se dice. Siente que la práctica pedagógica abre la puerta a la realidad viva de la docencia, con sus retos, tensiones y exigencias. Desde allí descubre que enseñar es un acto que siempre sorprende, que demanda adaptación, sensibilidad y creatividad. Las prácticas emergentes, para este docente, no son una moda, sino la expresión misma de lo inesperado que ocurre en el aula y que invita al maestro a responder con ética, conocimiento y humanidad. La experiencia más transformadora para él es reconocer que la didáctica no es técnica, sino arte: un arte que exige pasión, coherencia y formación constante.

Afirmaciones temáticas

Aproximación holística

EDOC1 narra que formar docentes implica un acto profundamente humano, ético y práctico, donde la experiencia real del aula revela las tensiones, retos y maravillas de enseñar. La formación integral se construye desde el ejemplo, la práctica viva y la capacidad de responder a situaciones emergentes con creatividad y sensibilidad.

Aproximación selectiva (marcaje de frases esenciales)

Cito las frases exactas desde la entrevista conversacional:

- “Me gusta mucho lo que dice Piaget sobre la estructura del cerebro…”

- “La formación docente debe partir del ejemplo.”
- “Somos formadores de personas.”
- “Las prácticas permiten conocer el ámbito real.”
- “Siempre van a haber situaciones nuevas en el aula.”
- “El futuro docente debe enfrentar situaciones emergentes.”
- “El enfoque STEAM fue un proyecto que me marcó.”
- “La didáctica, el arte de enseñar.”

Estas frases son núcleos temáticos o códigos que van emergiendo del análisis que se hace con la ayuda de Atlas.ti: desarrollo, ejemplo, persona, realidad, novedad, emergencia, creatividad, arte.

Aproximación detallada línea a línea

Línea / fragmento	**Unidad de significado o códigos**
“Me gusta lo que dice Piaget…”	Comprender al estudiante es condición para enseñar.
“La formación docente debe partir del ejemplo.”	La coherencia ética forma.
“Somos formadores de personas.”	Educar es una responsabilidad humana profunda.
“Las prácticas permiten conocer el ámbito real.”	La práctica confronta con la realidad.
“Situaciones novedosas…”	La docencia implica incertidumbre permanente.
“Habilidades para enfrentar situaciones emergentes.”	La adaptación es competencia esencial.
“STEAM fue un proyecto que me marcó.”	La innovación se vive, no se memoriza.
“La didáctica es un arte.”	Enseñar exige sensibilidad y creatividad.

Transformaciones lingüísticas (DOC1)

Aquí convierto las frases en expresiones fenomenológicas profundas:

- “Comprender el desarrollo humano es comprender la enseñanza.”
- “El ejemplo cotidiano es la forma más auténtica de formar.”
- “Educar es tocar la vida del otro.”
- “La práctica revela lo que la teoría no alcanza.”
- “La novedad del aula invita siempre a crear respuestas nuevas.”
- “Ser docente es responder éticamente a lo inesperado.”
- “La innovación nace cuando la experiencia moviliza al docente.”
- “La didáctica es un arte que se cultiva en la experiencia.”

Reducción eidética

La esencia del fenómeno vivido por este docente puede formularse así:

“Educar es un acto humanizante que se aprende en la realidad viva del aula. La formación docente es ética, experiencial y creativa; se revela en la práctica, en la novedad y en la capacidad de acompañar humanamente.”

Comprensiones fenomenológicas emergentes

- La formación integral no es discurso: es ejemplo.
- La práctica transforma porque confronta.
- La docencia es un oficio creativo que exige sensibilidad.
- La emergencia no es problema: es oportunidad pedagógica.
- La didáctica no se aplica, se encarna.

Síntesis interpretativa

La experiencia de DOC1 se despliega como un camino donde enseñar significa encontrarse con la complejidad del ser humano. Su manera de narrar deja ver que para él la formación no comienza en el aula, ni en los libros, sino en la comprensión profunda

de cómo se desarrolla el pensamiento y la vida emocional del estudiante. Al referirse a Piaget, no lo hace como un dato teórico, sino como una lente que le permite comprender al estudiante como un ser en construcción, con necesidades, ritmos y modos de aprender que deben ser reconocidos y acogidos.

DOC1 experimenta la docencia como una práctica encarnada en la realidad, donde las situaciones emergentes no son interrupciones, sino oportunidades para formar carácter, juicio, sensibilidad y creatividad. Cada día del aula le recuerda que el maestro actúa siempre sobre un terreno inestable, lleno de incertidumbres que exigen una presencia reflexiva. Por eso afirma que “siempre habrá situaciones nuevas”; en esa frase se revela su vivencia de la docencia como ejercicio de apertura permanente. Para él, formar al futuro docente es acompañarlo a descubrir esa realidad viva. Las prácticas se convierten en el escenario donde los estudiantes se confrontan con el mundo real: niños diversos, contextos cambiantes, desafíos inesperados. Allí el practicante enfrenta lo que los libros solo anuncian. La práctica es para DOC1 un rito de paso, un tránsito necesario para comprender que enseñar no es aplicar técnicas, sino dialogar con lo imprevisto. Su insistencia en la creatividad al hablar de materiales, proyectos comunitarios y STEAM revela que para él la docencia tiene un componente profundamente artístico. “La didáctica es un arte” no es una metáfora retórica: expresa una experiencia vivida, una convicción construida desde los tropiezos, los ensayos, las pruebas y las adaptaciones que exige el aula real.

En la voz de DOC1 se escucha un docente que ve la educación como un acto ético, donde el ejemplo más que el discurso forma y transforma. Comprende que la formación integral implica acompañar procesos humanos, reconocer emociones y modelar actitudes. Así, su experiencia como asesor de prácticas se llena de sentido: no es vigilar, es acompañar; no es instruir, es humanizar.

Lo expresado por DOC1 revela la esencia de una docencia que se aprende viviendo la práctica, respondiendo a la emergencia, creando desde la necesidad, adaptándose con sensibilidad y formando desde la coherencia ética. Su relato encarna

la idea de que enseñar es el arte de sostener al otro en el camino de descubrir su propia manera de ser maestro.

Informante DOC2

Registro de la entrevista

Ya transcrita literalmente desde DOC2

Aplicación y reescritura fenomenológica (DOC2)

El docente vive la educación como un acto profundamente humano y relacional. Para él, la formación integral surge del diálogo, de la complejidad del mundo y del amor como fundamento del aprendizaje. Considera que la práctica formativa es un proceso vivo donde el estudiante investiga, crea y transforma, especialmente cuando enfrenta condiciones adversas como la falta de recursos. La docencia, vista desde su experiencia, es un ejercicio de apertura, humildad y reflexión constante. La gestión docente, para él, implica escuchar, acompañar, confiar y colaborar. Su frase final revela la esencia de su vivencia: acompañar al otro es también mirarse a sí mismo.

Afirmaciones temáticas

Aproximación holística

DOC2 concibe la educación como un acto dialógico, afectivo y reflexivo. La formación integral se construye desde la relación humana, la experiencia vivida y la transformación mutua entre docente y estudiante.

Aproximación selectiva (frases esenciales)

- “Freire me enseñó que educar es un acto de diálogo.”
- “Morin me mostró que el conocimiento no se puede fragmentar.”
- “No hay aprendizaje sin amor.”
- “La ciencia tiene sentido cuando mejora la vida de las personas.”

- “El currículo no debe verse como una camisa de fuerza.”
- “El estudiante se convierte en investigador de su propia acción.”
- “En una escuela rural entendí que enseñar no depende de recursos.”
- “Acompañar al otro es mirarse a uno mismo.”

Aproximación detallada línea a línea

Fragmento	**Unidad de significado o códigos**
“Freire me enseñó…”	Educar es diálogo liberador.
“El conocimiento no se puede fragmentar.”	Pensamiento complejo.
“No hay aprendizaje sin amor.”	La afectividad es fundamento pedagógico.
“La ciencia tiene sentido…”	El conocimiento es ético y social.
“Currículo no como camisa de fuerza.”	Flexibilidad pedagógica.
“El estudiante investiga su acción.”	Práctica como investigación.
“Escuela rural sin recursos.”	La creatividad emerge en la carencia.
“Acompañar es mirarse.”	La docencia es transformación mutua.

Transformaciones lingüísticas (EDOC2)

- “Educar es encontrarse con el otro en diálogo.”
- “El conocimiento se teje desde la complejidad de la vida.”
- “El amor sostiene la experiencia educativa.”
- “La ciencia tiene sentido cuando humaniza.”
- “El currículo vive cuando se adapta.”
- “Investigar la práctica es aprender desde la acción.”
- “En la carencia surge la creatividad docente.”
- “Acompañar transforma a quien enseña.”

Reducción eidética

"La docencia es un acto profundamente humano donde el diálogo, el amor, la reflexión y la experiencia se convierten en la esencia de la formación."

Comprensiones fenomenológicas emergentes

- El conocimiento es relacional y complejo.
- La docencia es ética antes que técnica.
- La práctica es motor de investigación y creatividad.
- La reflexión es el hilo que da sentido.
- Educar transforma al otro y al propio docente.

Síntesis interpretativa

La vivencia de DOC2 se mueve en un registro profundamente humano. Desde el primer minuto, su manera de hablar deja ver que para él la educación se sostiene en el diálogo, la empatía y el encuentro. Menciona a Freire, a Morin, a Maturana, no como citas teóricas, sino como experiencias que lo han atravesado y que dan forma a su manera de entender el mundo. En su relato, la educación es ante todo relación humana. Cuando expresa que "no hay aprendizaje sin amor", no lo hace como declaración romántica; lo dice desde la vivencia concreta de haber acompañado estudiantes en contextos donde la vulnerabilidad, la diferencia y la carencia exigieron un gesto humano antes que un contenido curricular. Su experiencia en la escuela rural, donde la falta de recursos no detuvo el acto educativo, revela una comprensión profunda: enseñar ocurre más allá de los medios.

Para DOC2, el docente no transmite: dialoga. Educar es abrir espacio a la palabra del otro, escucharla, reconocerla, permitir que la experiencia se vuelva aprendizaje. En él resuena la idea freireana del encuentro entre sujetos, donde ambos docente y estudiante se transforman. Su frase "acompañar al otro es mirarse a uno mismo" afirma que la docencia produce un efecto reflexivo: cada acto pedagógico devuelve al maestro hacia su propia humanidad. Su experiencia como investigador de la práctica marca una

diferencia importante: para él, la práctica no solo es hacer; es comprender lo que se hace. El estudiante que reflexiona sobre su acción se convierte en protagonista de su aprendizaje. La práctica es un laboratorio donde se construye conocimiento, donde se explora, se duda, se crea, se falla y se vuelve a intentar.

El pensamiento complejo aparece en su discurso como una clave para entender la educación: el mundo es múltiple, interrelacionado, imprevisible y el docente debe aprender a mirar desde esa complejidad, no desde la fragmentación. De allí su crítica a los currículos rígidos: “no deben ser una camisa de fuerza” porque la educación ocurre en la vida, no en los formatos.

La voz de DOC2 deja ver que la formación docente es un proceso de sensibilización. El docente que él encarna es aquel que observa, escucha, pregunta, acompaña, reflexiona y se deja afectar por lo que vive con los estudiantes. Para él, la docencia es un acto ético porque involucra responsabilidad, cuidado y un profundo compromiso con el otro.

Lo narrado por DOC2 revela la esencia de una docencia que se sostiene en el diálogo, la afectividad y la reflexividad. Su relato muestra que el maestro se forma cuando se encuentra con el otro, cuando investiga su práctica y cuando reconoce que educar es un acto profundamente humano que lo transforma también a él.

Informante DOC3

Registro de la entrevista

Ya transcrita literalmente desde DOC3

Aplicación y reescritura fenomenológica (DOC3)

La experiencia narrada por DOC3 se configura desde una profunda convicción vocacional. Su manera de comprender la formación integral no surge de un concepto aprendido, sino de vivencias que marcaron su propia historia como estudiante y como maestra. Una figura docente significativa durante su formación inicial, junto con lecturas

críticas como las de Paulo Freire, sembraron en ella la certeza de que educar no se reduce a transmitir contenidos, sino que implica asumir una responsabilidad ética y social frente a la vida de los otros.

Desde esta comprensión, la docencia se vive como una práctica profundamente humana. Enseñar significa acompañar, orientar, escuchar y, en muchos casos, sostener emocionalmente a quienes transitan procesos de formación en medio de dificultades personales, económicas y familiares. La experiencia como asesora de prácticas la confronta constantemente con realidades complejas que interpelan su rol más allá de lo académico.

Las prácticas formativas aparecen como escenarios privilegiados de encuentro con la realidad. En ellas, la docente reconoce tensiones entre lo que el currículo propone y lo que la vida escolar exige. Aunque valora los avances institucionales, también identifica la tendencia a priorizar lo técnico y lo operativo, dejando en segundo plano la reflexión, la ética y la proyección social.

A través de las experiencias significativas, DOC3 descubre que los estudiantes no solo aplican saberes disciplinares, sino que desarrollan sensibilidad, empatía y compromiso social. Estas vivencias transforman su propia manera de asumir la asesoría: deja de verse como evaluadora para reconocerse como mediadora de aprendizajes con sentido.

La gestión docente, desde su perspectiva, solo cobra sentido cuando se fundamenta en el diálogo pedagógico, el acompañamiento humano, la reflexión colectiva y la construcción de comunidades de aprendizaje. La educación, así entendida, se convierte en un proceso de mutuo aprendizaje, donde docentes y estudiantes se transforman juntos.

Afirmaciones temáticas

Aproximación holística

La experiencia de DOC3 revela la docencia como una práctica ética y humanizante, donde la formación integral se construye a través del acompañamiento

sensible, el diálogo pedagógico y las prácticas formativas que conectan el saber académico con la realidad social.

Aproximación selectiva

- “La educación transforma vidas cuando se fundamenta en la ética”.
- “Enseñar no es solo transmitir contenidos”.
- “La formación integral se construye desde lo humano”.
- “El maestro puede marcar el rumbo de la vida de un estudiante”.
- “Acompañar implica escuchar y sostener emocionalmente”.
- “Las prácticas revelan tensiones entre currículo y realidad”.
- “Lo técnico suele imponerse sobre lo reflexivo”.
- “Las experiencias significativas desarrollan empatía y compromiso social”.
- “El rol del asesor va más allá de evaluar”.
- “Educar es ayudar a descubrir el sentido de lo que se hace”.

Aproximación detallada línea a línea

Fragmento del sentido vivido	Unidad de significado o códigos
Referentes formativos significativos	Construcción vocacional
Lecturas críticas (Freire)	Educación como práctica liberadora
Responsabilidad social del docente	Dimensión ética de la enseñanza
Acompañamiento cercano	Docencia humanizada
Escucha y apoyo emocional	Sensibilidad pedagógica
Tensiones currículo–realidad	Brecha entre teoría y práctica

Fragmento del sentido vivido	Unidad de significado o códigos
Prioridad de lo técnico	Riesgo de deshumanización
Experiencias significativas	Aprendizajes con sentido
Mediación pedagógica	Rol transformador del asesor
Educar como acompañar	Sentido profundo de la docencia

Transformaciones lingüísticas

- “La formación integral se construye desde experiencias vividas”.
- “La docencia es un acto ético y social”.
- “Acompañar es asumir responsabilidad humana”.
- “Las prácticas revelan la complejidad del contexto educativo”.
- “La reflexión da sentido a la acción pedagógica”.
- “La experiencia transforma tanto al estudiante como al docente”.
- “Educar es ayudar a descubrir propósito y compromiso”.

Reducción eidética

La esencia de la experiencia docente de DOC3 es la educación entendida como acompañamiento ético y humanizante, donde las prácticas formativas emergentes posibilitan la construcción de sentido, compromiso social y transformación personal y profesional.

Comprensiones fenomenológicas emergentes

- La vocación docente se construye en la experiencia.
- La ética atraviesa toda práctica educativa.

- La formación integral requiere sensibilidad emocional.
- Las prácticas son espacios de transformación mutua.
- El diálogo pedagógico humaniza la gestión docente.

Síntesis interpretativa

La experiencia vivida por DOC3 muestra que la docencia no es un ejercicio técnico, sino una práctica profundamente humana que se sostiene en la ética, la vocación y el compromiso social. Su manera de entender la formación integral se ha construido a lo largo del tiempo a partir de referentes formativos significativos y de una reflexión constante sobre el sentido de educar.

Como asesora de prácticas, vive el acompañamiento como una responsabilidad que trasciende la evaluación académica. Escuchar, apoyar y sostener emocionalmente a los estudiantes se convierte en una forma concreta de educar, especialmente cuando estos enfrentan situaciones que ponen en riesgo su estadía y proceso formativo.

Las prácticas formativas emergen como escenarios donde se evidencian las tensiones entre lo que el currículo propone y lo que la realidad exige. Sin embargo, también se revelan como oportunidades para desarrollar empatía, compromiso social y aprendizajes con sentido, especialmente a través de las experiencias significativas.

Desde esta vivencia, la gestión docente solo es posible cuando se fundamenta en el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de comunidades de aprendizaje. Educar, en última instancia, significa acompañar a otros a descubrir el sentido de lo que hacen, reconociendo que la formación docente es un proceso inacabado y profundamente humano.

Informante ESTUD1

Registro de la entrevista

Ya transcrita literalmente desde ESTUD1

Aplicación y reescritura fenomenológica (ESTUD1)

La experiencia de ESTUD1 se narra desde una vivencia profundamente relacional. Su paso por la universidad no se reduce a asignaturas o contenidos, sino que se construye en el encuentro cotidiano con docentes, asesores, compañeros y contextos reales de la práctica. Desde el inicio de su formación, el estudiante reconoce que su principal fortaleza ha sido la capacidad de relacionarse desde lo humano, desde la conversación, el respeto y la empatía, entendiendo que la formación integral se teje en la interacción y no únicamente en el aula.

Las prácticas formativas aparecen como momentos decisivos que confrontan al estudiante con la realidad educativa. La primera práctica, las salidas pedagógicas, la observación en contextos reales y el acompañamiento cercano del asesor se convierten en experiencias que generan confianza, sentido de pertenencia y compromiso profesional. Para ESTUD1, sentirse acompañado, reconocido y llamado por su nombre configura una experiencia que marca su identidad como futuro docente.

La vivencia de situaciones inesperadas como la ausencia de recursos tecnológicos durante una clase evaluada se experimenta con angustia, nerviosismo y frustración, pero también se transforma en aprendizaje. La improvisación, lejos de ser improvisación sin sentido, se resignifica como toma de decisiones pedagógicas responsables ante la realidad del aula.

La formación integral se comprende, además, como desarrollo del pensamiento crítico, compromiso social, ética, adaptabilidad y reflexión constante sobre el propio proceso. ESTUD1 reconoce que su crecimiento no se limita a lo académico, sino que se amplía a través de experiencias de liderazgo, investigación, reconocimiento institucional y participación en la vida universitaria.

Finalmente, el estudiante expresa una mirada crítica sobre la gestión de las prácticas: estas no deberían vivirse como un requisito administrativo, sino como una experiencia con sentido, acompañada, reflexionada y gestionada desde una perspectiva más humana y formativa.

Afirmaciones temáticas

Aproximación holística

La experiencia de ESTUD1 revela que la formación docente se vive como un proceso profundamente humano, construido en la relación, el acompañamiento cercano, la práctica real y la reflexión sobre la experiencia, donde las prácticas formativas se convierten en espacios de transformación personal y profesional.

Aproximación selectiva

- “La formación integral no se limita al aula ni al contenido académico.”
- “Siempre me acerqué a los docentes desde lo humano.”
- “Las prácticas confrontan al estudiante con la realidad educativa.”
- “Nunca vi a mi asesor como alguien que quisiera rajarme.”
- “Sentí mucha confianza.”
- “No todo sale como se planea.”
- “El docente debe tener plan A, plan B y plan C.”
- “Improvisar no es improvisar sin sentido.”
- “La formación no termina en el aula.”
- “Las prácticas no deberían verse como un requisito.”
- “Acompañar al estudiante es hacerlo sentir parte del gremio.”

Aproximación detallada línea a línea

Fragmento del relato	Unidad de significado o códigos
“Me acerqué a los docentes desde lo humano.”	La relación humana como base de la formación.
“La formación integral no se limita al aula.”	Formación como experiencia relacional.

Fragmento del relato	Unidad de significado o códigos
“La práctica confronta con la realidad.”	La realidad educativa como reveladora.
“Nunca vi a mi asesor como alguien que quisiera rajarme.”	Confianza en el acompañamiento docente.
“Me sentí angustiado cuando no hubo recursos.”	Vulnerabilidad ante lo inesperado.
“Improvisar no es improvisar sin sentido.”	Decisión pedagógica responsable.
“La formación no termina en el aula.”	Trascendencia de la experiencia formativa.
“Las prácticas no deben ser un requisito.”	Sentido formativo vs requisito administrativo.

Transformaciones lingüísticas

- “La formación docente se construye en la relación humana”.
- “El acompañamiento cercano genera confianza y pertenencia”.
- “La práctica revela la complejidad de la realidad educativa”.
- “La incertidumbre del aula exige decisiones pedagógicas sensibles”.
- “La improvisación responsable es parte del saber docente”.
- “Formarse implica reflexionar sobre la experiencia vivida”.
- “La práctica cobra sentido cuando se acompaña y se dialoga”.

Reducción eidética

La esencia de la experiencia de ESTUD1 es la formación docente como proceso humanizante y relacional, que se construye en la práctica real, el acompañamiento cercano y la reflexión sobre lo vivido, permitiendo al estudiante transformarse personal y profesionalmente.

Comprensiones fenomenológicas emergentes

- La formación integral se vive, no se impone.
- El acompañamiento humano transforma la experiencia educativa.
- La práctica es el lugar donde se descubre el ser docente.
- La incertidumbre es parte constitutiva del aprendizaje docente.
- La reflexión convierte la experiencia en saber.

Síntesis interpretativa

La experiencia vivida por ESTUD1 muestra que formarse como docente es, ante todo, aprender a habitar relaciones humanas. Su tránsito por la universidad se teje en encuentros significativos con docentes que acompañan, escuchan y confían. La práctica no aparece como trámite, sino como experiencia que confronta, incomoda y transforma.

En su relato, la formación integral se revela como un proceso que ocurre tanto dentro como fuera del aula, en la conversación, en el error, en la improvisación consciente y en la reflexión posterior. El estudiante se descubre a sí mismo como futuro docente cuando enfrenta la realidad educativa, cuando falla, cuando se angustia y cuando logra resignificar la experiencia.

ESTUD1 vive la docencia como un camino de crecimiento personal, ético y profesional, donde la gestión institucional cobra sentido solo si se humaniza. Su experiencia revela que las prácticas formativas emergentes, cuando son acompañadas y reflexionadas, se convierten en verdaderos escenarios de transformación.

Informante ESTUD2

Registro de la entrevista

Ya transcrita literalmente desde ESTUD2

Aplicación y reescritura fenomenológica (ESTUD2)

La experiencia de ESTUD2 se narra desde una vivencia de formación que trasciende lo académico. Para él, la universidad no es solo un lugar donde se cumplen asignaturas, sino un espacio de encuentro con otras formas de pensar, debatir y comprender la vida. La formación integral aparece como un proceso que ocurre en el diálogo con docentes y compañeros, en el contraste de ideas y en la posibilidad de construir pensamiento propio a partir del intercambio con otros.

Su relato muestra que la docencia comienza a gestarse mucho antes de la práctica formal. Los docentes que marcaron su vida no lo hicieron únicamente por el contenido que enseñaban, sino por su manera de ser, por su cercanía, por su alegría y por la forma en que humanizaban el aula. A través de estas experiencias tempranas, ESTUD2 descubre que enseñar no es solo explicar, sino convivir, acompañar y generar vínculos significativos.

Las prácticas formativas se viven como experiencias exigentes que implican sacrificio, esfuerzo y salir de la zona de confort. El traslado constante a otro municipio, las dificultades logísticas y la sensación de injusticia inicial se transforman con el tiempo, en aprendizaje. La práctica se convierte en una experiencia que moldea el carácter, fortalece la responsabilidad y enseña el valor del compromiso con la profesión docente.

En el aula, ESTUD2 experimenta la incertidumbre propia de la enseñanza. Lo planeado no siempre ocurre como se espera y esta tensión lo lleva a comprender que el docente debe estar preparado para adaptarse, reorganizar el tiempo, ser flexible y responder con sensibilidad a las situaciones humanas que emergen en la clase. La improvisación deja de ser improvisación vacía y se convierte en una decisión pedagógica consciente.

Finalmente, su experiencia como estudiante docente le permite comprender que enseñar matemáticas implica un profundo compromiso ético. Evaluar no es castigar, sino revisar la propia práctica. Para ESTUD2, el buen docente es aquel que sabe traducir el saber disciplinar al contexto del estudiante, que explica con rigor, pero también con

empatía, buscando que el aprendizaje tenga sentido y no se convierta en fuente de frustración.

Afirmaciones temáticas

Aproximación holística

La experiencia de ESTUD2 revela la formación docente como un proceso integral y progresivo, construido en el diálogo, el esfuerzo y la reflexión ética sobre la enseñanza, donde el acompañamiento y la adaptación a la realidad configuran el ser maestro.

Aproximación selectiva

- “La universidad no es solo cumplir la malla curricular.”
- “Debatir con docentes más experimentados enriquece.”
- “Uno es estudiante y docente al mismo tiempo.”
- “La empatía es fundamental en las prácticas.”
- “Salir de la zona de confort me marcó.”
- “No todo sale como se planea.”
- “Hay que tener plan A, B y C.”
- “Evaluar al estudiante es evaluarse a uno mismo.”
- “El docente debe bajar el saber al contexto del estudiante.”
- “Las prácticas ayudan a adentrarse poco a poco en la docencia.”

Aproximación detallada línea a línea

Fragmento del relato	Unidad de significado o códigos
“La universidad no es solo cumplir materias.”	Formación integral más allá de lo académico.
“Debatir con personas más expertas.”	Aprender en el diálogo.

Fragmento del relato	Unidad de significado o códigos
“Uno es estudiante y docente a la vez.”	Doble rol del practicante.
“La empatía es fundamental.”	Sensibilidad pedagógica.
“Salir de la zona de confort.”	La práctica como reto formativo.
“No todo sale como se planea.”	Incertidumbre del aula.
“Plan A, B y C.”	Adaptabilidad docente.
“Evaluar es evaluarse.”	Reflexión ética sobre la enseñanza.
“Bajar la matemática al contexto.”	Didáctica contextualizada.
“Proceso progresivo de prácticas.”	Acompañamiento gradual.

Transformaciones lingüísticas

- “La formación integral se construye en el encuentro con otros”.
- “El diálogo académico amplía la manera de comprender la educación”.
- “La práctica exige salir de la zona de confort”.
- “La docencia se aprende enfrentando la incertidumbre”.
- “La planificación debe dialogar con la realidad”.
- “Evaluar implica reflexionar sobre la propia enseñanza”.
- “Enseñar es traducir el saber al contexto del estudiante”.
- “El acompañamiento gradual fortalece la identidad docente”.

Reducción eidética

La esencia de la experiencia de ESTUD2 es la formación docente como proceso integral y progresivo, que se construye en el diálogo, el esfuerzo personal y la reflexión ética sobre el acto de enseñar.

Comprensiones fenomenológicas emergentes

- La docencia se forma en el encuentro humano.

- El esfuerzo y el sacrificio dan sentido a la práctica.
- La incertidumbre es parte constitutiva del aula.
- La empatía orienta la acción pedagógica.
- La reflexión transforma la evaluación en aprendizaje.

Síntesis interpretativa

La experiencia vivida por ESTUD2 muestra que formarse como docente es un proceso que se construye paso a paso, en la relación con otros y en el esfuerzo cotidiano por responder a la realidad educativa. La universidad aparece como un espacio donde se aprende a debatir, a escuchar y a repensar las propias ideas, más allá del cumplimiento académico.

Las prácticas formativas emergen como escenarios de transformación personal. El sacrificio, la incomodidad y la salida de la zona de confort se resignifican como oportunidades para fortalecer el carácter y asumir la docencia con responsabilidad. En el aula, ESTUD2 descubre que enseñar implica adaptarse, reorganizar, decidir y actuar con sensibilidad frente a lo humano.

Su experiencia revela una comprensión ética de la enseñanza: evaluar es preguntarse por la propia práctica y buscar que el saber tenga sentido para el estudiante. La docencia, para él, se consolida cuando el conocimiento se conecta con la realidad y cuando el acompañamiento permite transitar de la observación a la acción con seguridad y compromiso.

Informante DIRECT1

Registro de la entrevista

Ya transcrita literalmente desde DIRECT1

Aplicación y reescritura fenomenológica (DIRECT1)

La experiencia narrada por DIRECT1 se construye desde una vivencia profundamente comprometida con la formación integral. Su manera de hablar revela una mirada amplia de la educación, entendida no solo como transmisión de conocimientos disciplinares, sino como un proceso que involucra dimensiones humanas, emocionales, éticas y sociales. La formación integral aparece como un horizonte que orienta el currículo, las decisiones institucionales y el quehacer cotidiano de docentes y estudiantes.

Desde su rol directivo, la formación se vive como un proceso dinámico que exige evaluación permanente. La incorporación de asignaturas orientadas a la ética y al reconocimiento emocional de los estudiantes surge como respuesta a las transformaciones generacionales y a las nuevas sensibilidades juveniles. La experiencia directiva no se presenta como una posición distante, sino como una práctica cercana, atenta a las debilidades y potencialidades que emergen en la vida universitaria.

Las prácticas formativas son narradas como uno de los pilares más significativos del programa. El paso de una única práctica final a un proceso gradual y progresivo permitió reducir el temor, fortalecer la confianza y acercar tempranamente a los estudiantes a la realidad escolar. DIRECT1 reconoce que este tránsito no estuvo exento de dificultades, pero se consolidó como una fortaleza institucional que transformó la manera de vivir la docencia.

La gestión de las prácticas se experimenta, sin embargo, como un escenario de tensiones: desigualdad de recursos entre instituciones, limitaciones logísticas, riesgos de seguridad, resistencia de docentes tradicionales y dificultades para ampliar la cobertura territorial. Estas preocupaciones no se expresan como quejas, sino como señales de una responsabilidad ética frente a los estudiantes y los contextos donde se insertan.

En su relato emerge con fuerza la proyección social como práctica formativa emergente. Los proyectos que trascienden la institución y generan impacto en la comunidad son vividos como experiencias que dotan de sentido la formación. La diversificación temática, el trabajo con emociones, educación sexual y problemáticas sociales amplían la comprensión del rol docente más allá del aula.

Finalmente, la experiencia institucional se condensa, en una palabra: compromiso. Compromiso con la universidad, con los territorios, con los estudiantes y con la profesión docente. La gestión se vive como un ejercicio constante de decisión, acompañamiento y responsabilidad compartida.

Afirmaciones temáticas

Aproximación holística

La experiencia de DIRECT1 revela la gestión docente como un proceso ético y comprometido, orientado a la formación integral y a la consolidación de prácticas formativas progresivas, donde la reflexión institucional, el acompañamiento y la responsabilidad social configuran el sentido de la educación superior.

Aproximación selectiva

- “La formación integral abarca dimensiones humanas, emocionales y sociales”.
- “El currículo se evalúa permanentemente para responder a nuevas realidades”.
- “La ética y el reconocimiento emocional se volvieron necesarios”.
- “Las prácticas tempranas reducen el temor a la docencia”.
- “El acompañamiento progresivo fortalece la identidad docente”.
- “Existen desigualdades entre instituciones de práctica”.
- “La seguridad y el contexto territorial generan preocupación”.
- “Algunos escenarios limitan el potencial del estudiante”.
- “La proyección social emerge como fortaleza formativa”.

Aproximación detallada línea a línea

Fragmento del sentido vivido	Unidad de significado o códigos
Formación integral en todas las dimensiones	Educación como proceso humano total

Fragmento del sentido vivido	Unidad de significado o códigos
Evaluación constante del currículo	Gestión reflexiva
Asignatura de ética y emociones	Atención a la dimensión emocional
Prácticas desde semestres tempranos	Reducción del temor docente
Acompañamiento gradual	Construcción progresiva del ser maestro
Instituciones con recursos desiguales	Inequidad contextual
Riesgos en algunos territorios	Responsabilidad institucional
Docentes tradicionales en práctica	Tensiones pedagógicas
Proyectos con impacto comunitario	Proyección social emergente
Compromiso como síntesis	Ética de la gestión

Transformaciones lingüísticas

- “La formación integral se construye desde lo humano”.
- “Gestionar es reflexionar permanentemente sobre lo que se hace”.
- “La ética y la emoción son parte de la educación”.
- “La práctica temprana reduce el miedo y fortalece la vocación”.
- “Acompañar es asumir responsabilidad institucional”.
- “Las desigualdades del contexto interpelan la gestión”.
- “La proyección social amplía el sentido de la práctica”.
- “La educación superior se sostiene en el compromiso compartido”.

Reducción eidética

La esencia de la experiencia directiva es la gestión docente como un acto ético y comprometido que articula formación integral, prácticas progresivas y responsabilidad social, orientado a humanizar la educación y a responder reflexivamente a las realidades institucionales y territoriales.

Comprensiones fenomenológicas emergentes

- Gestionar es acompañar procesos humanos.
- La práctica transforma cuando es gradual y reflexionada.
- La formación integral exige atención emocional y ética.
- Las tensiones institucionales revelan responsabilidad social.
- El compromiso da sentido a la gestión académica.

Síntesis interpretativa

La experiencia vivida por la DIREC1 muestra que la gestión docente no se limita a la administración académica, sino que se configura como un ejercicio ético profundamente humano. Desde su relato, la formación integral aparece como un horizonte que orienta cada decisión curricular, cada ajuste institucional y cada reflexión sobre la práctica.

Las prácticas formativas se viven como una transformación estructural que permitió acercar al estudiante a la docencia desde etapas tempranas, disminuyendo el temor y fortaleciendo la identidad profesional. Este cambio no se presenta como un logro aislado, sino como el resultado de un proceso reflexivo, compartido y ajustado a las realidades institucionales.

La gestión también se experimenta como un espacio de tensiones: contextos desiguales, limitaciones logísticas, riesgos territoriales y resistencias pedagógicas. Sin embargo, estas dificultades no paralizan la acción; por el contrario, fortalecen el sentido de responsabilidad y compromiso con los estudiantes y los territorios.

La proyección social emerge como una práctica formativa significativa, capaz de vincular el saber académico con las problemáticas reales de la comunidad. Desde esta perspectiva, la gestión docente se define como una labor que articula saber, ética y compromiso social.

Lo expresado por DIRECT1 revela que gestionar la formación docente implica acompañar, decidir, reflexionar y comprometerse profundamente con la educación como proyecto humano y social.

Proceso interpretativo de organización fenomenológica

Como parte del proceso interpretativo, se desarrolló una organización fenomenológica del material experiencial apoyada en el software Atlas.ti, utilizado únicamente como recurso para la disposición y recuperación del material empírico. Este proceso permitió aproximarse de manera reflexiva a las experiencias narradas por los participantes, favoreciendo la identificación de sentidos presentes en sus vivencias sobre la gestión docente y las prácticas formativas emergentes.

A través de lecturas reiteradas, comprensivas y reflexivas de los relatos, comenzaron a emerger temas experienciales vinculados con las formas de acompañamiento pedagógico, las tensiones institucionales, los significados atribuidos a la práctica docente y las vivencias construidas en el contexto universitario. Más que fragmentar la experiencia en categorías rígidas, el proceso interpretativo buscó comprender las relaciones de sentido presentes en las narraciones de los participantes.

De manera progresiva, las comprensiones emergentes fueron organizándose en estructuras temáticas que permitieron aproximarse al fenómeno desde una mirada integradora y contextualizada. Estas estructuras interpretativas no surgieron de esquemas conceptuales previamente establecidos, sino de la reflexión fenomenológica construida a partir de las experiencias compartidas por docentes, estudiantes y directivos.

Estructuras comprensivas emergentes

Las comprensiones derivadas del proceso interpretativo fueron organizadas en estructuras temáticas que permitieron visibilizar los sentidos compartidos presentes en las experiencias narradas por los participantes. Estas estructuras recogen las vivencias relacionadas con la formación integral, las prácticas pedagógicas, el acompañamiento docente y la construcción de la identidad profesional en el contexto universitario.

La organización fenomenológica de estas experiencias no respondió a una lógica cuantitativa ni clasificatoria, sino a la necesidad de comprender los significados que emergen en la experiencia vivida de los actores educativos. De esta manera, las estructuras interpretativas constituyeron un apoyo para profundizar en los temas esenciales del fenómeno estudiado y orientar la construcción comprensiva desarrollada en los apartados posteriores.

ESTRUCTURAS COMPRENSIVAS EMERGENTES

(Basadas estrictamente en las 6 entrevistas conversacionales realizadas: DOC1, DOC2, DOC3, ESTUD1, ESTUD2, DIRECT1)

Tabla 2.
METACATEGORÍA 1: LA FORMACIÓN INTEGRAL COMO EXPERIENCIA HUMANA Y ÉTICA

FUENTE	EVENTO	CÓDIGOS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	METACATEGORÍA
DOC1	Orientación al estudiante más allá del contenido	Educación para la vida	Formación más allá del aula	Formación integral más allá del contenido	La formación integral como experiencia humana y ética
DOC3	Reflexión ética en clase	Reflexión con sentido ético	Responsabilidad social		
ESTUD2	Debate académico	Debate académico formativo	Desarrollo del pensamiento crítico		
ESTUD1	Relación cercana con docentes	Relación docente–estudiante humanizada	Empatía pedagógica	Dimensión ética y afectiva	
DIRECT1	Inclusión de asignatura ética	Formación ética institucional	Formación ética		
DOC3	Apoyo emocional al estudiante	Acompañamiento humano	Reconocimiento de emociones		

Elaboración propia (2025).

Tabla 3
METACATEGORÍA 2: LA PRÁCTICA FORMATIVA VIVIDA COMO EXPERIENCIA TRANSFORMADORA

FUENTE	EVENTO	CÓDIGOS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	METACATEGORÍA
ESTUD1	Primer contacto con el aula	Confrontación con la realidad educativa	Práctica como experiencia formativa	Práctica como confrontación con la realidad	La práctica formativa vivida como experiencia transformadora
ESTUD2	Desplazamiento al centro de práctica	Sacrificio en la práctica	Práctica exigente		
DIRECT1	Inicio temprano de prácticas	Práctica temprana	Práctica progresiva	Práctica progresiva y situada	
DOC3	Tensiones en escenarios reales	Tensiones en la práctica	Tensiones contexto–escuela	Práctica como experiencia transformadora	
ESTUD1	Experiencia significativa en práctica	Experiencia significativa	Transformación profesional		
ESTUD2	Salida de la zona de confort	Salida de la zona de confort	Cambio personal		

Elaboración propia (2025).

Tabla 4
METACATEGORÍA 3: LA GESTIÓN DOCENTE COMO ACOMPAÑAMIENTO ÉTICO Y SITUADO

FUENTE	EVENTO	CÓDIGOS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	METACATEGORÍA
DOC3	Acompañamiento cercano	Acompañamiento humanizante	Confianza pedagógica	Acompañamiento pedagógico y humano	La gestión docente como acompañamiento ético y situado
DOC2	Seguimiento reflexivo	Mediación pedagógica	Rol del docente asesor		
DIRECT1	Ajustes curriculares	Gestión curricular reflexiva	Flexibilidad curricular	Gestión curricular flexible	
ESTUD2	Manejo del tiempo en clase	Gestión del tiempo pedagógico	Organización docente		
DOC3	Evaluación como acompañamiento	Evaluación formativa	Evaluación reflexiva	Evaluación formativa y reflexiva	
ESTUD1	Evaluación sin temor	Evaluación como aprendizaje			

Elaboración propia (2025).

Tabla 5
METACATEGORÍA 4: LA IDENTIDAD DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN EXPERIENCIAL E INACABADA

FUENTE	EVENTO	CÓDIGOS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	METACATEGORÍA
ESTUD2	Decisión de ser docente	Vocación docente	Proyecto de vida profesional	Vocación y proyecto de vida docente	La identidad docente como construcción experiencial e inacabada
ESTUD2	Convicción profesional	Convicción profesional	Afirmación vocacional		
DOC3	Docencia como proceso	Docente como proceso inacabado	Reflexión sobre el ser docente	Identidad docente en proceso	
ESTUD1	Influencia de docentes	Huella formativa del docente	Referentes profesionales		
DOC1	Transformación a través de la práctica	Transformación personal	Aprendizaje experiencial	Sentido de ser docente	
ESTUD1	Crecimiento personal	Formación del carácter docente	Transformación personal		

Elaboración propia (2025).

Desarrollo interpretativo de las metacategorías

La formación integral como experiencia humana y ética

La formación integral emerge de los relatos como una experiencia que va más allá del aprendizaje de contenidos propios de las disciplinas y se configura en la relación pedagógica, la reflexión ética y el reconocimiento de la dimensión humana del proceso educativo. Docentes, estudiantes y directivos coinciden en señalar que formar integralmente implica atender al sujeto en su totalidad, considerando sus emociones, valores, contextos y proyectos de vida.

Desde la experiencia docente, la formación integral se expresa en la preocupación por educar para la vida, asumiendo una responsabilidad social que va más allá del cumplimiento curricular. Los docentes reconocen que cada acción pedagógica tiene implicaciones en la manera como los estudiantes comprenden su rol profesional y su compromiso con la sociedad.

En la voz estudiantil, la formación integral se vive como una experiencia que deja huella. Los estudiantes destacan la cercanía, la escucha y la empatía de los docentes como elementos determinantes en su proceso formativo, reconociendo que estas experiencias influyen tanto en su desarrollo académico como personal.

Esta comprensión guarda relación con perspectivas contemporáneas que reconocen la educación superior como un espacio orientado al desarrollo humano, ético y social de los sujetos conscientes de su realidad, capaces de reflexionar sobre su práctica y de asumir responsabilidades frente al contexto social que habitan. Desde este horizonte, la educación no se limita a la transmisión de saberes, sino que se orienta hacia la construcción de sentido y la toma de postura ética frente a las realidades sociales.

La práctica formativa vivida como experiencia transformadora

Las prácticas formativas emergentes se configuran como escenarios privilegiados donde el saber teórico entra en diálogo con las situaciones reales del contexto educativo. En los relatos analizados, la práctica no es percibida como un simple requisito

académico, sino como una experiencia intensa que interpela, moviliza y transforma al estudiante.

Los estudiantes describen la práctica como un primer acercamiento real al ejercicio docente, marcado por emociones como el temor, la incertidumbre y el desafío, pero también por aprendizajes significativos que contribuyen a la construcción de su identidad profesional. La confrontación con contextos educativos diversos, muchas veces atravesados por limitaciones y tensiones, obliga al estudiante a tomar decisiones pedagógicas y a reflexionar sobre su rol como futuro docente.

Un elemento recurrente es la progresividad de la práctica, entendida como un proceso gradual que permite al estudiante adentrarse poco a poco en la docencia, reduciendo el miedo y fortaleciendo la seguridad profesional. Esta progresividad favorece una comprensión más realista de la profesión, así como el desarrollo de competencias pedagógicas contextualizadas.

Estas experiencias dialogan con los aportes de Lira López y Uribe López (2022), quienes permiten comprender las prácticas formativas emergentes en educación superior como experiencias pedagógicas vinculadas con la transformación de las formas de enseñar y aprender. En esta misma línea, Vagle (2024) aporta una comprensión fenomenológica de la experiencia, al reconocer que los sentidos se construyen en la relación entre sujetos, contextos y prácticas vividas. Desde esta comprensión, la práctica formativa no se reduce a un escenario de aplicación técnica, sino que se configura como un espacio de reflexión, construcción de sentido y transformación de la identidad docente.

La gestión docente vivida como acompañamiento ético y situado

La gestión docente que emerge de los relatos se distancia de una visión administrativa o instrumental, para configurarse como una práctica ética y situada, centrada en el acompañamiento humano, la flexibilidad pedagógica y la evaluación formativa. Docentes asesores y directivos reconocen que gestionar la práctica implica asumir una responsabilidad que trasciende la planificación y el control, pues se ancla en

el cuidado, la mediación, la escucha y la comprensión de las realidades que viven los estudiantes.

Desde la ética del cuidado planteada por Noddings (2013), el acompañamiento pedagógico puede comprenderse como una relación fundada en la responsabilidad frente al otro, la sensibilidad y la presencia educativa. En los relatos, este acompañamiento se manifiesta en la construcción de relaciones de confianza, en el seguimiento cercano de los estudiantes y en la disposición para orientar y apoyar, no solo desde lo académico, sino también desde lo humano. Los estudiantes valoran esta cercanía como un elemento clave que les permite sentirse seguros, escuchados y reconocidos en su proceso formativo.

La flexibilidad curricular aparece como una respuesta necesaria a las dinámicas cambiantes de los contextos de práctica. Los participantes destacan la importancia de adaptar contenidos, estrategias y tiempos, atendiendo a las realidades del aula y a las necesidades de los estudiantes, sin perder el sentido pedagógico de la formación. Biesta (2022) permite reforzar esta comprensión al recordar que la educación no puede reducirse a procedimientos o resultados, sino que debe orientarse hacia la formación del sujeto y hacia el sentido humano de la enseñanza.

La evaluación es concebida como un proceso formativo y reflexivo, orientado a favorecer el aprendizaje y la mejora continua, más que a sancionar el error. En esta comprensión, evaluar implica acompañar, retroalimentar y abrir posibilidades para que el estudiante reconozca sus avances, dificultades y aprendizajes. Desde los planteamientos de Fullan (2020), los procesos de mejora educativa adquieren mayor sentido cuando se construyen desde la práctica, la participación y el compromiso de los actores educativos.

Van Manen (2003) ayuda a comprender que la experiencia vivida no debe ser tratada como un hecho aislado, sino como una fuente de sentido que permite interpretar la profundidad de la acción pedagógica. Desde esta lectura, la gestión docente vivida como acompañamiento ético y situado se configura como una forma de estar con el otro, de orientar su proceso formativo y de reconocer que la práctica educativa se construye en la relación, en el contexto y en la responsabilidad compartida.

La identidad docente como construcción experiencial e inacabada

La identidad docente se configura, según los relatos, como un proceso dinámico, inacabado y profundamente vinculado a las experiencias vividas durante la formación y la práctica. Los estudiantes reconocen que su identidad profesional se va construyendo a partir de las experiencias significativas en el aula, del acompañamiento recibido y de los desafíos enfrentados en los contextos reales de enseñanza.

La vocación docente emerge y se fortalece a medida que los estudiantes enfrentan la realidad educativa y reafirman el sentido de su decisión profesional. Las prácticas, lejos de debilitar esta vocación, contribuyen a consolidarla, al permitirles reconocerse como sujetos capaces de enseñar, reflexionar, acompañar y transformar.

Desde la voz de los docentes, la identidad profesional se asume como un proceso permanente de construcción, que exige apertura al aprendizaje, reflexión constante y disposición para transformarse. Ser docente implica reconocerse como un sujeto en proceso, cuya identidad se configura en la interacción con los estudiantes, con los contextos y con la propia experiencia.

Esta comprensión permite asumir la formación docente como un proceso continuo de construcción profesional y personal, más que como la adquisición lineal de competencias. Desde esta mirada, ser docente no se reduce a dominar contenidos o aplicar estrategias, sino que implica revisar la propia práctica, aprender de la experiencia y reconstruir permanentemente el sentido del quehacer educativo.

El recorrido analítico desarrollado a lo largo de este momento permitió comprender la experiencia docente no como un conjunto de acciones fragmentadas, sino como un entramado de sentidos que se construyen en la práctica cotidiana de la educación superior. En esta dirección, los aportes de Vagle (2024) permiten sostener que la investigación fenomenológica se orienta a interpretar la experiencia desde los significados que emergen en la relación entre sujetos, contextos y prácticas vividas.

En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido en esta investigación, los relatos de los participantes muestran que la gestión docente se vive como una experiencia atravesada por relaciones humanas, decisiones éticas y prácticas

formativas que emergen en diálogo constante con el contexto. Esta comprensión dialoga con Biesta (2022), al entender la educación como una práctica orientada a la formación del sujeto y no solo a la transmisión de contenidos o al logro de resultados. De igual manera, los planteamientos de la UNESCO (2023) fortalecen esta lectura al reconocer la educación superior como un espacio de responsabilidad social, transformación y construcción colectiva de futuros más justos y sostenibles.

Configuraciones teóricas emergentes

A partir de la integración de las metacategorías, se construyeron configuraciones teóricas emergentes que permiten visualizar la articulación de sentidos en torno a la gestión docente desde prácticas formativas emergentes. Estas configuraciones, representadas mediante figuras, no constituyen modelos prescriptivos, sino síntesis interpretativas que expresan la complejidad y relacionalidad del fenómeno estudiado.

Tabla 6.
Temas esenciales derivados del análisis fenomenológico hermenéutico de los hallazgos

Metacategoría (tema esencial)	Subcategorías emergentes	Fuentes
La formación integral como experiencia humana y ética	Formación para la vida	Entrevista / Relato
	Reconocimiento del estudiante como sujeto	Entrevista / Relato
	Dimensión ética del acto educativo	Entrevista / Relato
La práctica formativa vivida como experiencia transformadora	Aprendizaje experiencial	Entrevista / Relato
	Confrontación con la realidad educativa	Entrevista / Relato
	Articulación teoría–práctica	Entrevista / Relato
	Transformación personal y profesional	Entrevista / Relato

Metacategoría (tema esencial)	Subcategorías emergentes	Fuentes
La gestión docente vivida como acompañamiento ético y situado	Acompañamiento pedagógico	Entrevista / Relato
	Flexibilidad y adaptación contextual	Entrevista / Relato
	Evaluación formativa	Entrevista / Relato
	Cuidado del proceso formativo	Entrevista / Relato
La identidad docente como construcción experiencial e inacabada	Reflexión sobre la práctica	Entrevista / Relato
	Vocación y sentido del ser docente	Entrevista / Relato
	Aprendizaje profesional continuo	Entrevista / Relato
	Proyección identitaria	Entrevista / Relato

Elaboración propia (2025).

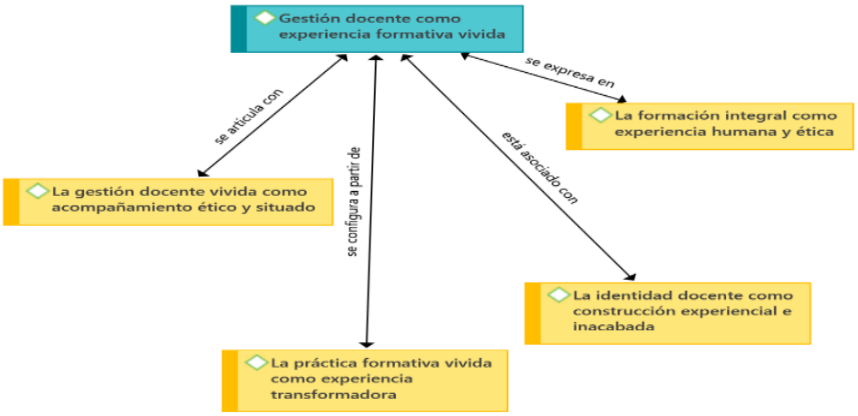
En síntesis, lo expuesto en este momento de la investigación, permite comprender, de manera integrada, los temas esenciales que configuran la experiencia docente analizada en esta investigación. A partir del ejercicio interpretativo de las entrevistas conversacionales, se evidencia que la gestión docente se construye como una experiencia formativa vivida, en la que convergen dimensiones humanas, éticas, pedagógicas y experienciales. Las cuatro metacategorías identificadas no operan de forma aislada, sino que se articulan dinámicamente, dando lugar a un entramado de sentidos que se expresa en la práctica cotidiana de la educación superior.

En este entramado, la formación integral emerge como una experiencia profundamente humana y ética, centrada en el reconocimiento del estudiante como sujeto y en la responsabilidad formativa del docente. De manera complementaria, la práctica formativa se vive como una experiencia transformadora, marcada por el aprendizaje experiencial, la confrontación con la realidad educativa y la resignificación

permanente de la relación entre teoría y práctica. Estas experiencias se sostienen en una gestión docente que se asume como acompañamiento ético donde la flexibilidad, el cuidado del proceso y la evaluación formativa adquieren un sentido pedagógico central.

Finalmente, la matriz revela que la identidad docente se configura como una construcción experiencial e inacabada, que se nutre de la reflexión sobre la práctica, del aprendizaje profesional continuo y del sentido vocacional del ejercicio docente. En conjunto, los temas esenciales sintetizados en la tabla constituyen la base interpretativa desde la cual se configura la aproximación teórica desarrollada en esta investigación y se elaboran las gráficas analíticas que permiten comprender la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes como un proceso relacional, dinámico y profundamente situado. Esta comprensión se representa de manera integrada en la Figura 1.

Figura 1.
Configuración teórica de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes



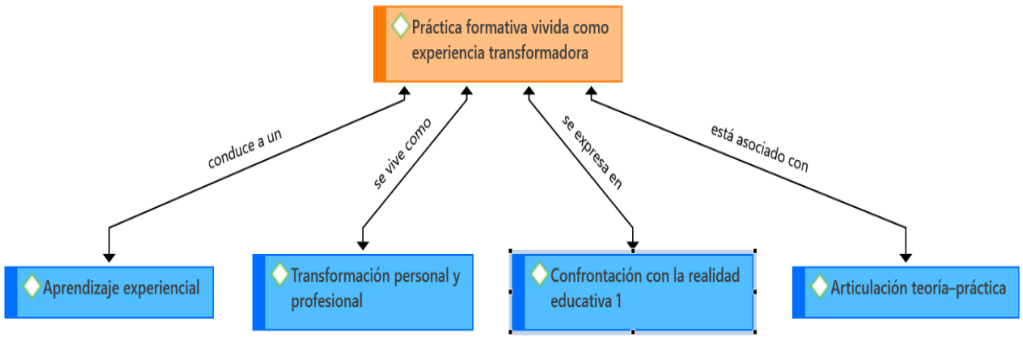
Elaboración propia (2025) con apoyo de ATLAS.ti.

La Figura 1 presenta la configuración teórica emergente de la gestión docente construida a partir del análisis fenomenológico hermenéutico de las experiencias narradas por los participantes. Esta configuración no representa un modelo prescriptivo ni una estructura cerrada, sino una síntesis interpretativa de los sentidos que se tejen en la experiencia vivida de la docencia universitaria, particularmente en escenarios de prácticas formativas.

En esta configuración, la gestión docente se comprende como una experiencia formativa vivida, que se articula de manera relacional con cuatro dimensiones fundamentales: la formación integral como experiencia humana y ética, la práctica formativa vivida como experiencia transformadora, la gestión docente asumida como acompañamiento ético y situado, y la identidad docente como una construcción experiencial e inacabada. Estas dimensiones no operan de forma jerárquica ni lineal, sino que se interrelacionan dinámicamente, configurando un entramado de sentidos que cobra significado en contextos específicos de la educación superior.

La figura pone de relieve que la gestión docente se construye en el diálogo constante entre la acción pedagógica, la reflexión sobre la práctica y el acompañamiento a los estudiantes, mediado por las particularidades del contexto institucional y sociocultural. En este sentido, la configuración teórica visibiliza el carácter situado, relacional y ético de la gestión docente, alejándose de enfoques instrumentales para centrarse en la experiencia formativa como núcleo del quehacer educativo.

Figura 2.
Configuración experiencial de la práctica formativa como experiencia transformadora



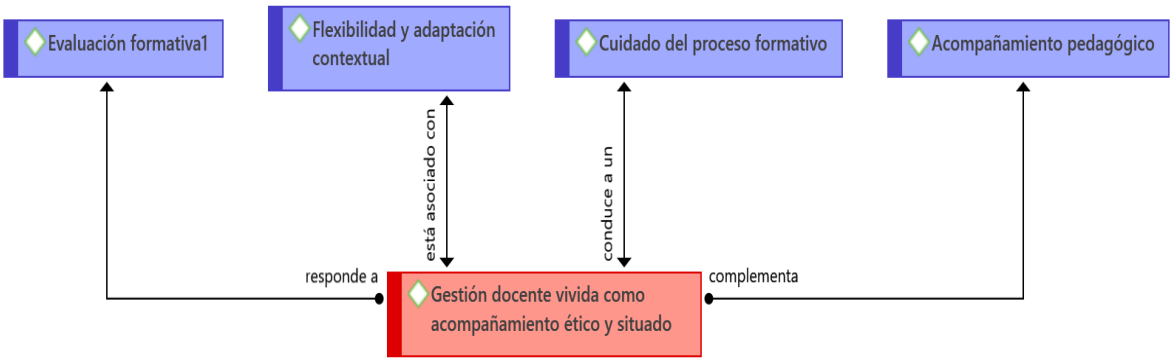
Elaboración propia (2025) con apoyo de ATLAS.ti.

La Figura 2 presenta la configuración experiencial de la práctica formativa a partir de los sentidos construidos en los relatos de los docentes participantes. Desde esta perspectiva, la práctica formativa no se comprende como la aplicación mecánica de saberes teóricos, sino como una experiencia vivida que confronta, transforma y resignifica el quehacer docente y formativo.

Los hallazgos muestran que la práctica se configura en el encuentro con realidades educativas concretas, donde el aprendizaje experiencial, la articulación entre teoría y práctica y la confrontación con situaciones emergentes adquieren un valor formativo central. Esta vivencia de la práctica propicia transformaciones tanto personales como profesionales, en la medida en que los docentes reflexionan sobre su acción y ajustan sus decisiones pedagógicas a las particularidades del contexto.

Por consiguiente, la figura visibiliza la práctica formativa como un proceso dinámico que se construye en el devenir de la experiencia y que constituye uno de los pilares fundamentales de la gestión docente desde prácticas formativas emergentes.

Figura 3.
Configuración experiencial de la gestión docente como acompañamiento ético y situado



Elaboración propia (2025) con apoyo de ATLAS.ti.

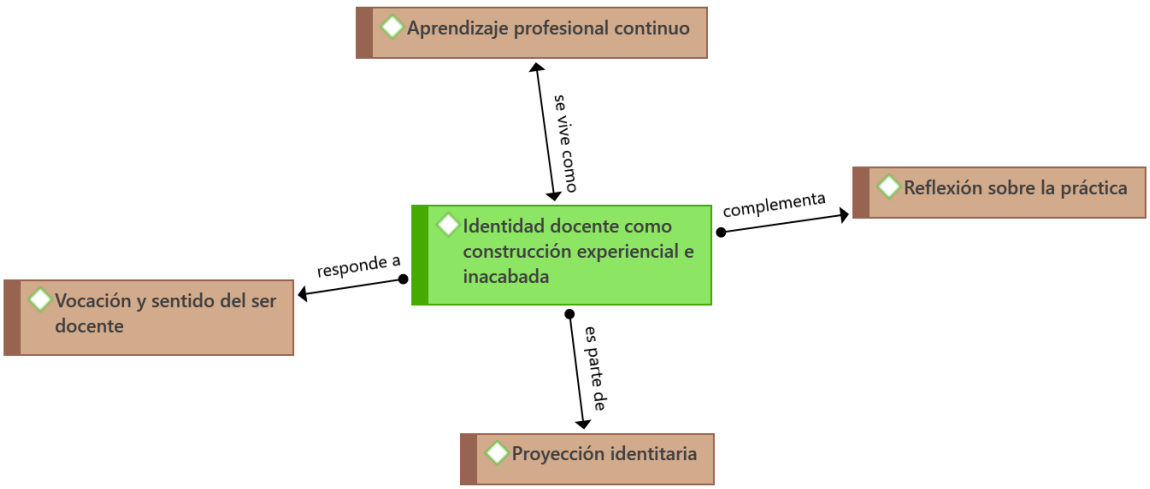
La Figura 3 muestra la configuración experiencial de la gestión docente tal como es vivida por los participantes del estudio, quienes la comprenden principalmente como un proceso de acompañamiento ético y situado. Desde los relatos analizados, gestionar no se reduce a coordinar actividades o supervisar procesos, sino que implica estar presente en la experiencia formativa del estudiante, orientando, cuidando y sosteniendo su trayectoria de aprendizaje.

Esta configuración pone de relieve prácticas como la flexibilidad pedagógica, la evaluación con sentido formativo y la adaptación constante a las particularidades del contexto educativo. La gestión docente se vive, así como una práctica relacional,

mediada por el diálogo y la cercanía pedagógica, donde el docente asume una responsabilidad ética frente al proceso formativo del otro.

La figura evidencia un desplazamiento significativo desde enfoques instrumentales de la gestión hacia una comprensión humanizante, en la que el acompañamiento y el cuidado del proceso educativo se constituyen como ejes centrales del quehacer docente.

Figura 4.
Configuración experiencial de la identidad docente como construcción inacabada



Elaboración propia (2025) con apoyo de ATLAS.ti.

La Figura 4 representa la configuración experiencial de la identidad docente, entendida como una construcción dinámica, procesual e inacabada, que se va conformando a partir de la experiencia formativa vivida. Los relatos de los participantes evidencian que el ser docente no se define de una vez y para siempre, sino que se transforma continuamente en el ejercicio de la práctica, en la reflexión sobre la acción y en el encuentro con los estudiantes.

Esta configuración identitaria se nutre del aprendizaje profesional continuo, del reconocimiento del sentido vocacional de la docencia y de la capacidad de resignificar el propio rol pedagógico frente a contextos cambiantes. La identidad docente emerge, así,

como un proceso abierto, que se construye en el diálogo entre la experiencia personal, las exigencias del contexto educativo y las prácticas formativas emergentes.

El análisis desarrollado en este momento permitió comprender la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes como una experiencia relacional, ética y situada, construida en el encuentro entre sujetos, contextos y sentidos pedagógicos. Las configuraciones teóricas emergentes no buscan establecer rutas únicas de acción, sino ofrecer una comprensión profunda que sirva de base para la reflexión y la orientación del quehacer docente.

Desde esta comprensión, se hace posible configurar una aproximación teórica a la gestión docente anclada en la experiencia vivida y en los sentidos construidos por los actores educativos. Dicha aproximación se desarrolla en el momento siguiente como una proyección comprensiva del proceso interpretativo, orientada a iluminar la gestión docente desde prácticas formativas emergentes, sin pretensiones prescriptivas ni normativas.

MOMENTO V

CONSTRUCCIÓN DE UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA GESTIÓN DOCENTE DESDE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EMERGENTES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANAS

Sentido y alcance de la aproximación teórica

La aproximación teórica que se presenta en este momento emerge de manera directa de las comprensiones construidas en el análisis interpretativo desarrollado en el Momento IV. No se configura como una propuesta prescriptiva ni como un modelo normativo de gestión docente, sino como una articulación teórica de carácter comprensivo, sustentada en la experiencia vivida de docentes, estudiantes y directivos, así como en los sentidos pedagógicos que configuran su práctica cotidiana en el marco de las prácticas formativas emergentes.

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, esta aproximación se comprende como un horizonte interpretativo que permite repensar la gestión docente desde la experiencia, reconociendo la complejidad de los contextos institucionales y las particularidades de las prácticas formativas en la educación superior. En esta dirección, los aportes de Vagle (2024) permiten sostener que la investigación fenomenológica busca comprender los fenómenos desde las experiencias vividas y desde los significados que emergen en la relación entre sujetos, contextos y prácticas.

En diálogo con esta comprensión, Biesta (2022) ayuda a tomar distancia de una educación reducida a resultados, procedimientos o competencias aisladas, al recordar que la enseñanza tiene sentido cuando se orienta a la formación del sujeto y a la construcción de una experiencia educativa con valor humano. Desde esta lectura, la gestión docente no puede entenderse únicamente como planificación, control o administración de procesos, sino como una práctica ética, relacional y formativa que acompaña la construcción de sentido en la educación superior.

El alcance de esta aproximación teórica es, por tanto, reflexivo y comprensivo. No busca ofrecer soluciones universales ni fórmulas de aplicación inmediata, sino aportar claves interpretativas que permitan comprender críticamente la gestión docente y favorecer procesos de reflexión institucional a partir de prácticas formativas emergentes, situadas en contextos reales.

Fundamentos teóricos derivados de la experiencia vivida

Los fundamentos que sostienen la aproximación teórica configurada se derivan de las interpretaciones emergentes identificadas en el Momento IV, las cuales permitieron comprender la gestión docente como una experiencia formativa vivida, atravesada por dimensiones humanas, éticas, pedagógicas e identitarias.

Desde esta comprensión, la gestión docente se concibe como un proceso dinámico y relacional que articula la formación integral, la práctica formativa situada, el acompañamiento ético y la construcción permanente de la identidad docente. En consonancia con lo anterior, la UNESCO (2021) plantea la necesidad de reimaginar la educación desde un nuevo contrato social, sustentado en la cooperación, la justicia, la solidaridad y la responsabilidad colectiva. Esta mirada permite fortalecer la comprensión de una gestión docente más humana, contextualizada y comprometida con las realidades educativas.

De igual manera, Fullan (2020) aporta a esta lectura al reconocer que los procesos de cambio educativo adquieren mayor fuerza cuando se construyen desde la práctica, la participación y el compromiso de los actores. En el marco de esta investigación, esta idea permite comprender que la gestión docente no se transforma únicamente por disposiciones institucionales, sino también por las experiencias, decisiones y saberes que los docentes construyen en su cotidianidad pedagógica.

En esta misma línea, Lira López y Uribe López (2022) muestran que las pedagogías emergentes en educación superior se relacionan con aprendizajes construidos desde la experiencia, la adaptación y la transformación de las formas de enseñar y aprender. Estos aportes dialogan con las comprensiones alcanzadas en la investigación, en tanto las prácticas formativas emergentes aparecen como experiencias

situadas que permiten repensar el acompañamiento, la innovación pedagógica y el sentido formativo de la gestión docente.

Fundamentación filosófica de la aproximación teórica

La aproximación teórica construida en esta investigación se sustenta en una comprensión filosófica que emerge de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y directivos en torno a las prácticas formativas desarrolladas en la educación superior. Esta fundamentación no parte de una estructura conceptual impuesta previamente al fenómeno estudiado, sino que se configura desde los sentidos y significados construidos a lo largo del proceso interpretativo.

En coherencia con Van Manen (2003), la experiencia vivida constituye una vía fundamental para comprender el sentido profundo de los fenómenos pedagógicos. Por ello, las comprensiones alcanzadas no se limitaron a describir lo expresado por los participantes, sino que buscaron interpretar el significado de sus relatos, sus decisiones, sus tensiones y sus formas de vivir la gestión docente en contextos reales de formación.

Las comprensiones alcanzadas permitieron reconocer que la gestión docente trasciende las funciones administrativas y los procedimientos institucionales tradicionalmente asociados a ella. Desde las experiencias narradas por los participantes, la gestión docente se reveló como una práctica profundamente humana, construida en el encuentro con los otros, en el acompañamiento de los procesos formativos y en la búsqueda permanente de sentido dentro de la experiencia educativa.

En este horizonte, la formación integral como experiencia humana y ética, la práctica formativa como experiencia transformadora, la gestión docente como acompañamiento ético y situado, y la identidad docente como construcción experiencial e inacabada constituyen las comprensiones fundamentales que sustentan la aproximación teórica construida. Estas comprensiones permitieron configurar una lectura de la gestión docente centrada en la experiencia, en las relaciones humanas y en el reconocimiento del contexto como elemento esencial de los procesos formativos.

Desde esta comprensión, las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica no se asumen de manera aislada, sino como ámbitos estrechamente vinculados que permiten interpretar la gestión docente desde una visión integral, coherente con las realidades de la educación superior colombiana y con las experiencias vividas por los actores educativos que participaron en esta investigación.

Fundamento ontológico

Desde la dimensión ontológica, la aproximación teórica construida permitió comprender que la gestión docente no constituye una realidad fija ni una estructura previamente definida por normas, funciones o procedimientos institucionales. Por el contrario, las experiencias compartidas por docentes, estudiantes y directivos mostraron que esta se configura continuamente en la interacción entre los sujetos, las prácticas formativas y los contextos donde ocurre la experiencia educativa.

Los hallazgos permitieron reconocer que la gestión docente existe y adquiere significado en las relaciones que se construyen cotidianamente entre quienes participan en los procesos formativos. En este sentido, no se trata únicamente de coordinar actividades académicas o cumplir requerimientos institucionales, sino de acompañar trayectorias humanas, comprender necesidades particulares, generar espacios de aprendizaje y favorecer procesos de formación que respondan a las realidades de los estudiantes y de los contextos en los que se encuentran inmersos.

Desde esta comprensión, el ser humano es reconocido como un sujeto histórico, relacional y experiencial, que construye significados a partir de sus vivencias y de su interacción con los demás. Esta mirada permitió comprender que las prácticas formativas emergentes no son simples estrategias pedagógicas, sino experiencias cargadas de sentido que nacen de la reflexión, del encuentro con el otro y de la capacidad de responder a situaciones concretas que surgen en la cotidianidad educativa.

Asimismo, la investigación permitió reconocer que la identidad docente no se encuentra acabada ni determinada de manera definitiva. Por el contrario, se construye y reconstruye permanentemente a través de la experiencia, de las relaciones pedagógicas y de los desafíos que emergen en la práctica. De esta manera, la gestión docente se

comprende como una realidad dinámica, abierta y en constante transformación, cuya existencia se construye en el devenir mismo de la experiencia educativa.

En consecuencia, la dimensión ontológica que sustenta esta aproximación teórica reconoce la gestión docente como una experiencia humana, relacional, contextualizada y en permanente construcción, cuyo sentido emerge del acompañamiento formativo, de la interacción con los otros y de la búsqueda constante de respuestas frente a las necesidades y desafíos presentes en la educación superior.

Fundamento epistemológico

Desde la dimensión epistemológica, la aproximación teórica construida parte del reconocimiento de que el conocimiento sobre la gestión docente no se encuentra únicamente en los documentos institucionales, en los modelos administrativos o en los referentes teóricos que tradicionalmente orientan su comprensión. Por el contrario, esta investigación permitió reconocer que gran parte de ese conocimiento se encuentra en las experiencias vividas por quienes participan diariamente en los procesos educativos.

Las narrativas compartidas por docentes, estudiantes y directivos revelaron que la gestión docente adquiere significados que solo pueden comprenderse cuando se escucha la voz de quienes la viven, la construyen y la experimentan en la cotidianidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una verdad única, acabada o independiente de los sujetos, sino como una construcción que emerge de la interpretación de las experiencias y de los sentidos atribuidos a ellas.

La investigación permitió comprender que las prácticas formativas emergentes constituyen una fuente legítima de conocimiento pedagógico, en tanto expresan formas de actuar, comprender y responder a las necesidades reales de los contextos educativos. En ellas se condensan saberes construidos desde la experiencia, la reflexión y la interacción permanente con los estudiantes, saberes que muchas veces permanecen invisibles dentro de los modelos tradicionales de gestión.

Desde este planteamiento, la aproximación teórica construida se sustenta en una epistemología comprensiva e interpretativa que reconoce el valor del mundo vivido como fuente de conocimiento. Comprender la gestión docente implicó aproximarse a las

experiencias narradas por los participantes, interpretar sus significados y reconocer las comprensiones que emergieron de sus vivencias, sin pretender reducirlas a explicaciones causales o generalizaciones universales.

Asimismo, esta investigación asume que el conocimiento se construye en un proceso de diálogo permanente entre experiencia e interpretación. Por ello, el investigador no se sitúa como un observador externo al fenómeno estudiado, sino como un sujeto que reflexiona junto a las experiencias compartidas, buscando comprender los significados que se configuran en la práctica educativa y los sentidos que los actores atribuyen a su realidad.

Desde este horizonte epistemológico, la gestión docente se comprende como una realidad susceptible de ser interpretada desde múltiples perspectivas, cuyas comprensiones emergen de la experiencia vivida y de la reflexión sobre ella. En consecuencia, la aproximación teórica construida reconoce que el conocimiento pedagógico no solo se produce desde la teoría, sino también desde la experiencia cotidiana de quienes hacen posible la formación universitaria.

Fundamento axiológico

Desde la dimensión axiológica, la aproximación teórica construida reconoce que toda práctica educativa se encuentra atravesada por valores, principios y compromisos éticos que orientan la manera como los actores educativos se relacionan, acompañan y construyen procesos formativos. Las experiencias compartidas por docentes, estudiantes y directivos permitieron comprender que la gestión docente no puede asumirse desde la neutralidad, pues en ella se expresan constantemente decisiones, posturas y formas de comprender al otro como sujeto de formación.

Los hallazgos evidenciaron que valores como el respeto, la empatía, la escucha, la responsabilidad compartida, el compromiso formativo y la ética del cuidado ocupan un lugar central en las prácticas formativas emergentes. Estas comprensiones mostraron que la gestión docente adquiere sentido cuando se fundamenta en relaciones humanas capaces de reconocer las particularidades de los estudiantes, valorar sus experiencias y favorecer procesos de acompañamiento sensibles a sus necesidades y contextos.

De igual manera, las experiencias narradas permitieron comprender que la formación integral no se limita al desarrollo de competencias académicas, sino que involucra la formación de sujetos capaces de convivir, reflexionar, actuar éticamente y comprometerse con las realidades de su entorno. Desde esta comprensión, la dimensión axiológica de la aproximación teórica construida sitúa la dignidad humana como eje fundamental de los procesos formativos y reconoce la educación como una experiencia orientada al desarrollo pleno de las personas.

Desde los hallazgos alcanzados, la gestión docente se distancia de visiones centradas exclusivamente en la eficiencia, el control o el cumplimiento administrativo, para configurarse como una práctica ética sustentada en el reconocimiento del otro, en la construcción de relaciones significativas y en la responsabilidad compartida frente a los procesos educativos. Así, los valores emergentes de la investigación se constituyen en referentes que orientan la comprensión de la gestión docente como una experiencia profundamente humana y social.

Fundamento teleológico

Desde la dimensión teleológica, la aproximación teórica construida permitió comprender que la finalidad de la gestión docente trasciende el cumplimiento de funciones institucionales o el logro de resultados académicos. Las experiencias vividas por los participantes revelaron que el sentido último de la gestión docente se encuentra en la formación integral de los estudiantes, entendida como un proceso que articula dimensiones humanas, éticas, académicas y sociales.

Los hallazgos permitieron reconocer que las prácticas formativas emergentes se orientan hacia la construcción de experiencias de aprendizaje capaces de generar transformación, reflexión y sentido. En ellas, el propósito formativo no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que busca favorecer el desarrollo de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la realidad que los rodea.

Asimismo, la investigación permitió comprender que la gestión docente adquiere significado cuando contribuye a crear condiciones para el encuentro, el diálogo, la participación y el acompañamiento pedagógico. Desde esta mirada, la finalidad de la

gestión no consiste únicamente en organizar procesos académicos, sino en favorecer experiencias formativas que permitan a los estudiantes construir conocimientos, fortalecer su identidad y proyectarse de manera responsable frente a los desafíos de su contexto.

En coherencia con estas comprensiones, la aproximación teórica construida no pretende establecer modelos rígidos o esquemas universales de actuación. Su propósito consiste en ofrecer horizontes de comprensión que permitan resignificar la gestión docente desde una perspectiva más humana, ética y contextualizada, capaz de responder a las complejidades que caracterizan la educación superior contemporánea.

De esta manera, la dimensión teleológica reconoce que la gestión docente encuentra su razón de ser en la formación de personas y en la construcción de experiencias educativas que contribuyan al desarrollo humano, al fortalecimiento de la convivencia y a la transformación de las realidades sociales en las que se encuentran inmersos los sujetos.

Fundamento metodológico

Desde la dimensión metodológica, la aproximación teórica construida encuentra sustento en el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido durante el desarrollo de la investigación. Esta perspectiva permitió aproximarse a las experiencias vividas por docentes, estudiantes y directivos, con el propósito de comprender los significados que emergen en torno a las prácticas formativas y a la gestión docente dentro de los contextos de educación superior.

La fenomenología hermenéutica posibilitó centrar la atención en el mundo vivido de los participantes, reconociendo que las experiencias humanas constituyen una fuente fundamental para la construcción de conocimiento. Más que describir hechos o identificar relaciones causales, el interés investigativo estuvo orientado a comprender los sentidos construidos por los actores educativos en sus prácticas cotidianas y a interpretar las significaciones que atribuyen a dichas experiencias.

Este proceso permitió reconocer que la comprensión de la gestión docente no podía alcanzarse mediante aproximaciones externas o exclusivamente instrumentales,

sino a través de un ejercicio permanente de escucha, reflexión e interpretación. Las narrativas compartidas por los participantes constituyeron el punto de partida para la construcción de comprensiones que posteriormente dieron lugar a la configuración de la aproximación teórica desarrollada en esta investigación.

Asimismo, la metodología favoreció un proceso de construcción de conocimiento situado, sustentado en las realidades concretas de los contextos estudiados y en las experiencias vividas por quienes participan en ellos. Esto permitió que las comprensiones emergentes mantuvieran una estrecha relación con las dinámicas propias de la educación superior colombiana y con las particularidades de las instituciones que hicieron parte del estudio.

En consecuencia, la dimensión metodológica no solo orientó el camino seguido para comprender el fenómeno investigado, sino que también se constituyó en un elemento coherente con la aproximación teórica construida, al reconocer la experiencia vivida, la interpretación reflexiva y el diálogo con los actores educativos como fundamentos esenciales para comprender la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes.

En coherencia con las dimensiones filosóficas desarrolladas, la aproximación teórica construida en esta investigación se comprende como una configuración de sentido que emerge de las experiencias vividas y de las comprensiones construidas por los actores educativos en torno a la gestión docente y las prácticas formativas emergentes. Desde esta mirada, la gestión docente deja de concebirse como un proceso exclusivamente administrativo para reconocerse como una experiencia humana, ética, relacional y contextualizada, que se construye en la interacción cotidiana entre sujetos, saberes y contextos. De esta manera, las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica convergen en una comprensión integral que permite resignificar la gestión docente desde la experiencia, el acompañamiento pedagógico, la formación integral y la construcción compartida de sentido en la educación superior colombiana.

Rupturas y distanciamientos frente a los modelos tradicionales

La aproximación teórica configurada en la presente investigación no se concibe como una extensión ni como una adaptación de los modelos tradicionales de gestión docente, sino como una relectura crítica que emerge desde la experiencia vivida de los actores educativos. En este sentido, según Morin (1999), más que proponer una estructura operativa o un conjunto de lineamientos prescriptivos, se plantea una comprensión que cuestiona, resignifica y trasciende las formas convencionales de entender la gestión en la educación superior, en coherencia con una visión compleja del fenómeno educativo.

Históricamente, la gestión docente ha sido abordada desde enfoques técnico-administrativos que privilegian la planificación, el control, la evaluación por indicadores y el cumplimiento de metas institucionales. Desde esta mirada, el docente suele ser concebido como un ejecutor de funciones previamente definidas, y las prácticas formativas tienden a reducirse a actividades estructuradas que deben responder a estándares establecidos.

Si bien esta lógica puede ser necesaria en ciertos niveles organizativos, también puede fragmentar la experiencia educativa cuando desconoce los sentidos, tensiones y significados que se construyen en la cotidianidad del aula. En esta dirección, Barnett (2017) permite comprender que la universidad contemporánea se mueve en escenarios de complejidad e incertidumbre, por lo que requiere formas de gestión más abiertas, reflexivas y sensibles a las realidades humanas e institucionales. De igual manera, Biesta (2022) ayuda a tomar distancia de una educación centrada únicamente en resultados, al recordar que la formación debe orientarse hacia el sentido humano de la enseñanza y la constitución del sujeto.

En contraste, los hallazgos de esta investigación evidencian que la gestión docente, en su dimensión más profunda, no se configura únicamente desde la norma o la estructura institucional, sino desde la experiencia vivida, en la cual confluyen dimensiones éticas, relacionales y pedagógicas que otorgan sentido a la práctica formativa. Desde la fenomenología hermenéutica, para Van Manen (2003) comprender la experiencia implica interpretar los significados que emergen en la interacción

pedagógica, lo cual permite reconocer que la gestión docente se construye en el encuentro con el otro y en la reflexión sobre la práctica.

De este modo, la gestión deja de ser entendida como un proceso exclusivamente administrativo para asumirse como una experiencia situada de acompañamiento, en la que el docente interpreta, decide, adapta y resignifica su acción en función de las realidades concretas de sus estudiantes y del contexto. En esta línea, según lo expresado por Fullan (2020), la mejora educativa no puede sostenerse únicamente en estructuras formales, sino en la comprensión profunda de las prácticas reales que desarrollan los docentes.

Esta aproximación teórica se distancia de la concepción tradicional del docente como agente operativo, para reconocerlo como un sujeto reflexivo y constructor de sentido, cuya práctica no puede ser comprendida únicamente a partir de procedimientos estandarizados. En este marco, las prácticas formativas emergentes no son vistas como desviaciones de un modelo ideal, sino como expresiones legítimas de la experiencia pedagógica, que surgen en respuesta a las necesidades del contexto y que contienen un potencial formativo significativo. En correspondencia con lo planteado por Biesta (2022), la educación debe orientarse a la formación del sujeto, más allá de la mera adquisición de competencias técnicas.

Asimismo, mientras los modelos tradicionales orientan la gestión hacia el cumplimiento institucional, la aproximación propuesta en esta investigación desplaza el énfasis hacia la formación integral, entendida como un proceso que articula lo cognitivo, lo ético, lo social y lo humano. Esta reconfiguración implica reconocer que la calidad educativa no se agota en indicadores cuantificables, sino que se construye en la interacción, en el acompañamiento y en la capacidad de generar experiencias formativas con sentido.

En este orden de ideas, la propuesta no busca sustituir los modelos existentes, sino ampliar su horizonte comprensivo, incorporando dimensiones que han sido históricamente relegadas en los procesos de gestión docente. Se trata, entonces, de una aproximación que rompe con la lógica instrumental, para situarse en una perspectiva

interpretativa que reconoce la complejidad, la incertidumbre y la riqueza de la experiencia educativa.

Finalmente, la principal ruptura que introduce esta investigación radica en comprender la gestión docente no como un sistema de control o regulación de prácticas, sino como un proceso dinámico, humano y contextualizado, que se construye en la experiencia y se orienta por principios éticos y formativos. Esta resignificación abre la posibilidad de pensar la gestión desde una mirada más sensible, reflexiva y coherente con los desafíos contemporáneos de la educación superior.

Comprensiones teóricas sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes

Las comprensiones desarrolladas en este momento emergen del diálogo interpretativo entre los horizontes comprensivos preliminares construidos en el Momento II y las experiencias vividas narradas por docentes, estudiantes y directivos en el Momento IV. A lo largo del proceso fenomenológico-hermenéutico, las aproximaciones iniciales fueron ampliándose progresivamente a partir de las voces de los participantes, permitiendo construir una comprensión más profunda sobre la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en la educación superior.

Las experiencias compartidas durante la investigación permitieron comprender que la gestión docente no puede reducirse únicamente al cumplimiento de funciones administrativas o institucionales. Por el contrario, comenzó a revelarse como una experiencia profundamente humana, relacional y contextualizada, construida en el encuentro cotidiano entre sujetos, prácticas pedagógicas y realidades educativas concretas.

Desde esta comprensión, las prácticas formativas emergentes dejaron ver dimensiones éticas, pedagógicas, experienciales y relacionales que atraviesan la experiencia educativa y que permitieron configurar cuatro grandes comprensiones teóricas vinculadas con la formación integral, la práctica formativa, el acompañamiento pedagógico y la identidad docente.

Estas comprensiones no buscan establecer modelos universales ni estructuras cerradas de actuación pedagógica. Más bien, constituyen aproximaciones interpretativas abiertas que intentan aproximarse a la complejidad de la experiencia docente vivida en contextos de formación universitaria.

La formación integral como experiencia humana y ética

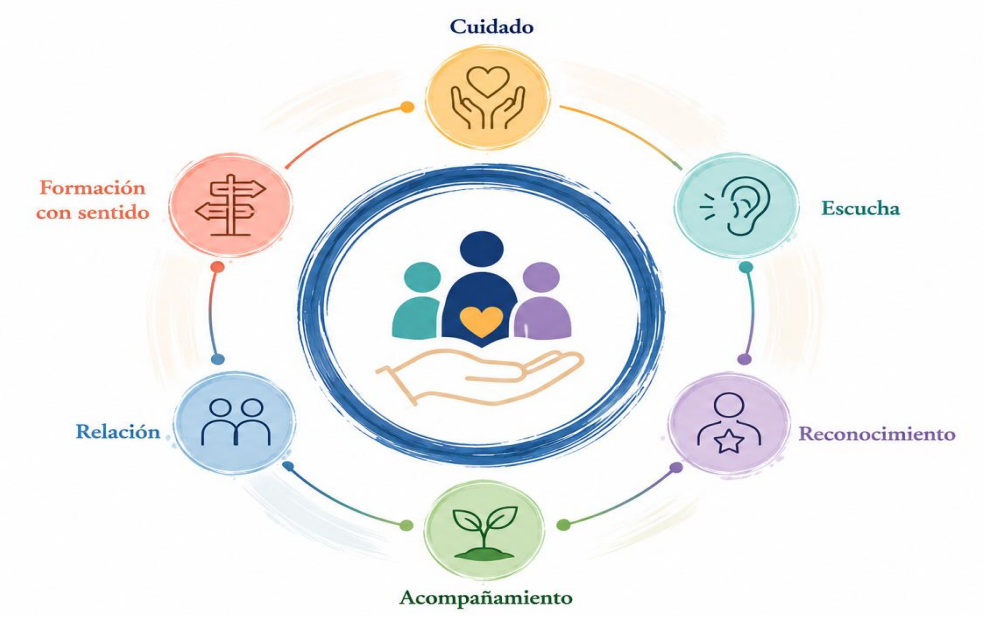
La formación integral emergió en las voces de los participantes como una experiencia que va más allá del dominio de contenidos o del cumplimiento de competencias académicas. En los relatos, formar no se limita a enseñar una disciplina, sino que implica acompañar al estudiante en su proceso humano, reconocer sus emociones, sus dificultades, sus posibilidades y la manera como se va construyendo como sujeto dentro de la experiencia educativa.

Los docentes y directivos dejaron ver que la formación integral se vive en decisiones cotidianas: escuchar a un estudiante, orientar una dificultad, reconocer una situación personal, acompañar un proceso de práctica o generar espacios donde el aprendizaje tenga sentido para la vida. Desde la voz estudiantil, esta formación se recuerda especialmente cuando el docente logra crear confianza, cercanía y reconocimiento.

Desde esta comprensión, la gestión docente adquiere un sentido ético, porque no se reduce a organizar actividades académicas, sino que implica asumir responsabilidad frente al otro. Formar integralmente es comprender que el estudiante no llega al aula solo como aprendiz de contenidos, sino como sujeto con historia, emociones, expectativas y condiciones particulares.

Esta comprensión dialoga con Biesta (2022), cuando plantea que la educación no puede reducirse a la producción de aprendizajes medibles, pues también implica formación del sujeto, responsabilidad y relación con el mundo. Asimismo, se aproxima a Freire (2021), para quien la educación constituye una práctica profundamente humana y dialógica orientada a la transformación de la realidad.

Figura 5.
La formación integral como experiencia humana y ética



Elaboración propia (2026).

La figura 5 representa la formación integral como una experiencia construida desde el cuidado, la escucha, el reconocimiento y el acompañamiento, mostrando cómo estos elementos se entrelazan en la construcción de procesos formativos con sentido dentro de la experiencia educativa.

La práctica formativa como experiencia transformadora

Las prácticas formativas fueron comprendidas por los participantes como experiencias que confrontan, movilizan y transforman. En los relatos de los estudiantes, la práctica aparece como el momento en que la formación deja de estar únicamente en el plano de la teoría y se encuentra con la realidad viva del aula, con sus tensiones, incertidumbres, limitaciones y posibilidades.

La práctica no se vivió como un simple requisito académico. Para varios participantes, fue una experiencia que produjo miedo, inseguridad, esfuerzo y, al mismo tiempo, crecimiento. En ella, el estudiante tuvo que tomar decisiones, improvisar con

responsabilidad, adaptar lo planeado y comprender que enseñar exige sensibilidad frente al contexto.

De la misma manera, los docentes también reconocieron que acompañar prácticas transforma su propia manera de comprender la enseñanza. La práctica formativa no solo forma al estudiante: también interpela al docente, lo obliga a revisar sus decisiones, a escuchar mejor y a comprender que la realidad educativa siempre desborda cualquier planificación rígida.

Desde esta comprensión, la práctica formativa se configura como experiencia transformadora porque permite que teoría, contexto y vivencia entren en diálogo. Allí el saber no se aplica de manera mecánica, sino que se reconstruye en la acción, en la reflexión y en el encuentro con situaciones concretas.

Esta comprensión dialoga con Van Manen (2003) quien reconoce la experiencia vivida como una fuente legítima de comprensión pedagógica. Del mismo modo, también se relaciona con Freire (2021), al comprender la educación como praxis, es decir, como acción y reflexión permanente sobre la experiencia para transformarla críticamente. En esta investigación, la práctica aparece justamente como ese lugar donde el estudiante y el docente aprenden al actuar, reflexionar y volver sobre lo vivido.

Figura 6.
La práctica formativa como experiencia transformadora



Elaboración propia (2026).

La figura 6 representa la práctica formativa como una experiencia que transforma al estudiante y al docente, al poner en diálogo la experiencia vivida, la reflexión, las decisiones situadas y el encuentro con la realidad.

La gestión docente como acompañamiento ético y situado

Una de las comprensiones más fuertes que emergió del análisis fue la gestión docente entendida como acompañamiento ético y situado. Los relatos muestran que gestionar no significa únicamente planificar, controlar o cumplir procedimientos institucionales. Gestionar, desde la experiencia vivida por los participantes, implica estar presente, orientar, escuchar, mediar y sostener procesos formativos en contextos reales.

Los estudiantes valoraron especialmente aquellos momentos en los que el docente asesor no fue percibido como una figura de vigilancia o sanción, sino como alguien que acompaña, genera confianza y ayuda a comprender la experiencia. Esta vivencia permitió interpretar que el acompañamiento transforma la manera como el estudiante enfrenta la práctica y construye seguridad en su proceso profesional.

Desde los docentes y directivos, la gestión también se mostró como una tarea atravesada por tensiones: limitaciones institucionales, contextos desiguales, falta de recursos, exigencias administrativas y necesidades humanas de los estudiantes. Sin embargo, esas tensiones no anulan la gestión, sino que la hacen más situada, porque obligan a tomar decisiones sensibles a la realidad concreta.

Por ello, la gestión docente se comprende aquí como una práctica ética, relacional y contextualizada. No se trata solo de dirigir procesos, sino de crear condiciones para que la formación tenga sentido. Gestionar es acompañar desde la responsabilidad, la flexibilidad y el reconocimiento del otro.

Esta comprensión dialoga con Noddings (2013), especialmente desde la ética del cuidado, al reconocer que toda relación educativa implica atención, responsabilidad y sensibilidad frente al otro. También se articula con Freire (2021), en cuanto el acompañamiento pedagógico se sostiene en el diálogo y en el reconocimiento del estudiante como sujeto de experiencia. Desde la perspectiva de Van Manen (2003), esta

gestión puede comprenderse como una experiencia vivida que exige tacto, presencia y sensibilidad humana frente a las realidades del contexto educativo.

Figura 7.
La gestión docente como acompañamiento ético y situado



Elaboración propia (2026).

La figura 7 representa la gestión docente como un acompañamiento ético y situado que se construye desde la escucha, la orientación, la presencia y la confianza, reconociendo las realidades del contexto y la responsabilidad que implica formar al otro.

La identidad docente como construcción experiencial e inacabada

La identidad docente emergió como una construcción que no está terminada ni se alcanza de una vez para siempre. En las voces de docentes y estudiantes, ser docente aparece como un proceso que se va configurando en la experiencia, en la reflexión, en los errores, en los encuentros y en las tensiones propias de la práctica educativa.

Los estudiantes expresaron que comenzaron a sentirse docentes no solo por avanzar en su formación académica, sino por vivir situaciones reales de enseñanza, enfrentarse al aula, ser reconocidos por otros y asumir responsabilidades concretas. La

práctica les permitió mirarse de otra manera y comprender que la identidad profesional se construye desde lo vivido.

Los docentes, por su parte, dejaron ver que su identidad también permanece abierta. Cada grupo, cada contexto y cada experiencia vuelve a interpelar su manera de enseñar. Ser docente no aparece como una identidad fija, sino como una construcción permanente que exige aprender, desaprender y volver a pensar la propia práctica.

Desde esta comprensión, la identidad docente se configura como experiencial e inacabada porque nace del encuentro entre la historia personal, la formación académica, la práctica pedagógica y la reflexión sobre lo vivido. La identidad no se impone desde afuera; se va tejiendo en la relación con los estudiantes, con los contextos y con el sentido que cada docente atribuye a su labor.

Esta comprensión dialoga con Van Manen (2003), al reconocer que la pedagogía se construye desde la experiencia vivida y desde la reflexión constante sobre ella. Asimismo, se aproxima a Morin (1999), quien plantea que la identidad docente no puede entenderse de manera fragmentada, sino como un proceso complejo, abierto y en permanente transformación. De igual forma, se relaciona con Freire (2021), al comprender que el docente se constituye en la práctica reflexiva, en el diálogo y en el compromiso con su realidad educativa.

Figura 8.
La identidad docente como construcción experiencial e inacabada



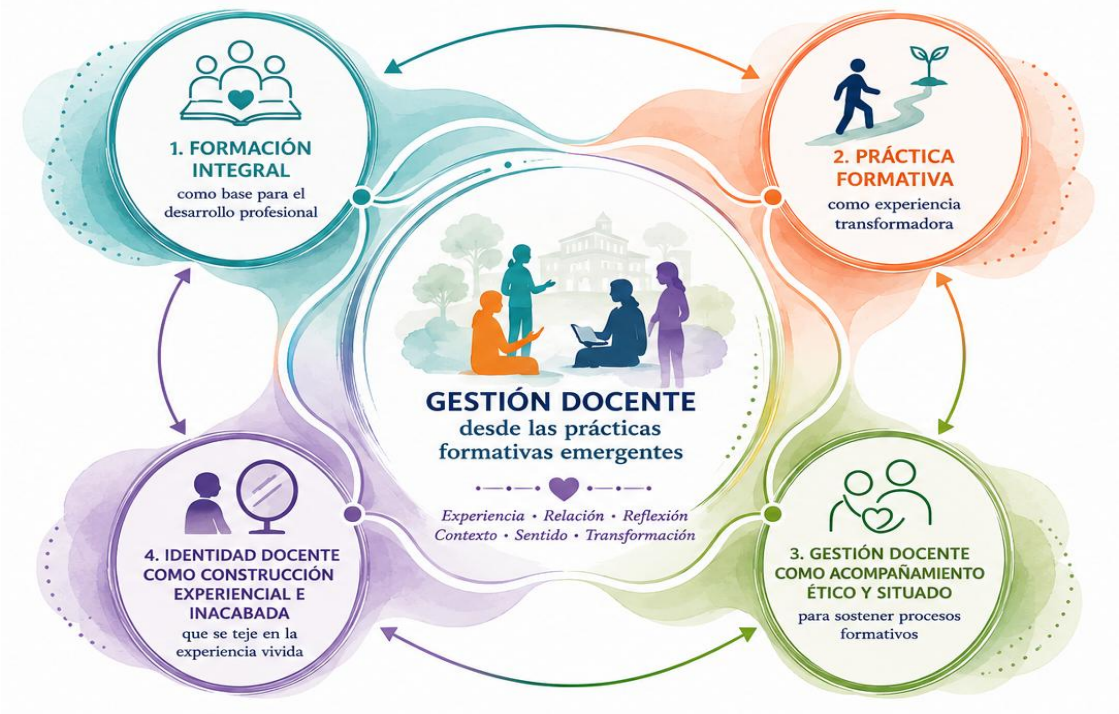
Elaboración propia (2026).

La figura 8 representa la identidad docente como un proceso de construcción permanente, que se teje desde la experiencia, la reflexión, las relaciones, el aprendizaje continuo y el sentido que cada docente atribuye a su labor.

Las comprensiones construidas a lo largo de este momento permitieron reconocer que la gestión docente se configura en experiencias que se transforman continuamente en el encuentro entre las prácticas formativas, las trayectorias personales y las realidades presentes en la vida universitaria. Desde las voces de docentes, estudiantes y directivos, comenzó a revelarse una mirada de la gestión vinculada no solo a funciones académicas, sino también a las maneras de acompañar, aprender, reflexionar y construir sentido dentro de la experiencia educativa.

Las relaciones que emergen entre la formación integral, la práctica formativa, el acompañamiento pedagógico y la identidad docente permiten aproximarse a una comprensión más amplia de la gestión docente, entendida como una experiencia que se construye continuamente en la cotidianidad de los procesos formativos.

Figura 9.
Entramado comprensivo de la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes.



Elaboración propia (2026).

La figura 9 recoge las comprensiones construidas a partir de las experiencias narradas por docentes, estudiantes y directivos durante el proceso investigativo. En ella, la formación integral, la práctica formativa, el acompañamiento pedagógico y la identidad docente aparecen entrelazados en la cotidianidad universitaria, mostrando cómo la gestión docente se configura continuamente en el encuentro entre las prácticas educativas, las trayectorias personales y los desafíos presentes en los procesos de formación.

Principios éticos y sociales emergentes de la gestión docente desde las prácticas formativas

Los principios que se presentan a continuación no se formulan de manera a priori ni como lineamientos normativos, sino que emergen del proceso interpretativo desarrollado en el Momento IV, a partir de las comprensiones construidas sobre las experiencias vividas por los actores educativos. De este modo, constituyen una síntesis teórica de los sentidos identificados en torno a las prácticas formativas emergentes y su relación con la gestión docente, articulando dimensiones pedagógicas, éticas y contextuales presentes en las experiencias narradas en la investigación.

La centralidad de la experiencia vivida

Este principio emerge de las comprensiones construidas en torno a la práctica formativa como experiencia vivida, en las que los actores educativos destacan la relevancia de la interacción cotidiana, las tensiones del contexto y los sentidos que se construyen en la acción pedagógica. En los hallazgos, la experiencia no aparece como un elemento accesorio, sino como el núcleo desde el cual se comprende la gestión docente.

Desde esta perspectiva, la gestión no puede ser abordada desde modelos abstractos o prescriptivos, sino desde las vivencias concretas de quienes participan en los procesos formativos. Esta mirada se articula con la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), quien plantea que el conocimiento emerge de la interpretación de la experiencia vivida.

La formación como experiencia integral

Este principio surge de los sentidos atribuidos por los actores a la formación, entendida no solo como desarrollo académico, sino como una experiencia que involucra dimensiones humanas, emocionales, sociales y éticas. En los hallazgos, la formación integral aparece vinculada al reconocimiento del estudiante como sujeto, más allá de su desempeño académico.

En este marco, las prácticas formativas emergentes evidencian que formar implica acompañar procesos de desarrollo personal y social. Esta comprensión dialoga con los planteamientos de Tobón (2013), quien resalta la importancia de una educación centrada en el desarrollo humano y en la formación para la vida.

El acompañamiento pedagógico como experiencia de encuentro

Este principio emerge de las comprensiones relacionadas con la relación pedagógica, en las que los actores destacan la importancia de la cercanía, el diálogo y la orientación constante en los procesos formativos. En los hallazgos, la gestión docente se comprende más como un ejercicio de acompañamiento que como una función de control.

Desde este horizonte, el docente se posiciona como mediador que orienta, escucha y construye junto con el estudiante. Esta comprensión se vincula con Freire (2021), quien concibe la educación como un acto dialógico en el que enseñar y aprender se construyen en relación.

La reflexividad crítica en la práctica docente

Este principio surge de las comprensiones en las que los actores reconocen la importancia de la reflexión sobre la práctica como elemento clave para su transformación. En los hallazgos, la gestión docente aparece vinculada a la capacidad del docente para cuestionar, analizar y revisar constantemente su acción pedagógica.

De esta manera, la gestión no se limita a la ejecución de funciones, sino que implica una actitud crítica frente a las decisiones pedagógicas y a las condiciones del

contexto. Esta postura se articula con los planteamientos de Biesta (2022), quien resalta la importancia de una práctica educativa reflexiva en contextos complejos.

La ética del cuidado y la responsabilidad compartida

Este principio emerge de las comprensiones relacionadas con la dimensión ética de la práctica docente, en las que los actores destacan valores como el respeto, la empatía y el compromiso con el estudiante. En los hallazgos, la relación educativa aparece atravesada por una ética del cuidado que orienta la acción pedagógica.

Desde este horizonte, la gestión docente se configura como un ejercicio de responsabilidad frente al otro. Esta comprensión dialoga con Noddings (2013), quien plantea la ética del cuidado como fundamento de la práctica educativa.

La presencia del contexto en las prácticas formativas

Este principio surge de los hallazgos que evidencian la influencia del contexto en las prácticas formativas. Los actores destacan que sus decisiones pedagógicas no responden únicamente a lineamientos institucionales, sino a las condiciones reales en las que se desarrolla la formación.

Desde esta comprensión, la gestión docente se construye en relación con dinámicas sociales, culturales, territoriales e institucionales específicas. En este sentido, Barnett (2017) permite comprender la educación superior como un espacio abierto a la complejidad de la vida social y a las responsabilidades que emergen de su relación con el entorno. Esta mirada resulta coherente con los hallazgos de la investigación, en tanto las prácticas formativas no se producen de manera aislada, sino en diálogo permanente con las realidades concretas de los estudiantes, las instituciones y los contextos donde se desarrolla la experiencia educativa.

De igual manera, la UNESCO (2021) plantea la necesidad de repensar la educación desde la cooperación, la justicia y la responsabilidad colectiva, reconociendo que los procesos formativos deben responder a los desafíos sociales y culturales de cada realidad. En esta línea, la presencia del contexto se convierte en un principio

fundamental de la gestión docente, porque permite orientar las prácticas formativas desde una lectura situada, sensible y comprometida con las necesidades del entorno.

La transformación como posibilidad de la práctica formativa

Este principio emerge de las comprensiones que evidencian la práctica formativa como un proceso dinámico y abierto al cambio. En los hallazgos, las prácticas formativas emergentes aparecen como respuestas creativas frente a los desafíos del contexto.

Desde esta mirada, la gestión docente se concibe como un proceso abierto a la innovación y a la transformación. Este principio reconoce que la educación superior constituye un campo en permanente construcción, en el que la práctica pedagógica se redefine continuamente.

En conjunto, estos principios constituyen una síntesis comprensiva que articula los hallazgos del estudio y orienta la aproximación construida sobre la gestión docente, invitando a repensar el quehacer educativo desde las prácticas formativas emergentes experiencias. De este modo, la gestión docente se comprende como una experiencia que se construye en la relación entre la práctica pedagógica, la reflexión educativa y las realidades presentes en los contextos de formación universitaria.

Aportes de la investigación y proyección de la aproximación construida

La aproximación construida en esta investigación aporta una mirada comprensiva sobre la gestión docente en educación superior, al aproximarse al fenómeno desde las experiencias vividas por los actores educativos y desde las prácticas formativas emergentes que se desarrollan en sus contextos.

Más que cerrar el debate, esta aproximación abre nuevas posibilidades de comprensión sobre la gestión docente, invitando a repensar el quehacer educativo desde las experiencias, los sentidos construidos y las relaciones que emergen en los procesos formativos. En este marco, la investigación fortalece el diálogo entre teoría y práctica, contribuyendo a ampliar las miradas sobre la gestión docente en la educación superior colombiana.

La aproximación construida durante la investigación integra sentidos vinculados con la formación integral, la práctica transformadora, el acompañamiento pedagógico y la identidad docente, articulados desde las experiencias narradas por los actores educativos. Esta comprensión permite reconocer la gestión docente como una experiencia en permanente construcción, atravesada por las relaciones humanas, las prácticas pedagógicas y los desafíos presentes en los contextos educativos.

Socialización de hallazgos y aproximación construida con informantes clave

Socializar las interpretaciones construidas en una investigación cualitativa con los informantes clave constituye un proceso importante para fortalecer la coherencia interpretativa y el rigor comprensivo del estudio. En coherencia con ello, se consideró pertinente compartir con los participantes los principales hallazgos, las comprensiones construidas y la aproximación emergente sobre la gestión docente desde las prácticas formativas en la educación superior.

Este espacio de socialización se desarrolló mediante encuentros conversacionales en los que participaron los docentes DOC1, DOC2 y DOC3, los estudiantes ESTUD1 y ESTUD2, y la directora DIRECT1. Para orientar el diálogo, se contó con un Guion flexible de apoyo (ver Anexo A-9), el cual permitió abordar de manera abierta las comprensiones construidas, los horizontes interpretativos emergentes y las elaboraciones derivadas del proceso fenomenológico-hermenéutico desarrollado durante la investigación.

Más que un ejercicio de validación formal, este proceso se constituyó en un espacio de diálogo reflexivo, donde los participantes pudieron reconocer, contrastar y ampliar los sentidos construidos en torno a sus experiencias formativas y a la gestión docente vivida en sus contextos educativos.

Durante los encuentros, los participantes manifestaron sentirse identificados con las interpretaciones expuestas, reconociendo que las comprensiones construidas lograban reflejar aspectos esenciales de sus experiencias relacionadas con las prácticas formativas, el acompañamiento pedagógico y la gestión docente en la educación superior. En sus intervenciones, resaltaron especialmente la importancia otorgada a la

dimensión humana de la formación, a la cercanía pedagógica y al reconocimiento de las particularidades de los estudiantes dentro del proceso educativo.

En relación con las voces docentes, el docente DOC1 señaló que la aproximación construida lograba reflejar situaciones que emergen cotidianamente en la práctica educativa, destacando que muchas de las decisiones pedagógicas no responden exclusivamente a lineamientos institucionales, sino a las realidades concretas que se presentan en el proceso formativo y a las necesidades particulares de los estudiantes.

De igual manera, el docente DOC2 expresó que las comprensiones construidas permitían reconocer la complejidad de la práctica docente, señalando que gran parte de las situaciones vividas en el aula requieren sensibilidad pedagógica, capacidad de adaptación y reflexión constante frente a los desafíos del contexto educativo. Asimismo, manifestó sentirse identificado con la comprensión de la gestión docente como una práctica situada, dinámica y profundamente humana.

Por su parte, la docente DOC3 destacó que la aproximación construida lograba visibilizar el sentido humano del acompañamiento docente, reconociendo que su labor trasciende lo estrictamente académico y se relaciona con el apoyo, la orientación y el cuidado permanente de los estudiantes durante sus procesos formativos.

Desde la perspectiva estudiantil, ESTUD1 manifestó sentirse reflejado en las comprensiones relacionadas con el acompañamiento pedagógico y la cercanía docente, resaltando que estas experiencias favorecen no solo el aprendizaje académico, sino también la confianza y la motivación durante el proceso formativo.

De manera similar, ESTUD2 expresó que las interpretaciones construidas se acercaban a las experiencias que viven muchos estudiantes en la educación superior, especialmente en lo relacionado con la necesidad de sentirse escuchados, reconocidos y acompañados dentro de su proceso de formación.

Desde el ámbito directivo, DIRECT1 destacó que la aproximación construida aporta una mirada más cercana a las realidades de la gestión docente, señalando que este tipo de comprensiones puede favorecer procesos institucionales de reflexión sobre

las prácticas formativas y sobre el sentido pedagógico del acompañamiento en la educación superior.

En conjunto, este proceso de socialización permitió reafirmar la coherencia entre las comprensiones construidas y las experiencias vividas por los participantes, fortaleciendo el carácter reflexivo, situado y comprensivo de la investigación. Asimismo, evidenció que la aproximación desarrollada lograba recoger sentidos y significados que los actores educativos reconocen como cercanos a su realidad pedagógica y formativa.

MOMENTO VI

Reflexiones finales

Llegar a este momento de la investigación representa mucho más que el cierre de un proceso académico. Significa culminar un recorrido de comprensión construido desde el encuentro con las experiencias de docentes, estudiantes y directivos que, desde sus vivencias cotidianas, permitieron acercarse a la realidad de las prácticas formativas emergentes y a los significados que estas tienen en la educación superior colombiana.

A lo largo del proceso investigativo fue posible comprender que las prácticas formativas emergentes no constituyen acciones aisladas ni estrategias pedagógicas aplicadas de manera ocasional. Por el contrario, se configuran como experiencias construidas en la interacción permanente entre los sujetos, los contextos y las necesidades reales de formación. Estas prácticas nacen de la capacidad reflexiva de los docentes, de su lectura del entorno y de su compromiso con la formación humana de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las prácticas formativas emergentes trascienden la dimensión metodológica para convertirse en experiencias cargadas de sentido pedagógico, ético y social.

Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación fue reconocer que la gestión docente no puede comprenderse únicamente desde enfoques administrativos, técnicos o instrumentales. Las voces de los participantes permitieron evidenciar que la gestión se construye y se vive en el acompañamiento cotidiano, en la escucha, en la orientación, en la capacidad de comprender las realidades de los estudiantes y en la responsabilidad compartida que implica el acto educativo. En este sentido, la gestión docente emerge como una experiencia profundamente humana, sustentada en relaciones que dan significado a los procesos formativos.

La comprensión de las experiencias narradas también permitió advertir una tensión permanente entre las exigencias institucionales y las necesidades reales de la formación. Mientras los discursos institucionales promueven la innovación, la formación integral y la calidad educativa, en la práctica continúan existiendo dinámicas centradas

en el cumplimiento de procedimientos, indicadores y requerimientos administrativos que, en ocasiones, limitan el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas. Esta situación invita a reflexionar sobre la necesidad de construir formas de gestión más sensibles a la complejidad de los contextos educativos y más cercanas a las experiencias vividas por quienes participan en ellos.

La interpretación de los sentidos y significados atribuidos por los actores educativos permitió comprender que la formación universitaria va más allá de la transmisión de conocimientos o del desarrollo de competencias profesionales. En las narrativas emergió una concepción de la educación asociada al encuentro humano, a la construcción de sentido, al reconocimiento del otro y a la formación de sujetos capaces de actuar de manera ética y responsable en sus contextos. Esta comprensión reafirma la importancia de recuperar la dimensión humana de la educación superior y de reconocer que toda práctica formativa implica una responsabilidad ética frente a quienes participan en ella.

De igual manera, el proceso investigativo permitió develar principios pedagógicos y ético-sociales que atraviesan las prácticas formativas emergentes. Entre ellos destacan la centralidad de la experiencia vivida, el acompañamiento pedagógico, la reflexividad crítica, la ética del cuidado, la responsabilidad compartida y el reconocimiento del contexto como elemento constitutivo de la formación. Estos principios no aparecieron como formulaciones teóricas previamente establecidas, sino como comprensiones que emergieron de las experiencias narradas por los participantes y que permiten otorgar nuevos significados a la gestión docente en la educación superior.

La aproximación teórica construida constituye uno de los aportes centrales de esta investigación. Más que proponer un modelo prescriptivo o una estructura cerrada de actuación, ofrece una comprensión de la gestión docente sustentada en la experiencia, en la reflexión y en el reconocimiento de las prácticas formativas como espacios de transformación. Esta aproximación busca contribuir a la resignificación de la gestión docente, desplazando el énfasis de la administración de procesos hacia la construcción de experiencias formativas con sentido.

Desde una mirada más amplia, la investigación permitió reconocer que las instituciones de educación superior poseen un importante capital pedagógico que muchas veces permanece invisible. Las experiencias que los docentes construyen diariamente en sus aulas contienen conocimientos valiosos que pueden orientar procesos de transformación institucional, siempre que existan espacios para su reconocimiento, sistematización y reflexión colectiva. En este sentido, uno de los desafíos actuales de la educación superior consiste en aprender de las experiencias que emergen en la práctica y convertirlas en oportunidades para fortalecer la formación universitaria.

Asimismo, este recorrido investigativo transformó la manera de comprender la gestión docente. Inicialmente, el interés se centraba en identificar prácticas y comprender sus características; sin embargo, el contacto con las experiencias permitió reconocer que detrás de cada práctica existen historias, relaciones, valores y significados que configuran la esencia misma del acto educativo. Esta comprensión reafirma que la educación es, ante todo, una experiencia humana que no puede reducirse a procedimientos ni a indicadores de desempeño.

Las comprensiones alcanzadas abren también nuevas posibilidades de investigación. Resulta pertinente profundizar en el estudio de las prácticas formativas emergentes en otros contextos universitarios del país, así como explorar las formas en que estas prácticas pueden contribuir a la transformación de los procesos de gestión institucional. De igual manera, futuras investigaciones podrían analizar la relación entre prácticas formativas emergentes, innovación educativa y desarrollo profesional docente, ampliando así los horizontes de comprensión construidos en este trabajo.

Finalmente, esta investigación permite afirmar que la gestión docente adquiere un significado más amplio cuando se comprende desde la experiencia vivida de los actores educativos. Reconocer las prácticas formativas emergentes como espacios de construcción de sentido, aprendizaje y transformación constituye una invitación a repensar la educación superior desde perspectivas más humanas, éticas y contextualizadas. Desde esta comprensión, la gestión docente se configura como una práctica relacional y formativa que encuentra su sentido en el acompañamiento, la

construcción compartida de conocimiento y el compromiso con la formación integral de las personas.

Aportes comprensivos, teóricos y metodológicos de la investigación

A partir de las comprensiones construidas durante el proceso investigativo, esta investigación aporta una mirada interpretativa sobre la gestión docente en educación superior, aproximándose al fenómeno desde las experiencias vividas por los actores educativos y desde las prácticas formativas emergentes que se desarrollan en sus contextos. En este sentido, el estudio no solo describe experiencias relacionadas con la gestión docente, sino que amplía su comprensión al reconocerla como parte constitutiva de la práctica pedagógica.

La investigación también permitió articular comprensivamente las nociones de gestión docente, prácticas formativas emergentes y formación integral, mostrando cómo estas se entrelazan en las experiencias cotidianas narradas por docentes, estudiantes y directivos. Esta aproximación favorece una mirada más amplia sobre la gestión docente, vinculándola con los sentidos, relaciones y contextos presentes en la vida universitaria.

En el plano metodológico, el estudio fortalece el uso del enfoque cualitativo con orientación fenomenológico-hermenéutica en investigaciones educativas. La aplicación de la propuesta de Van Manen (2003) permitió aproximarse a los significados de la experiencia mediante entrevistas conversacionales, procesos de lectura holística, selectiva y detallada, así como ejercicios permanentes de escritura reflexiva. Este enfoque favoreció una comprensión profunda de las experiencias narradas, manteniendo la voz de los participantes y privilegiando el carácter interpretativo de la investigación.

Asimismo, se evidenció la pertinencia de articular este enfoque con herramientas de apoyo como ATLAS.ti, las cuales facilitaron la organización y trazabilidad del proceso analítico, sin sustituir la labor interpretativa desarrollada durante la investigación.

Implicaciones comprensivas para la gestión docente en la educación superior

Las comprensiones construidas durante la investigación permiten reconocer la necesidad de repensar la gestión docente desde las experiencias vividas en los procesos

formativos. En este recorrido, la gestión comienza a comprenderse como una práctica vinculada directamente con la calidad de la experiencia educativa, donde el acompañamiento pedagógico adquiere un lugar central.

Las experiencias narradas también permiten reconocer la importancia de una gestión sensible a las particularidades de los contextos, las trayectorias estudiantiles y las necesidades que emergen en los escenarios educativos. Desde esta experiencia, acompañar implica construir relaciones pedagógicas que favorezcan procesos de aprendizaje con sentido y mayor cercanía frente a las realidades de los estudiantes.

De igual manera, la investigación deja ver implicaciones relacionadas con la formación y el desarrollo profesional docente, especialmente al reconocer que las experiencias de gestión también influyen en la construcción de la identidad profesional. Esto plantea la importancia de fortalecer espacios de reflexión pedagógica y aprendizaje colectivo dentro de las instituciones de educación superior.

Implicaciones para la práctica educativa

Las comprensiones construidas en esta investigación no buscan orientar modelos prescriptivos de actuación pedagógica, sino abrir posibilidades de reflexión sobre la práctica educativa. A partir de ello, aportan elementos que pueden favorecer procesos de formación docente sustentados en la reflexión sobre la práctica, el acompañamiento pedagógico y la dimensión ética presente en el quehacer educativo.

Igualmente, la investigación ofrece comprensiones que pueden enriquecer procesos curriculares y formativos, especialmente al reconocer la importancia de integrar experiencias situadas y cercanas a las realidades de los contextos educativos.

Sumado a esto, estas comprensiones permiten aproximarse a una mirada más amplia de la gestión institucional, favoreciendo decisiones pedagógicas más sensibles a la complejidad de los procesos formativos y a las experiencias construidas por los actores educativos en la educación superior.

Limitaciones del estudio y proyecciones investigativas

En coherencia con el enfoque asumido, las comprensiones construidas en esta investigación emergen de un conjunto particular de experiencias narradas por actores educativos en contextos específicos, por lo que no buscan generalizaciones universales, sino aproximarse a los sentidos construidos en dichas experiencias.

El enfoque fenomenológico-hermenéutico privilegió la profundidad interpretativa, permitiendo acercarse a los significados de la experiencia vivida en un momento histórico y educativo particular, caracterizado por transformaciones importantes en la educación superior.

Como proyección, la investigación abre la posibilidad de desarrollar estudios en otros contextos institucionales y de continuar profundizando en las relaciones entre gestión docente, prácticas formativas emergentes y experiencia educativa. De igual manera, deja abiertas nuevas posibilidades de comprensión sobre las transformaciones que atraviesan actualmente la educación superior.

En conjunto, las comprensiones construidas permitieron aproximarse a la gestión docente desde las experiencias, relaciones y sentidos que emergen en la práctica educativa cotidiana. Más que ofrecer respuestas definitivas, la investigación abre posibilidades de reflexión sobre las maneras en que docentes y estudiantes viven los procesos formativos en la educación superior, manteniendo abiertas nuevas comprensiones sobre un fenómeno en permanente construcción.

Referencias

Agudelo Alix, A. (2025). *Estructura metodológica para construir teoría* (2.ª versión) [Material de la unidad curricular Construcción de Teoría]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Barnett, R. (2017). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315194899

Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata. (Obra original publicada en 2017)

Colciencias. (2018). *Política de ética de la investigación, bioética e integridad científica*. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/politica-etica.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 40.700. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. (2013). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. 64.ª Asamblea General, Fortaleza, Brasil.

DANE. (2022). *Pobreza monetaria y grupos de ingreso en Colombia: Resultados 2021*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria/pobreza-monetaria-2021

De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2021). *Collaborative futures in qualitative inquiry: Research in a pandemic*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003154587

Díaz-Barriga, Á. (2019). *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. IISUE-UNAM.

Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Fundación Universitaria del Área Andina. (2021). *Informe de sostenibilidad 2021*. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3597255

Fundación Universitaria del Área Andina. (2022). *Informe de sostenibilidad 2022*. https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/bc30d8b6-d0e3-4621-989b-cfc5003a7ee9

Gómez García, G., Rodríguez Jiménez, C., & Marín Marín, J. A. (2020). La trascendencia de la realidad aumentada en la motivación estudiantil: Una revisión sistemática y metaanálisis. *Alteridad. Revista de Educación, 15*(1), 36–46. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.03

Gómez-Gómez, M. (2021). La formación del profesorado ante las nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje virtual desde una dimensión tecnológica, pedagógica y humana. *Publicaciones, 51*(3), 565–584. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18123

Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas, 50*, 15–32.

Informe Belmont. (1979). *Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación*. Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento.

Karimi, H. (2023). *Discerning the relationship between educational leadership and school improvement before and during the Covid-19 crisis in London primary schools* [Doctoral thesis, University of West London]. UWL Repository. https://doi.org/10.36828/thesis/13691

Konstantinidis, A. (2021). *Teacher-inquirer identity in light of educational innovation and during online master thesis: Examination of the inquiry skills and other related components* [Doctoral thesis, Universitat Oberta de Catalunya]. TDX. http://hdl.handle.net/10803/673160

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 18*(2), 145–153. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x

Lira López, L., & Uribe López, A. (2022). Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la COVID-19. *Apertura, 14*(1), 114–131. https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2149

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330 de julio 25 de 2019: Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(1), 69–102.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

OCDE. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2018-en

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Human development report 2021/2022: Uncertain times, unsettled lives: Shaping our future in a transforming world*. United Nations Development Programme. https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22

Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad: Una reformulación* (E. Kelly, Ed.). Paidós.

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351032100

Rincón-Gallardo, S. (2020). Educational change as social movement: An emerging paradigm from the Global South. *Journal of Educational Change, 21*, 467–477. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09374-3

Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning, 15*(5), 434–443.

Santafé Andrade, J. A. (2022). *Programa de formación para directivos docentes y docentes en liderazgo distribuido para la justicia social* [Tesis doctoral, Universidad del Norte].

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264300002-en

Tejeda García, D. J. (2021). *Necesidades formativas docentes para el desarrollo de la educación para la paz en la Región Caribe colombiana* [Tesis doctoral, Universidad del Norte].

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE Ediciones.

Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Umaña Aedo, P. A. (2020). *La gestión del conocimiento y la docencia en las instituciones de educación superior en Colombia* [Tesis doctoral, Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca]. Repositorio Institucional Unimayor.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

UNESCO. (2022). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Higher education and the sustainable development goals*. UNESCO.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual UPEL: Normas para la presentación de productos investigativos* (7.ª ed.). UPEL.

Universidad Popular del Cesar. (2022). *Diagnóstico institucional de programas académicos* [Documento institucional interno]. Universidad Popular del Cesar.

Vagle, M. D. (2024). *Crafting phenomenological research* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003304821

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Vilchez Pirela, R., & González García, W. J. (2021). Factores del desempeño laboral del personal administrativo en universidades nacionales experimentales. *Pensamiento & Gestión, 51*, 54–74.

Anexos

A-1 Formato de consentimiento informado

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Yo, _____, en calidad de docente universitario/a, declaro que he sido informado/a de manera clara y respetuosa acerca de la investigación titulada ***"Aproximación teórica a la gestión docente desde las prácticas formativas emergentes en instituciones de educación superior colombianas",*** que desarrolla el investigador Edilmer Jiménez Anicharico, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). He sido informado/a de que mi participación consistirá en compartir mi experiencia mediante una conversación abierta y reflexiva (entrevista conversacional) o, si lo prefiero, mediante la redacción de un relato escrito sobre mi práctica docente. Entiendo que se me solicitará narrar vivencias significativas en el marco de mi labor pedagógica y que esta información será grabada (en caso de entrevista), transcrita y analizada únicamente con fines académicos, respetando siempre la confidencialidad y dignidad de mi palabra. Se me ha explicado que mi identidad será protegida en todo momento y que los datos que proporcione serán codificados o presentados con seudónimos en la redacción final del estudio. Así mismo, comprendo que no se derivan riesgos físicos ni psicológicos de mi participación y que no existen compensaciones económicas asociadas a este proceso, aunque reconozco que el diálogo sobre mi propia práctica puede representar un espacio valioso de reflexión, reconocimiento y resignificación profesional. Declaro haber sido informado/a de que mi participación es completamente voluntaria, que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier momento sin ningún tipo de penalización, explicación ni consecuencia negativa. También entiendo que no tengo la obligación de responder preguntas que me resulten incómodas y que el respeto por mis emociones, tiempos y decisiones será prioritario a lo largo de todo el proceso. Autorizo de forma consciente y libre la grabación de mi testimonio (cuando aplique), así como el uso de los relatos escritos con fines de análisis en esta investigación, entendiendo que todo el material será custodiado con responsabilidad y destruido una vez culminado el estudio. Para cualquier inquietud o solicitud relacionada con el estudio, puedo comunicarme directamente con el investigador responsable:

Nombre: Edilmer Jiménez Anicharico
Correo electrónico: edilmerjimenez@gmail.com
Celular: 312 629 5175

Con base en todo lo anterior, declaro que he leído este consentimiento, que he podido hacer preguntas y que las respuestas me han resultado satisfactorias. Por tanto, acepto participar en esta investigación, firmando este documento en constancia.

Nombre del participante: _____
Firma del participante: _____ **Fecha:** _____

Nombre del Investigador: Edilmer Jiménez Anicharico

Firma: _____ **Fecha**: _____

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

A-2 Guion de entrevista conversacional

Método: Fenomenológico-Hermenéutico (Van Manen, 2003)
Técnica: Entrevista conversacional
Instrumento: Guion de entrevista

1. **Presentación**

Buenos días/tardes.

Agradezco sinceramente su disposición para participar en esta conversación. El propósito de este encuentro no es aplicar un cuestionario rígido, sino sostener un diálogo abierto donde podamos explorar sus experiencias, percepciones y reflexiones sobre las prácticas formativas en la universidad.

Sus aportes serán fundamentales para comprender cómo estas experiencias contribuyen a fortalecer la gestión docente y a resignificar la manera en que vivimos la educación superior.

Toda la información será tratada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos.

2. Propósito del diálogo

Explorar los significados y vivencias que docentes, estudiantes y directivos atribuyen a las prácticas formativas emergentes, reconociendo cómo estas se configuran, transforman y orientan los procesos de gestión docente en las instituciones de educación superior.

3. Orientaciones para el desarrollo

- El entrevistador propiciará un ambiente de confianza, escucha empática y diálogo horizontal.
- Se valorarán los silencios reflexivos como parte del proceso interpretativo.
- Se podrán realizar repreguntas abiertas para profundizar en los sentidos o experiencias mencionadas.
- La entrevista podrá extenderse entre 45 y 60 minutos, dependiendo del flujo natural de la conversación.

4. Dimensiones orientadoras y preguntas abiertas

A. Fundamentos teóricos y formación integral

Propósito: Interpretar e identificar los principios teóricos, pedagógicos y ético–sociales que orientan una comprensión integral de las prácticas formativas emergentes.

- **Docentes:**
    - ¿Qué teorías, lecturas o experiencias de su trayectoria han influido en su manera de entender la formación integral?
    - ¿Cómo integra en su práctica lo cognitivo, lo ético, lo comunicativo y lo social?
- **Estudiantes:**
    - ¿Qué experiencias o docentes han marcado su forma de comprender lo que significa “formarse integralmente”?
    - ¿Qué valores o actitudes considera esenciales en esa formación?
- **Directivos:**
    - Desde su rol, ¿qué referentes o principios guían el sentido de la formación integral en su institución?

- ¿Cómo se promueve institucionalmente una formación integral de los estudiantes?

B. Características, tensiones y potencialidades de las prácticas actuales

Propósito: Comprender cómo se configuran y se viven las prácticas formativas actuales, reconociendo tensiones y posibilidades de transformación.

- **Docentes:**
  - ¿Qué rasgos describen mejor las prácticas formativas en su institución hoy en día?
  - ¿Ha experimentado tensiones entre lo que establece el currículo y lo que realmente ocurre en el aula?
- **Estudiantes:**
  - ¿Ha vivido situaciones donde lo planeado en las clases difiere de lo que realmente se aprende o se experimenta?
  - ¿Qué oportunidades de cambio o mejora percibe en esas prácticas?
- **Directivos:**
  - ¿Qué tensiones identifica entre las políticas institucionales y las dinámicas cotidianas de la docencia?
  - ¿Qué potencialidades observa en las prácticas formativas que podrían fortalecerse?

C. Sentidos y experiencias significativas

Propósito: Profundizar en los significados que los actores educativos atribuyen a las prácticas formativas emergentes y su influencia en la gestión docente.

- **Docentes:**
  - Cuando escucha el término *"prácticas formativas emergentes"*, ¿qué significado profundo tiene para usted?

- ¿Qué experiencia considera que ha sido clave para replantear su forma de enseñar o acompañar a los estudiantes?

- **Estudiantes:**
  - ¿Podría relatar una experiencia formativa que haya transformado su forma de aprender o de participar en la universidad?
  - ¿Cómo percibe el acompañamiento docente en esos procesos?

- **Directivos:**
  - ¿Qué experiencias institucionales han generado transformaciones significativas en las prácticas formativas?
  - ¿De qué manera estas experiencias se reflejan en la gestión académica y en la cultura institucional?

D. Elementos conceptuales y lineamientos de gestión

Propósito: Proponer criterios y lineamientos conceptuales para fortalecer una gestión docente crítica, situada y coherente con las prácticas formativas emergentes.

- **Docentes:**
  - Desde su experiencia, ¿qué principios o elementos considera esenciales en una gestión docente basada en prácticas emergentes?
  - ¿Cómo podría integrarse la reflexión pedagógica en los procesos institucionales?

- **Estudiantes:**
  - ¿Qué cambios o estrategias considera que podrían mejorar la forma en que se gestionan los procesos formativos en su universidad?

- **Directivos:**
  - ¿Qué lineamientos o estrategias podrían fortalecer una gestión docente más humana, contextual y transformadora?

- Si pudiera imaginar una gestión docente ideal, ¿cómo la describiría?

5. Pregunta de cierre y reflexión final

Para cerrar, me gustaría que reflexionara:

“Si tuviera que resumir en una frase su experiencia formativa más transformadora, ¿cuál sería y por qué?”

Agradezco profundamente el tiempo, la apertura y la riqueza de sus aportes. Su testimonio contribuirá de manera valiosa a comprender cómo las prácticas formativas emergentes pueden fortalecer la gestión docente y la calidad de la educación superior en Colombia.

6. Observaciones para el investigador

(Espacio para anotar impresiones del contexto, lenguaje no verbal, silencios significativos o temas emergentes durante la entrevista.)

……
……
……
……
……
……

A-3 Transcripción de entrevista conversacional DOC1

ENTREVISTA CONVERSACIONAL FENOMENOLÓGICA

Participante: (DOC1)
Cargo: Docente asesor de prácticas del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Facultad: Ciencias de la Educación – Universidad Popular del Cesar

Propósito: Comprender la experiencia vivida del docente en torno a las prácticas formativas emergentes y su papel en la formación integral de los futuros licenciados.

1. **¿Qué teorías, lecturas o experiencias de su trayectoria han influido en su manera de entender la formación integral?**

Cuando nosotros hablamos de formación integral, pues desde el ámbito de la educación, pues tenemos que de pronto pensar desde el PIE. Yo soy, me gusta mucho lo que dice, lo que de pronto la estructura del Piaget tiene sobre la estructura del cerebro a nivel biológico y cómo su madurez va permitiendo a los estudiantes que vayan de pronto desarrollando ciertas habilidades y destrezas desde que son niños hasta que somos ya personas adultas. Entonces, digamos que es uno de los precursores que tiene que ver con ese desarrollo emocional, digamos intelectual, para nosotros tratar de comprender en qué momento vamos nosotros a hacer ese aporte y a compartir ese conocimiento y en qué nivel se va a compartir. Obviamente que ya a nivel universitario, pues ya es un nivel mayor, pero las bases vienen de allí.

2. **¿Cómo integra en su práctica lo cognitivo, lo ético, lo comunicativo y lo social?**

Bueno, como docente, yo siempre he sostenido la teoría de que los docentes debemos ser personas que debemos aportar con ejemplo de la vida cotidiana. Entonces, la formación docente pues debe partir de allí, de ese ámbito. Somos formadores de personas y eso es de pronto lo que hace ser un poco diferente a otras profesiones, porque de pronto un arquitecto, un ingeniero te construye a ti un edificio y si el edificio se cae, pues es posible que no trascienda, pero si de pronto tú como maestro que estás formando son seres humanos, no tienes esa suficiente suspicacia para compartir y para formar a ese ser humano de manera integral, ético, que sea una persona que realmente vaya a desenvolverse para el rol que se le está preparando, pues entonces habrían de pronto problemas, porque estamos mirando cómo de pronto la sociedad está inmersa ahorita mismo en una cantidad de antivalores y que pienso que la educación puede ser una puerta para nosotros tratar de alguna manera en reorientar esos procesos que se están viviendo en educación.

3. ¿Qué rasgos describen mejor las prácticas formativas en su institución hoy en día?

Bueno, la práctica pedagógica es una herramienta, práctica formativa, es una herramienta interesante para los estudiantes que van a, o los futuros docentes que van a ser parte de la

carrera y que van a cumplir un rol que yo decía que es bastante interesante, que el rol del maestro es un poco distinto al rol de cualquier otra profesión por la misma naturaleza de la formación que nosotros tenemos o de ese papel que la sociedad nos ataña a nosotros, que es la formación de la persona como tal. Entonces, desde ese punto de vista, es una oportunidad para que el futuro docente conozca realmente el ámbito al que se va a enfrentar. Me comparto, de pronto, con la universidad el currículo, porque ahora mismo los estudiantes están yendo a las instituciones educativas desde tercer semestre, si no estoy mal. Entonces, eso lo hace a ellos, de pronto, mirar si realmente les gusta la profesión de docente, porque también esta es una carrera que también tiene un porcentaje bastante débil, que tiene que gustarle a uno, que tiene que ser de pasión también, porque en estos momentos de la sociedad no es muy fácil ser docente. Ser docente es una carrera que le exige a uno un poco más.

4. ¿Ha experimentado tensiones entre lo que establece el currículo y lo que realmente ocurre en el aula?

Claro que hay tensiones, y siempre pienso que las van a ver en todas las profesiones. Siempre lo he manifestado, no solamente en la docencia, también, de pronto, en otras profesiones hay tensiones, de pronto con la parte académica, lo que se imparte en la universidad. Me gustaría que, en un futuro, por ejemplo, los estudiantes salieran un poco más, con mucho más bagaje, con mucha más habilidad, lo que tiene que ver con su saber específico como tal, y con un compromiso un poco más ético en cuanto al momento de enfrentarse como tal para compartir su conocimiento en un salón de clases. Igual que también la didáctica. Me gustaría que la universidad fortaleciera un poco la didáctica, aún más la didáctica, pero una didáctica práctica, no la didáctica de pronto desde la teoría. Obviamente que es importante la teoría, de dónde viene, origen, pero me gustaría que fuese un poco más práctica, que los estudiantes de pronto llegaran con esa fluidez y con esas habilidades para que realmente compartan el conocimiento, porque se trata de eso. Se trata de que estamos en una sociedad donde las diferentes formas de aprendizaje, los diferentes momentos, pues hay que darle un poco la vuelta. De pronto estamos enseñando a estudiantes del siglo XXI con estrategias del siglo pasado. Entonces, en eso tenemos que enfocarnos más y fortalecer aún más nuestra profesión o nuestra carrera de licenciatura en ciencias naturales desde la Universidad Popular de César.

5. Cuando escucha el término “prácticas formativas emergentes”, ¿qué significado profundo tiene para usted?

Bueno, las prácticas, siempre van a haber situaciones nuevas, siempre van a haber situaciones novedosas. Yo a veces pienso que cuando uno se enfrenta realmente al aula de clases, a un aula de clases, es que se da cuenta realmente qué es lo que hay ahí. Entonces siempre van a haber esas situaciones emergentes, es decir, situaciones novedosas que te invitan a ti también como maestro a mirar qué otras opciones, desde tu fundamento teórico, el que adquiriste en la universidad vas tú a apoyarte, cómo tú te apoyarías en esos fundamentos teóricos que tienes para tratar de hacer de esas situaciones novedosas que tú vas a encontrar, tratar de darles el tratamiento mejor

posible y salir adelante en cada una de las situaciones que se puedan presentar. Entonces ahí fue un papel importante la didáctica, la didáctica del docente. Lo que decía anteriormente, ese bagaje, esas habilidades y esas destrezas que trae el estudiante practicante o que trae el estudiante en formación, el futuro docente, son importantes para poder enfrentar esas situaciones emergentes

6. ¿Qué experiencia considera que ha sido clave para replantear su manera de comprender la formación docente?

Bueno profe, de pronto dentro de las experiencias, en este momento me viene a colación algunos proyectos que hemos hecho con los estudiantes, con proyectos pedagógicos que se han quedado de pronto en la mente, en mi estructura, se han quedado mucho porque han sido interesantes y me han tocado de pronto estudiantes también que le han metido las ganas, el deseo. Por ejemplo, hace unos dos semestres atrás hicimos un proyecto pedagógico que me encantó mucho que fue sobre el enfoque STEAM, de cómo de pronto asociar diferentes asignaturas al conocimiento, diferentes áreas como la ciencia, la tecnología, la informática, en fin, las matemáticas, para que todas, digamos en conjunto, todas aporten hacia un objetivo en común. Entonces allí se habló por lo menos sobre la desalinización del agua, utilizando plantas desalinizadoras, es decir, mirando nosotros, digamos partiendo del principio de que las plantas, cuál es la importancia y partiendo, digamos, de la teoría de que, si nuestro planeta tiene las tres terceras partes, son agua, porque el mundo actual se preocupa tanto por el agua, si la mayoría del planeta es agua, ¿no? Entonces, obviamente que una pequeña parte solamente es agua dulce, pero ¿qué pasa con el agua del mar? ¿qué pasa con el agua de los océanos? Entonces se hizo un proyecto interesante que todavía está en mi estructura mental y que pienso seguir trabajándole a ese proyecto.

7. Desde su experiencia, ¿qué principios o elementos considera esenciales en una gestión docente basada en prácticas emergentes?

Es importante, es un imperativo. Uno, la formación académica del nuevo profesional, eso es importantísimo. La formación académica, de pronto darle un poco la forma como uno antes compartía ese saber específico. Vuelvo y repito, de pronto nosotros nos hemos quedado en la enseñanza de los estudiantes del siglo XXI con estrategias del siglo pasado. Entonces eso es fundamental, que los nuevos docentes que están saliendo de nuestras universidades, no solamente de nuestra Universidad Popular de Cesar, sino de las demás universidades que ofrecen, digamos, licenciaturas en educación. Tienen que enfocarse en eso, tienen que enfocarse en hacer de ese nuevo profesional una persona que sea capaz de manejar didácticas, tecnologías y que se ponga a la par, que vaya a la par de los nuevos avances y más o menos a la par del nuevo estudiante de ahora, el estudiante actual que tenemos ahora en el siglo XXI.

8. ¿Cómo podría integrarse la reflexión pedagógica en los procesos institucionales?

Bueno, profe, es obvio que el estudiante debe, vuelvo y repito, es un operativo, debe ser un estudiante reflexivo, debe ser un estudiante que esté atento a los cambios que se vienen dando permanentemente, a las situaciones que realmente están en estos momentos cambiando al mundo y haciendo parte de la estructura mental de cada uno de nuestros estudiantes.

9. Pregunta de cierre y reflexión final

“Si tuviera que resumir en una frase su experiencia formativa más transformadora, ¿cuál sería y por qué?”

Pienso que, bueno, lo resumo así.

La didáctica, el arte de enseñar, es una frase que me gusta mucho, que me gusta mucho, porque realmente la enseñanza debe convertirse en un arte y debemos verlo como un arte y debemos apasionarnos por ese proceso de enseñanza y verlo así, como un arte de enseñar. Ok, profesor, agradezco profundamente su tiempo, su apertura y sus palabras. Su experiencia es muy valiosa para comprender cómo podemos fortalecer las prácticas formativas y la gestión docente en la educación superior.

A-4 Transcripción de entrevista conversacional DOC2

ENTREVISTA CONVERSACIONAL FENOMENOLÓGICA

Participante: DOC2
Cargo: Docente asesor del Programa Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Facultad: Ciencias de la Educación – Universidad Popular del Cesar

Propósito: Comprender la experiencia vivida del docente en torno a las prácticas formativas emergentes y su papel en la formación integral de los futuros licenciados.

1. ¿Qué teorías, lecturas o experiencias de su trayectoria han influido en su manera de entender la formación integral?

Creo que mi manera de entender la formación integral ha sido el resultado de muchas experiencias, más que de una sola teoría. En la universidad me marcaron lecturas de autores como Paulo Freire, Edgar Morin y Humberto Maturana, porque ellos me ayudaron a ver la educación como un proceso humano, complejo y profundamente ético. Freire me enseñó que educar es un acto de liberación y de diálogo; Morin me mostró que el conocimiento no se puede fragmentar, que todo está conectado; y Maturana me hizo comprender que no hay aprendizaje sin amor. Pero más allá de las teorías, lo que más ha influido en mí ha sido el contacto con los estudiantes. Ellos me han mostrado, en la práctica, que la formación integral no se enseña con discursos, sino con el ejemplo, con la coherencia entre lo que uno dice y lo que hace. Cada clase, cada conversación, me recuerda que formar es acompañar, no imponer.

2. ¿Cómo integra en su práctica lo cognitivo, lo ético, lo comunicativo y lo social?

Para mí, la docencia es un ejercicio integral en sí mismo. No puedo separar lo cognitivo de lo ético ni lo social de lo comunicativo, porque todo ocurre al mismo tiempo en el aula. En mis clases, intento que el conocimiento científico dialogue con la realidad cotidiana de los estudiantes. Por ejemplo, cuando hablamos del cambio climático, no me interesa solo que comprendan los procesos químicos o biológicos, sino que reflexionen sobre el impacto humano y las responsabilidades que tenemos como ciudadanos. Lo ético lo trabajo desde el ejemplo: la puntualidad, el respeto, la escucha. Lo comunicativo lo fomento con el diálogo; procuro que las clases sean espacios donde todos puedan expresarse. Y lo social está siempre presente, porque la ciencia tiene sentido cuando contribuye a mejorar la vida de las personas. Diría que integrar esas dimensiones es una cuestión de actitud, no de currículo. Es mirar al estudiante como un ser completo.

3. ¿Qué rasgos describen mejor las prácticas formativas en su institución hoy en día?

Las prácticas en la Universidad Popular del Cesar han venido evolucionando bastante. Antes eran muy centradas en cumplir un plan o entregar informes, pero hoy las veo más

vivas, más conectadas con la realidad social. Un rasgo muy positivo es que los estudiantes están asumiendo un papel más activo: investigan, crean materiales didácticos, se involucran con las comunidades. También noto una apertura mayor de los docentes tutores, que ya no solo evalúan, sino que acompañan y reflexionan con los practicantes.
Por supuesto, hay desafíos: aún enfrentamos dificultades de articulación entre teoría y práctica, y no siempre contamos con los recursos necesarios. Pero el cambio más importante, en mi opinión, es la actitud. Hoy se entiende la práctica como un espacio para aprender desde la experiencia, no como un requisito para graduarse.

4. ¿Ha experimentado tensiones entre lo que establece el currículo y lo que realmente ocurre en el aula?

Sí, muchas veces. Esa tensión es inevitable, porque el currículo se diseña desde un ideal y la realidad del aula es mucho más dinámica, más incierta. En ocasiones, los tiempos o las estrategias que propone el plan de estudios no se ajustan a lo que los estudiantes necesitan en el momento. Por ejemplo, hay temas que el currículo trata de manera muy teórica, pero cuando uno llega al aula se da cuenta de que los estudiantes requieren un enfoque más práctico o vivencial. He aprendido que el currículo no debe verse como una camisa de fuerza, sino como una guía flexible. La práctica docente consiste precisamente en interpretar ese currículo a la luz del contexto y de las personas que tenemos frente a nosotros. Esa tensión, aunque a veces incomoda, es muy formativa. Nos obliga a pensar, a adaptar, a ser creativos, y en ese proceso crecemos como educadores.

5. Cuando escucha el término “prácticas formativas emergentes”, ¿qué significado profundo tiene para usted?

Para mí, las prácticas formativas emergentes son una invitación a reinventar la manera en que enseñamos y aprendemos. “Emergentes” significa que surgen de la experiencia viva, del contacto con la realidad, no de lo que ya está establecido. En mi caso, lo asocio con la posibilidad de experimentar, de reflexionar sobre lo que hacemos y de construir conocimiento desde la práctica misma. Esas prácticas emergen cuando el estudiante deja de ser un ejecutor de metodologías y se convierte en un investigador de su propia acción educativa. También creo que lo emergente está en lo humano: en los vínculos que se crean, en las emociones, en los momentos en que un estudiante se da cuenta de que enseñar no es repetir, sino transformar. Esa conciencia es lo que da sentido profundo a la formación.

6. ¿Qué experiencia considera que ha sido clave para replantear su manera de comprender la formación docente?

Hubo una experiencia que me marcó mucho: acompañar a un grupo de practicantes en una escuela rural donde casi no había recursos. Allí entendí que enseñar no depende de tener tecnología o materiales sofisticados, sino de la creatividad y el compromiso del docente.
Vi cómo los estudiantes lograban despertar la curiosidad de los niños con experimentos

sencillos, con objetos reciclados, con historias y juegos. Ese proceso me hizo replantear muchas cosas que daba por sentadas. Comprendí que la verdadera formación docente no se logra enseñando teorías, sino viviendo la experiencia, enfrentando la incertidumbre y encontrando sentido en lo que hacemos. Desde entonces, mi mirada sobre la educación es más humana y humilde.

7. Desde su experiencia, ¿qué principios o elementos considera esenciales en una gestión docente basada en prácticas emergentes?

Lo primero es la apertura. Una gestión docente basada en prácticas emergentes debe estar dispuesta a escuchar, a cambiar, a aprender de lo que ocurre en el terreno. También considero esencial la confianza. Cuando los docentes sienten que pueden proponer sin miedo al error, las ideas fluyen y los procesos se enriquecen. Otro principio es la colaboración. La práctica docente no debería ser un ejercicio individual; requiere trabajo en equipo, intercambio y acompañamiento mutuo. Y finalmente, la reflexión. No basta con hacer; hay que pensar lo que hacemos, analizarlo y aprender de ello. La gestión, en ese sentido, debería crear espacios para la reflexión pedagógica colectiva, porque es ahí donde nacen las verdaderas transformaciones.

8. ¿Cómo podría integrarse la reflexión pedagógica en los procesos institucionales?

Creo que la reflexión pedagógica debe ser el hilo conductor de toda acción educativa. No puede quedarse solo en los comités o en los informes; tiene que formar parte del día a día. Una manera sería institucionalizar espacios de diálogo entre docentes, donde se compartan experiencias de aula, se discutan dilemas pedagógicos y se generen propuestas conjuntas. También podríamos integrar la reflexión en los proyectos de práctica, promoviendo que los estudiantes y tutores sistematicen sus vivencias y las conviertan en aprendizajes institucionales. La reflexión no es un lujo, es una necesidad. Es lo que permite darle sentido a lo que hacemos y evitar que la educación se vuelva mecánica. Si logramos que la reflexión sea parte de la cultura institucional, estaremos realmente avanzando hacia una educación más consciente y transformadora

9. Pregunta de cierre y reflexión final

“Si tuviera que resumir en una frase su experiencia formativa más transformadora, ¿cuál sería y por qué?”

Diría que *“Acompañar al otro es también aprender a mirarse a uno mismo.”* Porque en cada estudiante, en cada experiencia de práctica, he encontrado una oportunidad para crecer. La docencia me ha enseñado que formar a otros es también un proceso de autoconocimiento. He aprendido que la educación tiene sentido cuando se vive desde la empatía y la humildad, cuando reconocemos que todos estamos aprendiendo juntos. Esa ha sido, sin duda, la experiencia más transformadora de mi vida profesional.

A-5 Transcripción de entrevista conversacional DOC3

ENTREVISTA CONVERSACIONAL FENOMENOLÓGICA

Participante: DOC3
Cargo: Docente asesora de prácticas del Programa de Licenciatura Lengua Castellana
Facultad: Ciencias de la Educación – Universidad Popular del Cesar

Propósito: Comprender la experiencia vivida del docente en torno a las prácticas formativas emergentes y su papel en la formación integral de los futuros licenciados.

Bueno, muy buenas noches. En el día de hoy nos encontramos con una gran compañera, amiga, una docente, asesora del programa de Licenciatura en Lenguas de la Universidad Popular de César. Ella es Keila Campo Salcedo.

Muy buenas noches, ¿cómo estás?

Muy buenas noches, Edilmer. Muy bien, gracias a Dios. Complacida y agradecida por esta invitación y esta oportunidad.

Muchas gracias. Bienvenida a esta entrevista. De antemano los agradecimientos por haber aceptado.

Bueno, aprovechando tus conocimientos y tu experiencia como docente asesora del programa de Lenguas de la Universidad Popular de César, quisiera que me contaras un poquito para entrar en contexto. Por ejemplo, ¿qué momentos, lecturas o maestros han marcado la forma como usted entiende hoy la formación integral?

Bueno, Edilmer, teniendo en cuenta pues la experiencia que llevo hasta este momento como asesora, pues considero que mi comprensión de la formación integral se ha ido pues construyendo a partir de dos experiencias significativas. Puedo mencionar la primera, ocurrió cuando estaba pues cursando mi pregrado, cuando era estudiante en la Universidad de Pamplona y tuve una gran maestra que creo que fue o ha sido ese punto de referencia que todavía sigue presente. Fue mi maestra Flor Delia Pulido Castellanos, una maestra en todo el sentido de la palabra. Ella pues no se limitaba a enseñarnos contenidos como tal, sino que siempre en sus clases nos invitaba a reflexionar sobre ese sentido ético y social de todo aquello que aprendíamos. Entonces ese enfoque que ella tenía pues me hizo sentir realmente que la educación podía transformar vidas.

En segunda instancia, pues esa experiencia fue a través de los diferentes autores que durante mi carrera y posterior a ella sigo abordando y me refiero pues principalmente a lecturas como a Paulo Freire. ¿Por qué Paulo Freire? Pues esas lecturas me enseñaron que educar no es solamente transmitir saberes, sino que podemos formar personas críticas y que sean sensibles. Entonces en esos dos momentos precisos entendí que debía enseñar para la vida, no solamente pues para aprobar exámenes, como es de

pronto la visión que tienen muchos docentes hoy día que han perdido como esa vocación o ese sentido. Entonces yo la comprendo de esa manera.

Ok, perfecto. Entonces estamos de acuerdo de que la educación va más allá del aula de clases y que lo importante no es enseñar que dos más dos son cuatro, sino que hay que formar estudiantes para la vida, ¿cierto?

Completamente de acuerdo. O sea, es como descubrir que detrás de cada concepto que nosotros impartimos en el aula de clases, de cada concepto que nosotros también tenemos en nuestro discurso, por así decirlo. Entonces detrás de cada una de esas cosas que nosotros damos en el aula de clases, dentro de cada asesoría, dentro de cada consejo, tenemos una responsabilidad social. Entonces es importante tener siempre eso en cuenta.

Ok, con todo lo que me estás diciendo me das a entender que no estás en esta profesión por accidente, sino por vocación. Y eso es lo bonito de esta profesión, sentirse que uno apoya a nuestros estudiantes, que los aprende uno a querer como si fueran hijos propios y que está poniendo su granito de arena para formar los grandes seres humanos y los grandes profesionales que necesita el país y el mundo.

Totalmente de acuerdo. Y realmente mira que desde nuestra posición como maestros tenemos, aparte de una responsabilidad social, aparte de ese compromiso, es importante siempre tener en cuenta que para que el conocimiento tenga sentido debemos tener conciencia ética. Y nosotros desde nuestra profesión de docentes tenemos, aparte de la responsabilidad social, aparte de la conciencia ética, tenemos la posibilidad de determinar muchas veces el rumbo que toma la vida de nuestros estudiantes. Es muy determinante la labor del maestro porque, bueno, un buen maestro de pronto a los ojos de un estudiante determina si tu estudiante, no sé si me hago entender, toma de pronto un buen camino o no. Porque a veces de pronto uno como maestro o un maestro que te motiva, que te impulsa a ser reflexivo, a asumir posturas, a tomar decisiones para tu vida, es un maestro que nunca van a olvidar y que de repente al pasar los años y encontrar de ese estudiante ya siendo un profesional o algo, por eso te diga, hoy en día soy profesor, soy profesora, soy esto, soy lo otro, porque usted me inspiró a hacerlo. Entonces fíjate desde nuestra labor cómo podemos transformar vidas y eso es realmente creo que lo significativo de nuestra labor.

Así es, totalmente de acuerdo.

La ética debe estar en todo, en todas las profesiones del mundo y obviamente en la educación, en la docencia, transformamos vidas. Exactamente. Desde tu posición como asesora de prácticas en la Universidad Popular del César, ¿ha habido alguna experiencia que te haya marcado?

Bueno, estando en la universidad, bueno, tengo poco tiempo de ser asesora, antes orientaba otras asignaturas pues también de la práctica, pero era de la práctica de

observación, también orienté la práctica de formación y ahora estoy en la práctica profesional, pero sí, sí he vivido experiencias que me han marcado y te lo digo especialmente cuando tuve un grupo de estudiantes, pero en la práctica de observación.

Hoy en día están en su práctica profesional pero no me han tocado, no me tocaron a mí en ese grupo, entonces cuando estuve en la práctica de observación creo que fue en la práctica 2, me sucedió que tenía un estudiante, bueno un estudiante en particular, que en una ocasión después que yo les di la clase, él se acercó a mí, entonces él estaba, o sea, me dijo, profe, será que usted, yo puedo, puedo comentarle algo, él era muy, como muy introvertido, ya, se llama Juan, pero no recuerdo ahora mismo el apellido porque eso fue hace bastante tiempo, bueno, en total para resumirte en la experiencia, él me comentó que él no sabía qué hacer, ya él estaba en cuarto semestre, recuerdo yo, porque él decía que él no sabía si eso era lo que él quería, que él estaba estudiando eso porque cuando él hizo sus pruebas y todo, pero por cuestiones de dinero, no sé por qué habrá sido, su papá le había dicho o estudias eso o te quedas sin estudiar, entonces recuerdo yo que él con lágrimas en sus ojos me decía, profe, yo no sé qué hacer porque esto no era lo que yo quería, o sea, él quería, era arte, estudiar arte, no lenguas, no literatura y lengua castellana porque era el programa de literatura, entonces en ese momento yo le conté a partir de mi experiencia como docente, mis inicios, cuando yo hice mi pregrado, cómo había terminado yo en mi carrera de lengua castellana y comunicación, porque yo inicialmente hice dos semestres de microbiología, ¿por qué, por qué hice esos dos semestres de microbiología? Por complacer a mi papá, eran otros tiempos y todo, pero bueno, yo resulté terminando en la enseñanza que es lo mío, que es lo que yo llevo en mi sangre, porque mis padres son docentes y yo desde que era una niña, yo anhelaba enseñar, o sea, es una cosa que nació conmigo, o sea, no soy maestra por arte de magia, total que yo le conté desde mi experiencia y lo aconsejé, le dije que mirara, que replanteara, que ya iba a un cuarto semestre y otras, otras cositas que hablamos ahí, me dijo, bueno, voy a terminar el semestre y lo voy a pensar, yo no lo vi más, porque te cuento que yo no lo vi más, pero hace poquito lo vi y creo que ya está en su formativa 3, o sea, siguió la carrera. Continúa la carrera,

qué bueno.

Continuó con la carrera, lo que no, no sabría decirte es si las palabras que yo le dije en ese momento de mi experiencia y todo lo que él desde el aula podía lograr con sus estudiantes, hizo mella en él, o si simplemente le tocó continuar por lo que le había dicho su papá o no sé, porque más nunca yo lo volví a ver, hasta como te digo, creo que fue este semestre que pasó, que lo volví a ver, pero realmente me alegró ver que había continuado en la carrera. Entonces, sí, me pasó ese caso.

Bonito es estudiar lo que a uno le gusta, ¿verdad? Lo que los papás quieren que uno estudie. Si a uno le gusta la música, pues hay que estudiar música, hay que dejar que la persona sea libre y sea feliz, porque cuando uno está haciendo lo que le gusta, lo va a hacer muy bien.

Lo que uno ama, fíjate una cosa y cuando uno ama su profesión, sin importar de pronto las vicisitudes, la realidad escolar que tenemos, porque tú sabes cómo es la realidad educativa en la gran mayoría de instituciones educativas, pero aun así, uno como docente hace lo posible por llevarle lo mejor a los estudiantes al aula de clases, y uno como asesor trata de hacerle ver esas cosas a los estudiantes practicantes, de darles a conocer la realidad a la cual ellos se van a enfrentar, y pues uno también le da las herramientas necesarias para que ellos, pues, asuman el reto con la responsabilidad y la ética que se necesita, porque eso yo considero que eso es lo que desde la universidad se pretende. Formar docentes, ¿verdad? Formar docentes que estén aptos para, pues, formar a las nuevas generaciones, o sea que nosotros somos formadores de formadores.

Correcto, así es.

Precisamente ahí es donde se mezcla lo ético, lo social y lo emocional, ¿verdad? No podemos dejar la parte emocional por fuera de la enseñanza. Cuéntame cómo vives esa experiencia en la parte emocional y en la parte ética con tus estudiantes.

Bueno, la parte emocional y ética, bueno, no sé, creo que me considero de cierta manera un poco maternal. Un poco maternal sin dejar de lado la parte exigente, porque tú sabes que como asesores nosotros tenemos superiores, a los cuales, pues, también tenemos que darles resultados, y no resultados cualesquiera, sino unos excelentes resultados, porque asumimos una responsabilidad social, una responsabilidad con la universidad, una responsabilidad con nosotros mismos y una responsabilidad con la sociedad. Entonces, bueno, en esa parte emocional yo trato de que no solamente me vean como la asesora que va a brindarles una asesoría de sus experiencias significativas o a establecer un horario o a que se sientan vigilados o ese tipo de cosas. No, yo voy a cumplir con mi rol como tal, pero sin olvidar esa parte humana. Por lo menos siempre preguntarles cómo están, cómo se sienten, si de pronto los veo con un semblante que a veces, porque tú sabes que a veces uno llega al colegio, al aula de clase con muchas cosas, cargado de muchas cosas, pero que uno sabe que uno tiene que responder. Entonces, al igual que uno, también ellos se cargan, tienen problemas en su casa, a veces no tienen el dinero para de pronto comprar las fotocopias que tienen que llevarle los estudiantes. Son muchas cosas, porque los docentes practicantes, o bueno, los estudiantes practicantes también pasan por muchas cosas.

Entonces, siempre hacerles ver que cuentan conmigo, no solamente en la parte profesional, para asesorarles en lo que es el proyecto, este, el proyecto pedagógico, si ya lo tienen organizado, no solamente orientarles en la elaboración y la construcción de su experiencia significativa, en mirarles cómo van con el apoyo a coordinación, sino que ellos siempre tengan presente que también en mí tienen un apoyo, un apoyo emocional, y que pueden contar conmigo y obviamente con mi discreción, que si de pronto están pasando por algún tipo de necesidad o algún tipo de situación, me lo pueden comentar y tener la certeza de que eso va a quedar entre ellos y yo. Y con eso que me preguntas, con esa parte y eso que acabo de responder, recuerdo una anécdota que me pasó el semestre pasado. Yo estuve en un MEGACOLEGIO y yo tenía un grupo de cinco estudiantes y recuerdo yo que ya casi a finales hubo una estudiante que me escribió que

no iba a poder asistir y ese día creo que tenía algo importante en el colegio, y ella me escribió, o sea, excusándose que ella no podía y no iba a poder asistir al colegio, y eso fue en el Ricardo González, que tú sabes que en esos MEGACOLEGIOS son exigentes, porque ella no tenía para el transporte, ya finalizando yo le dije que no, que cómo se le ocurría si ella sabía que faltaba un día, eso eran seis fallas, porque tú sabes que un día que se pierda son seis fallas, que hay que reportarlo al vortal de notas de la Universidad y una cantidad de cosas, bueno, total que yo le dije que sí, que no se preocupara, que yo le colaboraba, mira, la misma palabra dice que tu mano derecha no sepa lo que hace con la izquierda, y es primera vez que lo menciono, pues porque estamos en esta parte precisamente, y ella con pena, no profe, cómo se le ocurre, no señora, usted tiene que asistir a su práctica porque si no, te vas a ver perjudicada, y yo le pasé al NEQUI, y yo le colaboré, yo le pasé, y al día siguiente ella fue, y dio sus clases y todo, y solucionó el problema que tenía, entonces, qué pasa, que esa parte humana, esa parte de poner, de empatizar, cierto, y de decirnos, yo cuando fui estudiante, pasé por lo mismo, si de pronto mis hijos que están en la universidad, si alguna vez hubiesen pasado por algo así similar, por ejemplo, mi hijo que está en Barranquilla, que de pronto alguna vez hubiese necesitado dinero o alguna cosa, y que otra persona lo hubiese colaborado, imagínese, entonces yo siempre pienso de que tú puedes hacer con otros, lo que quieras, que de pronto no hagan contigo en el momento, pero sí de pronto con algún hijo tuyo, con algún familiar o algo, porque no sabemos en qué momento puede pasar, y esa niña estaba súper agradecida conmigo, yo le dije que no se preocupara y que olvidara eso, que lo importante es que ella había cumplido, entonces, fíjate, esa parte humana de nosotros, si tenemos la posibilidad de ayudarle a eso, estamos formando, eso es fundamental, y eso también hace parte, pues, de nuestra ética, y hace parte de nuestra vocación de ser maestros.

Muy bien, te felicito por eso, me hace recordar también que yo me comporto de igual manera, no solamente con los estudiantes del colegio donde trabajo, que es el José Eugenio Martínez, sino también con los estudiantes practicantes de la Universidad Popular de Cesar. Cada estudiante vive un mundo, y yo he tenido, también sin que me lo estés preguntando, situaciones o momentos en que me ha tocado llevarles mercados a las casas de ellos, mandarles almuerzos, mandarles para los pasajes, y cosas así por el estilo, porque uno también, desde la parte humana, se coloca también en posición de ellos, y todos tenemos necesidades, y todos necesitamos ayuda de los demás.

Totalmente.

Excelente, estamos en el lugar indicado, en el lugar que Dios nos puso.

Estamos en el lugar indicado, eso es verdad, y ojalá, Edilmer, todos los maestros tuvieran esa parte humana, pero lastimosamente, y tú sabes que es así, no es, se encuentra poco. A veces hay muchos docentes que son muy profesionales, porque no se les puede negar que tienen un vasto conocimiento en su saber específico, pero que como seres humanos, dejan mucho que desear, porque esos estudiantes a veces te tienen tanta confianza, y te comentan tantas situaciones que viven con otros docentes de otras

asignaturas, y yo personalmente, que soy docente, me quedo con la boca abierta de ver la falta de humanidad que a veces tienen muchos compañeros, sobre todo en la educación superior, pero bueno, ese no es el tema.

Continuamos. Bueno, muy bien. Cuando estamos hablando de las prácticas formativas que ofrece la Universidad Popular de Cesar, ¿cómo describirías estas prácticas? Bueno, en la parte de la experiencia formativa.

Bueno, ¿qué te puedo decir? Considero que la experiencia formativa, bueno, la universidad está haciendo su trabajo, y lo está haciendo bien, bien, la verdad. Considero que son espacios valiosos, pero a pesar de que estos espacios de las prácticas formativas en nuestra institución, a pesar de ser valiosos, todavía enfrentamos tensiones. Tensiones como cuáles, por ejemplo, el currículo que plantea esos objetivos que son integrales, ¿cierto? Muchas veces en el papel se ven cosas muy lindas, bien planteadas, pero ¿qué pasa? Que, en la práctica, en la vida real, por así decirlo, muchas veces se prioriza es lo técnico, a veces, o sea, cumplir con el área específico, con lo que necesito, con el contenido que necesito enseñar, con cumplir con la programación, por ejemplo.

Pero a veces se tiende a dejar un poquito de lado esa parte reflexiva, por así decirlo, por cumplir con lo que ya está establecido, es decir, por priorizar lo técnico. Entonces, ¿qué pasa? Que se han vivido momentos, o he vivido momentos en donde pronto hay un estudiante que puede llegar con, de pronto, con expectativas laborales inmediatas, y nosotros sabemos que eso no se da de una manera inmediata. Sí, sí hay ocasiones en que, por ejemplo, yo tuve a un estudiante que ahora mismo está de profesor aquí en la universidad, yo le di a él en observación, imagínate, en observación uno, y él cuando estaba en observación, él ya trabajaba en un colegito privado, y él, o sea, él se rebuscaba, por así decirlo, con ese trabajo, o sea, él ya estaba, ya tenía sus expectativas laborales solucionadas de cierta forma, él se graduó y todo, y hoy en día es docente de la Universidad del Departamento de Lenguas.

Entonces, hay estudiantes que de pronto tienen esas mismas expectativas laborales inmediatas, ¿verdad?, pero que eso no se cumple como tal. Entonces, cuando llegan de pronto con esa idea, a mí qué me toca como asesora equilibrar esas expectativas laborales que tienen, pues con la formación ética y con esa parte de proyección social que exige la universidad. Entonces, no es solamente terminar tu carrera, salir y trabajar y ya, todo es un proceso, y ellos obviamente tienen que prepararse desde esa formación ética, desde esa formación social que desde la universidad exigimos.
¿Por qué? Porque necesitamos entregar docentes que estén capacitados, que sean integrales en todo el sentido de la palabra. Entonces, en ese sentido, pues, las prácticas formativas son unos espacios realmente valiosos y fundamentales.

Ok, muy bien.

Considera que lo que está en el currículo está muy bien y lo que pasa en el aula es otra cosa, o está en una línea, van siguiéndose o se contradicen en muchas cosas,

porque como tú dices, en el papel todo es bien bonito, pero la realidad a veces es otra.

Exactamente. Yo creo que ahí, pues, hay una línea que traspasa, creo que fue lo que me acabas de decir, porque es que no nos podemos decir mentiras. Tú sabes que en el currículo, en el plan de estudio y todo, se trata, en el PEI, se trata de organizar y de tener en cuenta, pues, todas las necesidades de la comunidad educativa, y aunque eso está ahí, tú sabes que siempre hay que hacer el plan de mejoramiento institucional, porque nunca llegamos a esa perfección, por así decirlo, porque, por ejemplo, se plantean unas cosas, pero resulta que cuando vamos a la realidad, o sea, la realidad institucional son otras cosas, y esto tú sabes que ocurre con bastante frecuencia, porque hay demandas que obviamente presionan hacia qué? Hacia esa parte operativa. Entonces, por eso creo que más que todo, esa parte, pues, operativa, bueno, también tiene que ver, pues, con la parte administrativa. Pero yo creo que, en estos casos, lo que se debe hacer, pues, es priorizar espacios de reflexión, pues, en la medida de lo posible, ¿cierto? A veces, a veces, priorizar esos espacios implica que ajustemos el tiempo y todo eso, pero no hay que negar que esas tensiones, porque hay tensiones que se revelan ahí, pues, demuestran más que todo que necesitamos, pues, políticas que sean coherentes, que sean flexibles, y que permita, pues, que ese currículo, a veces, no se quede completamente, o sea, en el papel, sino que se generen esos espacios donde podamos reflexionar. Entonces, sí pasa, sí pasa, el currículo es una cosa y en el papel es otra. Y tú sabes que es así.

Sí, sí, así es.

Pero bueno, en la medida que vamos en esto, en el trasegar, cada día vamos aprendiendo más y más. Tanto los estudiantes aprenden de nosotros como nosotros aprendemos de ellos. Nosotros no somos un libro ya acabado, sino que cada día se va escribiendo una nueva hoja.

Y cada día vamos aprendiendo y nunca dejamos de aprender.

Así es. ¿Has escuchado alguna vez hablar sobre las prácticas formativas emergentes?

Sí, he escuchado hablar.

¿Qué significa para usted ese concepto, ese término?

Bueno, ese término de prácticas formativas emergentes es, pues, todas esas posibles experiencias que pueden surgir a partir de diversas situaciones. Para mí, eso es lo que significa. Y bueno, cuando hablo de eso, pues, hay algo que me resuena, por así decirlo. Eso está ahí en lo de las preguntas que me estás haciendo. Tú sabes que hoy en día estamos en el boom de lo que es la innovación pedagógica. Y esa innovación pedagógica, pues, viene acompañada de diversas metodologías que deben estar centradas en el estudiante. En nuestro caso, como asesores, en nuestros docentes

practicantes. Y en nuestro caso, como docentes, en nuestros estudiantes, también en el aula de clase. Pero que esas metodologías que están centradas en el estudiante deben sí o sí integrar tanto la tecnología, tú sabes que está el boom de las metodologías y todo esto. Pero todo ello es marcado en la reflexión crítica. Eso es importante. Y al respecto de eso, tengo una experiencia que me marcó en mis inicios como asesora de estudiantes practicantes. Y fue a través de las experiencias significativas. Tú sabes que, desde el Departamento de Lenguas, yo sé que en otros departamentos creo que lo llaman proyectos pedagógicos, pero desde el Departamento de Lenguas se le llama experiencias significativas, que para algunos también se llaman proyectos de intervención, dependiendo del nivel de la práctica. En el nivel de la práctica que yo manejo, que es la Profesional uno, se trabaja en la experiencia significativa.

Bueno, entonces, cuando yo estaba en los inicios, a través de estas experiencias significativas, pues, se busca una solución a una problemática. Primero que todo, que se trata de un proyecto de tipo escolar. Pero no solamente está la parte académica, sino que tenga proyección social y, por ende, la vinculación del padre de familia como ese eje fundamental para el proceso de los estudiantes.

Entonces, ¿qué pasó? Que, con esa elaboración, por así decirse, o esa creación de esa experiencia significativa, porque ellos, los estudiantes practicantes, primero, ellos elaboran un diagnóstico para poder hacer un diagnóstico para poder mirar dónde se encuentra eso que ellos necesitan darle solución. Allí yo vi que los estudiantes no solamente aplicaban los conocimientos de todo lo aprendido durante la carrera y la posible bibliografía que yo como asesora les podía proporcionar, sino que también desarrollaban empatía y compromiso social, que es lo que busca la universidad también, que tenga proyección social. Entonces, ¿qué pasa? Que esa experiencia en ese primer semestre que me correspondió, porque nunca había estado como asesora, me hizo replantear mi rol docente.

O sea, yo no solamente soy un evaluador, sino que también soy una mediadora de aprendizajes significativos, y a través de las experiencias significativas pude lograr eso. Y entonces, me ha gustado tanto porque me gusta mucho y siempre trato que los grupos que me son asignados en las diferentes instituciones educativas vean la experiencia significativa como esa oportunidad de aportar no solamente al proceso formativo académico del estudiante, sino que aporta en otras áreas de la vida del estudiante, no solo del estudiante, sino de la misma institución y de los padres de familia, y por ende, pues, deja en alto el nombre de la universidad. Porque es hermoso cuando ellos hacen la socialización ya de su experiencia significativa, cuando muestran las evidencias, los resultados de aprendizaje, y todo ese proceso, y sobre todo el aprendizaje que los niños tienen a lo largo de su vida.

Bueno, sigamos, con respecto a los momentos claves de tu experiencia como docente asesora, ¿podrías contarme una experiencia concreta que te haya hecho replantear tu forma de enseñar? Bueno, una experiencia concreta.

Me voy siempre al primer grupo de prácticas que asesoré porque fue una experiencia nueva para mí después de mucho tiempo de estar orientando las prácticas de observación y la práctica de formación.

Entonces, con ese primer grupo de prácticas que asesoré, una de las estudiantes me dijo: Nunca pensé que mi carrera podría cambiar la vida de alguien. Y bueno, ya hablamos un poquito de eso anteriormente. Entonces, ese comentario me hizo entender que la práctica profesional siempre debe propender en conectar con la realidad social que vivimos. Entonces, desde allí trato de explicarles y de orientarles que diseñen actividades que permitan esa conexión y que obviamente esas actividades conectadas con esa realidad se ven evidenciadas en el éxito que se logra cuando se aplica todo eso que se ha aprendido, por así decirlo, todas esas estrategias y todo lo que se busca, cuando eso se aplica en las experiencias significativas, que ya te lo había mencionado anteriormente, y obviamente el impacto que se genera en la comunidad educativa a través de dichas experiencias. Entonces, de esa manera creo que replanteé mi forma de enseñar, porque ya vi, o sea, el plano de la práctica profesional te abre muchas posibilidades de poder dar lo mejor de ti. Entonces, es lindo eso.

Excelente. Sientes que, como docente, cada día vas a aprender mucho más, ¿cierto? Siempre vas a estar abierta al diálogo, abierta al aprendizaje, a nuevas experiencias, no tienes siempre la última palabra, ¿en eso estamos de acuerdo?

Exactamente, completamente de acuerdo. Como yo siempre le manifiesto a mis estudiantes, tanto en la institución educativa donde laboro en la jornada de la tarde, como a mis estudiantes practicantes, nosotros estamos en un mundo que va evolucionando, en un mundo cambiante, y que nosotros también tenemos que evolucionar junto con ese mundo, pero sin dejar la parte humana, sin dejar la empatía, sino que eso sea como esa bandera, por así decirlo, porque cuando dejamos de lado esa parte, considero que el sentido de la educación no sería el mismo realmente.

Correcto. Desde tu experiencia, si pensamos en una gestión docente basada en las prácticas formativas emergentes, ¿qué crees que debería ser lo esencial en la gestión docente para que se pueda dar esto de las prácticas formativas?

Bueno, Edilmer, siguiendo esa misma línea de la parte humana, de la parte reflexiva, yo considero que lo esencial es seguir fomentando espacios de diálogo pedagógico, eso es importante, y esos espacios, pues, ¿entre quiénes? Entre los docentes y los estudiantes, llámense estudiantes practicantes en el caso de la educación superior, en nuestro rol de asesores, como los estudiantes que tenemos dentro del aula en otras asignaturas. Entonces, ese espacio de diálogo pedagógico es importante, ¿por qué? Porque dentro de esos espacios podemos compartir experiencias, se pueden construir acuerdos, y de esa manera mirar cómo se puede integrar lo ético, lo social, y una parte importante que tú mencionaste en una de las preguntas, lo emocional en las prácticas.

¿Cómo hacemos para lograr esto? Necesitamos, obviamente, tiempo institucional para reflexionar, porque no nos digamos mentiras, a veces ese tiempo con tantas cosas, con

las cuales tenemos que cumplir la parte técnica o esas tareas operativas, a veces se nos olvida tener ese espacio de reflexión. Entonces, ¿qué pasa? Necesitamos, institucionalmente hablando, ese espacio para reflexionar, para tener ese acompañamiento en esa innovación pedagógica que te mencionaba también anteriormente, y, obviamente, políticas que valoren esa formación integral, no solamente los indicadores técnicos, no solamente cumplir con lo que está en el pensum, no solamente cumplir con lo que está en la programación, sino que todos los aspectos que te mencioné anteriormente sufran una conexión, una sinergia, por así decirlo, para dar como resultado que esas prácticas emergentes sean exitosas.

Muy bien.

Los docentes juegan un papel muy importante para que se pueda dar eso de las prácticas formativas emergentes, ¿cierto? Eres parte de ese cuerpo de docentes y estás contribuyendo a que eso se pueda dar. Y los estudiantes que tenemos hoy en día, pues, ellos dirían yo que son más versados en las tecnologías que nosotros, dominan más esas cosas y, de hecho, nosotros aprendemos bastante de ellos.

Bueno, ¿cómo crees que la institución, la Universidad Popular de Cesar, ¿podría integrar la reflexión pedagógica dentro de los procesos cotidianos de enseñanza y de aprendizaje?

Bueno, sigo insistiendo en la creación de esos espacios permanentes de encuentro docente, donde se puedan promover las comunidades de aprendizaje, donde se reconozca la innovación pedagógica, pero como una parte importante de la evaluación institucional. Ya pues, mira, hemos tenido experiencias en jornadas académicas que muestran que esto, crear estos espacios es viable. Mira, por ejemplo, cuando al final de cada corte en el departamento, en los de práctica profesional, me imagino que cada práctica también lo hace, pero te hablo desde la práctica profesional, realizamos el balance general de las prácticas. Entonces, ese es un espacio en donde reflexionamos, todos los que hacemos parte de la práctica 1, 2 y 3, reflexionamos en torno a los procesos que se van llevando corte a corte, y analizamos los aspectos en los que hay que mejorar, cuáles hay que reforzar, y cuáles nos están dando resultados para reforzarlos.

Entonces, si lo hacemos desde el nivel de la práctica profesional, y creo que las otras prácticas, tanto los de observación como los de formación, pues también tienen esos espacios. Pero nosotros, corte a corte, tenemos, y está denominado así, balance general de las prácticas. Entonces, sí, están esos espacios, y sería muy, pero muy bueno que cada departamento, en todas las universidades, tuviera esos espacios permanentes de encuentro docente para que se promuevan las comunidades de aprendizaje. Y esto, pues, se pueda evidenciar en el reconocimiento de la innovación pedagógica, porque tú sabes que eso ya hace parte de la evaluación institucional.

Correcto. Es muy chévere que se den los espacios académicos para poder trabajar en equipo, escuchar las experiencias de los demás compañeros asesores, mirar

que ellos están haciendo bien para nosotros también imitarlo, ¿verdad? Porque las cosas buenas merecen ser replicadas.

Exacto.

Que nos ayuden a ver los errores que estamos cometiendo como asesores, y eso sería bueno que nuestros pares académicos nos hagan ver las cosas que de pronto uno por sí solo no podría ver. Y no solamente que se den esos espacios académicos, sino también espacios de compartir, porque tampoco no todo es academia.

Cuando tú compartes con tus compañeros, pues se crece más el compañerismo y tendiente a una verdadera amistad. Así es, completamente de acuerdo. Son espacios que nos abren un abanico de posibilidades de un crecimiento personal y profesional continuo.

Muy bien, excelente. Para cerrar, si tuvieras que resumir tu experiencia formativa más transformadora en una sola frase, ¿cuál sería esa frase y por qué esa frase?

Bueno, en esta sí me pusiste a pensar, porque yo creo, considero, que educar es acompañar a descubrir el sentido de lo que hacemos. ¿Por qué te digo esta frase? Porque he entendido con el pasar de los años y en esta profesión, esta ardua profesión, que mi labor como maestra no es solo enseñar contenido, sino ayudar a que cada estudiante, al cual tengo la oportunidad de guiar en este proceso formativo, encuentre un propósito y encuentre un compromiso en su práctica profesional.

Y no solamente, de pronto, mis estudiantes aquí en la educación superior, sino también en la educación básica, secundaria y media. Entonces, por eso yo creo que mi experiencia se resume en esa frase. Educar es acompañar a descubrir el sentido de lo que hacemos.

Una frase muy hermosa y muy disiente.

Muy disiente, sí. Identificada con ella totalmente.

Me agrada, me agrada. Bueno, no siendo más, hemos llegado al final de esta entrevista conversacional. Te agradezco mucho nuevamente que hayas aceptado la invitación. Créeme que tus aportes son muy valiosos, enriquecedores para mi tesis doctoral. Muchísimas gracias, no tengo cómo pagarte. Eternamente agradecido. Dios te bendiga siempre, mujer.

Amén, amén. Muchísimas gracias a ti por la invitación, por esta oportunidad de poder darte a conocer lo que ha sido mi experiencia en la educación superior como asesora.

Bueno, chao, chao. Feliz noche.

A-6 Transcripción de entrevista conversacional ESTUD1

ENTREVISTA CONVERSACIONAL FENOMENOLÓGICA

Participante: ESTUD1

Cargo: Estudiante de Prácticas Formativas del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Facultad: Ciencias de la Educación – Universidad Popular del Cesar

Propósito del diálogo: Explorar los significados y vivencias que docentes, estudiantes y directivos atribuyen a las prácticas formativas emergentes, reconociendo cómo estas se configuran, transforman y orientan los procesos de gestión docente en las instituciones de educación superior.

Ok, muy buenas tardes. En el día de hoy nos encontramos con el estudiante xxxxxxxxxxx, estudiante del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Popular del César. ¿Cómo estás? ¿Cómo te ha ido?

Bien, bien, gracias, profesor, muy buenas tardes.

Ok, gracias por haber aceptado la invitación para hacer esta entrevista. Será un insumo para mi tesis doctoral. No se trata de un cuestionario, sino de un diálogo donde usted puede compartir libremente sus experiencias, sus vivencias, sus emociones y puntos de vista sobre su proceso formativo en la Universidad Popular del César.

Lo que me interesa a mí es comprender cómo usted vive las prácticas formativas, qué significa para usted y cómo éstas han influido en su manera de aprender y participar en la vida universitaria. Cabe resaltar que toda la información que acá recopilemos será de manera confidencial y usada con fines única y exclusivamente académicos. El propósito de este diálogo es explorar las vivencias, los sentidos y las experiencias que usted como estudiante le otorga a las prácticas formativas emergentes para comprender cómo éstas influyen y transforman la gestión docente en las instituciones de educación superior.

Es una conversación abierta, puede expresarte con toda la libertad del caso. No hay respuestas correctas o respuestas incorrectas. Los silencios son bienvenidos, forman parte del proceso de la metodología del enfoque de Van Manen (2003).

Se utilizarán subpreguntas únicamente para profundizar en aspectos que surjan de manera natural y la duración va a ser, acá dice 30 a 40 minutos.

Bueno, comenzamos. Vamos a hablar inicialmente de la formación integral. Piensa en un recorrido dentro de la universidad. Cuando has estado en la universidad,

dentro de tus prácticas de formación docente, ¿qué experiencias o docentes como tal han marcado la forma en que usted entiende la formación integral? Te escucho

Bueno, cuando pienso en mi recorrido dentro de la universidad, pues considero que todos los docentes con los que tuve la oportunidad de compartir marcaron mi formación integral.

No lo digo desde un discurso idealizado, sino desde una vivencia como más real. Cada docente, desde su forma de enseñar, de exigir, de acompañar, incluso de relacionarse, siento que dejó una huella en mi proceso, no solo en el ámbito académico sino también en lo personal. Desde que inicié mi primer semestre, una de mis mayores competencias, uno de mis mayores aliados, por así decirlo, lo que más me destaca a mí es que soy una persona muy sociable. Sin ningún interés académico, siempre me acerqué a los docentes desde lo humano, desde la conversación, el respeto y la empatía, primero que todo. Esa forma de relacionarme me permitió a mí entender que la formación integral no se limita al aula ni al contenido académico que se esté presentando en X momento, sino que también se construye en la interacción, en la escucha, por así decirlo, y en el reconocimiento del uno al otro. La relación entre docente y estudiante siempre se va a mantener activa, entonces pienso que esa era una de mis más grandes competencias.

Sí hay docentes y momentos que marcaron hitos importantes, pues, por ejemplo, mi primera salida pedagógica, recuerdo también mi primera práctica de observación, mi primera práctica de formación, que también fueron bastante significativas para mí. Los primeros acercamientos a lo que fueron los componentes curriculares que maneja el programa, esos momentos siento que generaron bastante impacto, un impacto especial porque confrontan al estudiante con la realidad educativa. Sin embargo, ya como lo recalqué antes, para mí todos los docentes fueron importantes porque cada uno aportó algo distinto y algo necesario para mi crecimiento como persona que hoy en día se ve reflejado en todo lo que he podido realizar, pues si se ha dado cuenta todos los profesores, no a Douglas haces este favor, no a Douglas, a Douglas esto, a Douglas aquello, entonces siento que esa fue una de las formas integrales en la que yo pude idealizarme en la universidad.

Ok, perfecto, me parece muy interesante todo lo que me estás diciendo, me hablabas de tu primera práctica, verdad, cuéntame ¿qué pasó allí?, qué fue lo que más resaltó de esa práctica.

Mi primera práctica, lo que más resaltó con relación a mí, a mis docentes, con mi asesor, lo que más resaltó fue porque hubo mucha conexión, mucha, mucha confianza, nunca vi a mi asesor como, como ese docente que estaba ahí pendiente, así como que, como con ganas de rajarme, nunca lo vi así, si me dieron antes de eso unas referencias negativas, pero yo dije, de pronto con aquel estudiante fue así, pero cuando yo llegué a interactuar con mi asesor, pues ya fue muy diferente, incluso todavía es la hora y todavía me sigue buscando, todavía me sigue buscando y me sigue preguntando, cómo te ha ido qué tal es, cómo va esto, cómo te fue en las prácticas, te ayudé con esto, te ubiqué en tal colegio, te di buenas referencias, entonces siento que esa fue uno de los momentos de mi práctica profesional, no tanto con el docente asesor, sino también con mis titulares, mis

titulares todavía es la hora y aún el día de mi cumpleaños fue el 9 de diciembre, el pasado 9 y todavía mis titulares me llamaron, me felicitaron, incluso me hicieron una invitación a los grados de primaria, que fue en el CDV, grado de quinto de primaria, pero no pude estar porque estaba en el colegio todavía en práctica, entonces siento que eso, eso es una experiencia muy bonita que marca buenos momentos y que influye en mi práctica docente.

Qué bien, estás en el CDV, una de las sedes de la institución educativa donde yo trabajo, yo soy docente del José Eugenio Martínez.

En el CDV yo estuve en la primera práctica y ahí la profesora, incluso la profe Chávez, la profe Nuri, esas profesoras conmigo fueron bastante especial, muy muy especial.

Ok, quiere decir que donde estás llegando ya estás dejando huellas, eso es lo más importante, eso es lo que debemos hacer todos los maestros. ¿Has sentido que la institución, la Universidad Popular del César promueve realmente actitudes que conduzcan hacia una verdadera formación integral? y si es así, ¿de qué manera lo hace?

Este segundo semestre que pasó, pues me di cuenta de una alternancia que hubo ahí porque me llegaron los comentarios y me dijeron para el CDV no se va a enviar practicantes porque allá no prestan los insumos, a lo cual esa noticia yo me exalté enseguida y yo dije ¿cómo así? Si yo estuve en el CDV el semestre pasado y mejor, no me pudo ir.

La institución sí presta los servicios, la institución aparte de prestar servicios trabaja con la parte humana, allá las docentes, porque todas son mujeres las docentes y en compañía del coordinador están prestos a colaborar a los practicantes y es más, ellos todavía resaltan que ellos también pasaron por esas etapas. Incluso todavía no he visto yo que en el CDV haya, yo escuchado malos comentarios de los docentes ni de los estudiantes que van allá a hacer sus prácticas. Todavía es la hora y siempre escucho el CDV es bueno, el CDV es bueno, el CDV es bueno.

Por eso yo me exalté este semestre que pasó porque dijeron para el CDV no van a mandar practicantes porque allá no prestan los servicios. La Universidad Popular del Cesar siempre está en contacto con la institución educativa José Eugenio Martínez y siento que es una institución completa que aparte de abrir las puertas a la universidad y al programa, también está dispuesta a seguir buscando esos practicantes, porque este año ellos, este semestre perdón que no estuve con ellos, ellos me buscaron Aduglas se va a hacer tal charla para ver si tú puedes colaborar aquí con la organización, esto y aquello. Entonces siento que ellos no solamente se basan y se quedan con el quehacer de los practicantes, sino que también incluyen a ese practicante como parte de su grupo, de su gremio docente de planta.

Así es, me gusta porque allá está el profesor César que es el que coordina esa sede y es una excelente persona, un gran ser humano muy completo. Aduglas,

cuando piensas en un estudiante integral, ¿qué características imaginas?, ¿cómo sería un estudiante integral, la forma ideal?

Bueno, me imagino un estudiante integral, un estudiante no solamente que cumpla con lo suyo, sino que también tenga un compromiso social, que tenga pensamiento crítico, que sea ético, que sea capaz de adaptarse a diferentes contextos, a trabajar en equipo y de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, que diga esto estoy haciendo bien, esto estoy haciendo mal y que esté presto a brindar soluciones para sí mismo y para los demás. Y también hay que recalcar algo que un estudiante integral es aquel que entiende que su formación no termina en el aula, sino que también trasciende y que va más allá de lo que hay fuera de un salón de clases.

Ok, el programa de Ciencias Naturales de la Universidad Popular de César, desde tu punto de vista y todo lo que vivimos, ¿sientes que está produciendo estudiantes integrales?

Me consta, sí, sí está produciendo estudiantes integrales porque ahora con el auge que hay con los proyectos, con los semilleros, con todas esas cuestiones que se vienen trabajando, que se vienen trazando desde el primer semestre con las investigaciones, siento que el estudiante afianza mucho el pensamiento crítico que hace parte de ser un estudiante integral y también contribuye a adaptarse a diferentes situaciones. Un estudiante que de pronto esté con X o Y motivo, antes había muchos problemas en la carrera, que el estudiante quería desertar, pero ya eso como que ha disminuido un poco. Entonces pienso que esas estrategias, esas alternativas que tiene el programa ahora y esas flexibilidades que hay en las asignaturas antes de llegar a las prácticas, siento que sí han contribuido de tal manera que el estudiante se forme integralmente.

Ok, perfecto, de acuerdo contigo. Bueno, como profesores nosotros vivimos muchos momentos de alegría, de tristeza. Esta carrera pues nos llena de mucho regocijo porque vemos a nuestros estudiantes mañana más tarde crecer, ser profesionales y sentimos que ya hemos aportado nuestro granito de arena a la sociedad porque estamos ayudando a forjar los futuros profesionales que el país necesita. Algunas veces nosotros, todas las clases deben ser planeadas. Nosotros como profesores nunca debemos improvisar, no debemos inventar, sino que todo debe estar planificado, todo debe estar planeado. Pero cuéntame alguna cosa, ¿te ha pasado alguna vez que lo que planeaste en casa, por ejemplo, cuando llegaste al salón de clase, te tocó hacer otra cosa, te tocó cambiar lo que tenías planeado? ¿Qué pasó? ¿Sí lo has vivido?

Sí, lo viví, nunca lo había lo había experimentado y siempre me decían los estudiantes, tú si eres de buena, los compañeros cuando estaba en el semestre antes de llegar a práctica me decían tú si eres de buenas. Hasta este semestre que pasó, que me tocó vivir esa experiencia, resulta y pasa de que ese día preciso me iban a evaluar la clase. Yo preparé mi clase con todas las de la ley, por así decirlo, y uno de mis aliados era el video beam. Llego yo a la institución, me tocaba la tercera hora, ya no había video beam en la institución. Me tocó improvisar de tal manera que la clase no se me dio como yo

quería y pues sí, me sentí bastante nervioso, me sentía angustiado e incluso me coloqué como hermético, así me coloqué. La profe que estaba a mi cargo me dijo, ¿qué te pasó? Te sentí como pegado al tablero, como si lo fueras a arrancar de la pared. Yo le expliqué, profe, pasó esto y esto y esto. La clase que yo tenía planeada no me salió como quería, pero ¿qué hice? Pues yo no me quedé ahí, yo llevé mi tableta porque yo no quería en ese momento utilizar mi teléfono porque se presta para muchas cosas, para malinterpretaciones. Yo tenía mi tableta en el bolso y lo que hice fue dar mi clase tradicional, dictarles y como yo me defiendo bastante con el dibujo, las imágenes que tenía preparadas para mostrarles con el video beam, pues me tocó dibujárselas, pero sí se me extendió bastante en la explicación de la clase porque no es lo mismo uno estar mostrando que estar de pronto dibujando, el tiempo es mucho más largo, se le extiende a uno más, pero sí fue una sensación bastante fea que no se la deseo a nadie.

Ok, yo creo que no es la primera vez que te va a pasar, se van a venir más experiencias de esa naturaleza, por eso es por lo que como profesores debemos tener plan A, plan B, plan C, ¿cierto? No nos podemos parar, decir, por ejemplo, no, si se fue la luz, no, ya no vamos a dar la clase. Yo tenía un profe en la universidad que él todo era con acetatos, él ponía su acetato y se ponía a leer básicamente, textualmente, todo lo que estaba en el acetato y cuando se iba la luz decía, bueno, se acabó la clase, y ahí estaba todo, no continuaba, que no nos pase a nosotros, ese profesor yo no lo he tomado como ejemplo, todos los profesores tenemos cosas positivas y lógicamente cosas negativas y debemos tomar sólo lo positivo. Bueno, ¿qué aprendiste de esa experiencia que te pasó?

¿Qué aprendí? Pues aprendí que la escuela, la escuela como uno la pinta, no siempre tiene los recursos necesarios y que el docente debe siempre estar preparado para improvisar, no todo el tiempo, como usted lo mencionó, no todo el tiempo, pero siempre debe haber un plan B e incluso un plan C. Improvisar no significa que uno debe improvisar sin sentido, no, sino saber tomar decisiones pedagógicas que en el momento que se requieran y que le puedan servir tanto al estudiante como a uno como docente.

Ok, perfecto. ¿Qué oportunidades de mejora ves allí a través de esa experiencia?

Bueno, la oportunidad está en preparar mejor a los futuros docentes para escenarios reales, enseñarles que no todo saldrá como se planea, como llevarlos como a una conciencia, porque siento que eso le hace falta a la universidad en la Facultad de Educación. A nosotros nos enseñan a planear, sí, pero no nos enseñan, no nos instruyen de que en cualquier momento puede pasar algo y que el estudiante, para evitar esos choques de nervios, esos choques de problemas, para evitar eso hay que concientizarnos nosotros primero, aunque ya yo eso yo lo sabía, porque yo sabía que yo sé que eso puede pasar, pero no todos los estudiantes están concientizados de que eso les pueda pasar en algún momento. Entonces siento que eso hay que como que martillarlo un poco más para que no vaya a haber de pronto altibajos con los estudiantes.

Así es, debemos estar preparados para trabajar en cualquier terreno. Bueno, nosotros hemos tenido estudiantes que nos decían, este, profe, ubícame en un colegio donde los estudiantes sean quietos, donde no hagan desorden, donde no

me hablen, donde me dejen dar la clase, pero eso que tú idealiza, eso no existe. Todos los estudiantes de las mismas edades tienen que hablar. De hecho, si no hablan no es normal. Entonces, así están las clases. Listo, continuamos acá. Vamos a hablar ahorita un poco sobre las experiencias significativas. Cuéntame una experiencia que haya transformado tu vida como estudiante, una que haya cambiado tu forma de aprender o de participar en la universidad.

Bueno, aquí sí me voy a extender un poquito porque no tengo una, así como tal, tengo varias, porque siento que todas estas me han formado y han hecho parte de lo que soy ahora en estos momentos. Y es que la primera fue cuando ingresé a la carrera, obviamente, cuando ingresé a la carrera de licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, que nosotros fuimos el primer semestre, lo dimos virtual. Incluso recuerdo al profesor Leonardo que nos abrió un espacio presencial en la universidad para realizar prácticas de laboratorio y asimismo para conocer la universidad y conocernos a nosotros mismos, porque nosotros no nos conocíamos.

Entonces siento que esa fue una de las primeras experiencias bonitas que me queda de la universidad. También otra de las experiencias fue la primera vez que fui a un colegio. Recuerdo que todos estábamos muy contentos, fue en práctica de observación, la primera práctica de observación. Fuimos al colegio, incluso enseguida nos incluyeron roles, nos dijeron, profe, ayúdenos a esto, profe, ayúdenos a aquello. Recuerdo que lo primero que hice yo fue pasar lista, pasar lista y me pidieron el favor de que colaborara entregando los refrigerios a los estudiantes. Entonces eso también hace parte del quehacer docente. A veces uno dice, no, eso no me corresponde a mí, pero si ya lo está mandando alguien que de verdad tiene la autoridad, pues ya uno debe hacerse cargo de eso. Hay muchas otras experiencias, como, por ejemplo, cuando planeé mi primera clase, mi primera clase didáctica y la apliqué en un colegio, recuerdo que eso fue en el Casimiro, en la asignatura didáctica general con la profesora Katerine, que ahí ella todavía sigue manejando esa metodología de llevar a los estudiantes al colegio. Creo que es la única docente en compañía con la profe María Isabel que lleva estudiantes a los colegios en su asignatura. Y esa fue una experiencia bastante bonita, que incluso yo ahí no hice como tal una clase magistral, sino todo fue con juegos. Aprendimos por medio de los juegos y me tocó dar una clase de física. Yo dije, pero si yo no he dado física todavía, yo en ese momento todavía no había dado ni la física uno ni la dos, yo todavía no he dado física, pero tengo conocimiento de lo que ya vi yo en mi colegio, lo que ya de los conocimientos previos que yo tenía en mi colegio. Entonces yo lo que hice fue al igual, ese tema que me tocó tampoco era tan difícil, entonces no fue como que un reto para mí, sino que fue como más bien una oportunidad, lo vi como una oportunidad de poder ver la física como algo que yo pueda manejar. Otra de las experiencias también fue cuando hice el PEI con la profe María Isabel. Yo puedo decir a boca llena como dicen que yo hice un PEI con la profe María Isabel Gutiérrez, aunque muchos dicen no, eso hacer un PEI no es así. Yo dije sí, pero no es así, pero yo hice un PEI Yo hice un PEI con la profe María Isabel y gracias a eso puedo decir que hacer ese PEI me lleva a mí pues a tomar las decisiones de que más adelante yo pueda tener mi propia empresa educativa o hacer parte de ella o incluso ser director o rector de esa institución educativa. Entonces esas son unas también de las experiencias que me han marcado y a esto pues también les sumo las experiencias de liderazgo y reconocimiento como haber sido parte

de, como haber sido representante de los estudiantes ante el comité curricular en el que el cargo que tengo ahora actualmente, representante de la facultad del segundo suplente y pues ser secretario del semillero E2G del cual está liderado por la profe Marielis y finalmente y no menos importante pues también esta experiencia sí la verdad que fue que marcó lo que en realidad he conseguido yo con la carrera, con los docentes, con las enseñanzas, con los aprendizajes, fue el reconocimiento y y el galardón que recibí la noche de los mejores con un promedio de 4.7 y todo esto pues me llevó a trabajar no sólo por mí sino por mi programa y obviamente por la universidad.

Excelente, tienes muchas experiencias que te han ayudado a forjarte profesionalmente, a pesar de tu edad, te noto que eres una persona bastante madura, sabes para dónde vas, qué es lo que quieres, hacia dónde apuntas, te felicito por eso.

Gracias, siempre me están diciendo los profesores que sé mucho, si hay una cosa que no sabe, la investiga, la busca y es muy abierto, me dicen así.

Sí, yo te veo en las publicaciones que hace Mariales y te escuché el día del encuentro de Ciencias Naturales en la Universidad Popular de Cesar que estabas como invitado especial, ahí fue, creo que lo vi ya personalmente, pero ya te había visto ya por televisión como dicen.

Bueno, yo tenía los nervios de punta porque a mí me, la propia Marielis me dice, te escogieron como panelista, así de la nada, yo estaba en el colegio y me llega el mensaje de la propia Marielis diciéndome eso, y yo como así profe, pero si a mí no me han dicho nada, pero primero tienen que preguntarme si quería o no quería, me dijo que bueno nene, ya te tocó serlo y ya tú sabes qué, tú sabes defender, tú sabes, bueno profe, ya me tocó aceptar el cargo, ya qué más, pero sí, yo estaba nervioso antes de agarrar el micrófono, después de agarrar el micrófono ni quien me lo quitara, eso es lo que me pasa a mí siempre.

Sí, sí, al principio uno se coloca nervioso, de hecho, si yo te contara mi anécdota, cuando yo hice mi práctica en la IE Loperena Garupal, yo me paré por primera vez en un grado octavo, recuerdo yo, y ese grupo era bastante fuerte en la parte disciplinaria, pero cuando yo llegué, que la titular me presentó, todos los estudiantes estaban calladitos y ellos miran a uno de pie a cabeza, yo recuerdo que yo temblaba, yo casi no di ni para presentarme, yo dije, no, yo no sirvo para esto, yo perdí mi platica, pero mira, aquí estoy, tengo más de 20 años de experiencia en la educación y todo lo que tengo es gracias a la licenciatura de la Universidad Popular del César, de la cual me siento muy orgulloso.

Bueno, quisiera preguntarte, ¿qué tipo de acompañamiento crees que necesitan los estudiantes de la Universidad Popular del César para aprender mejor, para ser cada día mejores profesionales?

Bueno, como ya lo dije al principio, que yo no solamente buscaba al docente para hablar de lo académico, sino que también me iba a lo humano. Siento que los estudiantes

necesitan como un acompañamiento cercano, humano y constante, especialmente en las prácticas y en los momentos de mayor exigencia académica. Los estudiantes necesitan espacios donde puedan reflexionar, equivocarse y aprender sin miedo, por eso yo digo que hablar con los docentes no sólo es hablar de lo académico, ni estar como que encerrados en ese círculo de que, no, si hablo con el profe, después va a pensar de que yo le estoy pidiendo para que me pase, para que me pase la nota en cinco, o para que me suba la nota, para que no, sino como que irse más a lo humano y hablar más de las relaciones interpersonales y que se incluya ahí, pues, la ética. La ética y también un poco sobre el futuro del estudiante, despertar ese interés y despertar las ganas del estudiante de estar en el programa de ciencias y de ser parte también de la universidad. Entonces, yo siento que eso es como lo que más se debería mejorar, un acercamiento más humano y constante.

Ok, perfecto. Hablemos ahorita de la gestión desde tu vivencia como estudiante, ¿qué crees que se debe mejorar en la parte administrativa, en la forma como se gestiona las prácticas, la formación en la Universidad Popular de César, específicamente en el programa de ciencias naturales?

Bueno, algo que vengo yo, no peleando, sino como que dándole ideas a la representante de la facultad, como tal, porque yo soy el segundo suplente, y a los demás docentes que están, incluso la profe angélica, también la he molestado con esa cuestión, y es que las prácticas se ven como, o sea, no, desde mi punto de vista, no quiero que se vean como un requisito para optar para grado, ni como un requisito que esté en la malla curricular, ni en el plan de estudio de ciencia, sino que se vea algo como más, algo como con más sentido de pertenencia, algo como más propio, no sólo del programa, sino de la facultad. Algo que yo siempre he dicho, que yo pensaba cuando nosotros íbamos para prácticas, todos pensábamos, mi grupo, todos pensábamos.

Bueno, yo te venía diciendo que hemos tenido estudiantes con pereza mental y esa pereza mental la han llevado a los colegios y pues tenemos colegios en estos momentos que dicen los titulares, yo no quiero practicantes, no me pongan practicantes por esa misma situación. No sé si lo ha escuchado también alguna vez.

Sí, soy consciente si me ha tocado, ya me tocó trabajar con dos de ellos. Me tocó trabajar con dos de ellos y pues me tocó a mí como que tapar esa brecha, maquillar eso ahí para que no hablaran en general de los estudiantes de ciencias porque todo el tiempo dicen no van a decir fulanito de tal ni tal persona sino los estudiantes de ciencias naturales. Entonces eso es algo que a los estudiantes pues les molesta. En el CDV el semestre antepasado que yo estuve me tocó con un estudiante que la verdad que él empezó bien pero no dio la talla como tal, no dio la talla y cierto día a mí me molestó porque yo estaba en mi clase y el estudiante también tenía clase en un grado y él no asistió a la clase. La docente titular como no nos había visto ni a él que él no fue, no lo había visto él y a mí no lo había visto porque yo tenía clases de la primera hora. Me molestó porque fue donde el coordinador y de una vez dio los estudiantes de ciencias no vinieron hoy. A lo que el coordinador me llama enseguida y me dice ¿por qué no viniste hoy? Le dije profe ¿por qué no vine cómo? Yo estoy acá en el salón dando clases. Ah no tranquilo disculpe, sino

que tal profe me había dicho no profe yo estoy aquí en mi clase. Entonces yo lo que hice fue hablar con el compañero y está pasando esto y esto y esto y le dije así por tu culpa hablan y generalizan los estudiantes de ciencias y quizás cuantos más otros estudiantes no estarán así. Incluso la compañera que también estaba en educación física con ella también le hablábamos bastante y a la asesora también le hacía bastante acompañamiento y le hacía bastante seguimiento al estudiante para que para que no diera este de qué hablar porque eso es dar de qué hablar del estudiante y del programa.

Así es bueno eso es lo que está pasando realmente en las prácticas lo que tenemos que tratar es de mejorar todo eso y como estudiantes ser bastante conscientes y de verdad hay que prepararnos para las clases hay que ir bien preparados para afrontar este desafío que es tener al frente 40 a 45 estudiantes. Bueno este como si fueras el director del programa de ciencias naturales de la Universidad Popular del César, qué sería lo que cambiarías dentro de tu gestión administrativa que de pronto crees que se está haciendo no muy bien para no decir mal.

Bueno yo creo que ya lo había mencionado antes y es algo que se debe tener en cuenta bastante lo primero que cambiaría sería fortalecer los espacios de reflexión pedagógica que después de las prácticas donde se analicen tanto los aciertos como las dificultades sin miedo al error, por ejemplo hacer un seguimiento no solamente a nivel semestral sino de pronto en cada corte hacer un seguimiento cómo le está yendo al estudiante en las prácticas o cómo le está yendo al asesor en las prácticas o cómo le está yendo a la institución con los estudiantes durante las prácticas.

Eso sería algo que yo como director me sentaría yo mismo personalmente a tomarme ese trabajo de hacer ese seguimiento estudiante por estudiante, docente por docente, institución por institución porque eso es algo que le compete al programa para tapar esas brechas y evitar que estén mencionando el programa y dándolo y dejándolo por debajo del suelo por así decir.

Y así es de hecho yo siento que como asesor también se están perdiendo algunas cosas. Nosotros anteriormente hacíamos por cada corte reuniones, finalizaba el corte hacíamos una reunión de asesores con la profesora Karina, con la líder del programa y por ejemplo cada asesor contaba cómo le estaba yendo con los estudiantes que tenía a cargo y uno iba aprendiendo de las experiencias de todos los demás compañeros pero hoy en día ya no se hacen esas reuniones no se convoca entonces como asesor yo no sé por ejemplo lo que está haciendo Primo Cordero no sé lo que está haciendo el profesor Jesús Araújo entonces estamos como que aislados y como no siento que estamos trabajando como en equipo en estos momentos que se está perdiendo esa fortaleza que teníamos anteriormente.

Mire que nosotros teníamos a principio de las prácticas en el primer semestre de este año creamos un grupo con los compañeros que venimos en línea creamos un grupo donde nosotros nos pasamos los planes para colaborarnos para ayudarnos yo puedo decir que yo nunca utilicé un plan de eso que me pasaron a mí porque la malla curricular no coincidía con las demás nunca lo utilicé nunca me sirvió yo estuve en ese grupo ahí fue por como quien dice de cartón porque nunca llegué a utilizar un plan de clase, qué

pasó que cierto día nosotros empezamos a mamar gallo como todo grupo y dijimos algo en el grupo sumado a eso nosotros tomamos captura y lo subimos al estado porque era una chercha que teníamos en el grupo el asesor uno de los asesores de los compañeros se dio cuenta lo llevó al departamento y dijo que estábamos plagiando los planes de clase, qué pasó intervine y le dije a la jefe, jefe en las instituciones mismas con docentes de plantas hay grupos donde los mismos docentes se pasan los planes y no es por flojera, es para poder ayudarse y poder guiarse de los procesos yo esto no lo veo como un plagio esto yo lo veo como un grupo académico y un grupo que le sirve a los estudiantes y que le sirve el programa para estar evitando que los demás estén hablando del programa de ciencia y para evitar esas falencias con los estudiantes.

Bueno, para cerrar me gustaría que resumieras a través de una frase cómo ha sido tu experiencia formativa en la universidad popular del cesar, ¿cuál sería esa frase que te identificaría y por qué?

Bueno una frase que de pronto me puede identificar que estudiar no es sólo academia estudiarnos no es sólo aprender, sino que también crecer como persona crecer en pensamiento crítico y crecer como profesional.

Excelente, te doy las gracias por haber compartido tu tiempo, tu espacio conmigo por ser parte de esta formación en la cual me encuentro cursando que es el doctorado en educación, yo creo que ya yo no estudio más de acá yo tengo 45 años ya no quiero estudiar más que sea los compañeros me dijeron vamos a hacer un postdoctorado y yo no me voy a pasar toda la vida estudiando por ahí me dijeron que el doctorado era bastante especial y no yo cuanto más me quedo de maestría y ya cuanto más me quedo de maestría ya porque ya no tienes que hacer el doctorado también Aduglas porque el doctorado a nivel económico representa un avance bastante bueno en la tabla salarial cual estamos nosotros eso sí entonces por ejemplo si cuando yo tenga el título de doctorado ya yo voy a mi sueldo aumentaría sin necesidad del concurso por ahí como dos millones de pesos un poquito más y eso representa claro bueno Aduglas muchas gracias por todo y te abro las puertas de mi amistad para que también si alguna vez yo te puedo servir puedes contar conmigo y bueno muy agradecido contigo espero que esto no siga aquí que de pronto podamos compartir muchas más cosas en el futuro académicas y así sea pues también le abro las puertas de mi confianza y pues para lo que necesite y espero que tenga una feliz navidad y que pase una feliz fiesta con su familia Dios te bendiga siempre Aduglas, un fuerte abrazo, chao.

A-7 Transcripción de entrevista conversacional ESTUD2

ENTREVISTA CONVERSACIONAL FENOMENOLÓGICA

Participante: ESTUD2

Cargo: Estudiante de Prácticas Formativas del Programa de Licenciatura en Ciencias Matemáticas

Facultad: Ciencias de la Educación – Universidad Popular del Cesar

Propósito del diálogo: Explorar los significados y vivencias que docentes, estudiantes y directivos atribuyen a las prácticas formativas emergentes, reconociendo cómo estas se configuran, transforman y orientan los procesos de gestión docente en las instituciones de educación superior.

Buenas noches, hoy nos encontramos con xxxxxxxxxxxx, él es estudiante de práctica del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Popular del Cesar y hoy nos va a colaborar con una entrevista conversacional. Bienvenido, Manuel, a esta entrevista.

Gracias.

Bueno, vamos a comenzar con algo que se llama formación integral vivida. Me gustaría que me ayudaras a responder qué experiencias o docentes han marcado tu forma de comprender lo que significa formarse integralmente. ¿Tienes alguna experiencia que ha marcado tu vida?

Sí, en lo personal alguna experiencia que más que la universidad, pues uno se encuentra con muchos docentes que tienen una forma de pensar diferente a la de uno, por así decirlo, y eso más que un choque de ideas considero que es una contribución académica, ya que uno tiene la posibilidad o el honor de debatir con personas más estudiadas, más expertas en el tema y eso lo enriquece a uno tanto personalmente como profesionalmente también.

¿Consideras que la universidad te formó a ti integralmente? ¿Te consideras un ciudadano formado integralmente?

Pues diría que sí, porque en mi opinión en la universidad uno no solamente va a cumplir la malla curricular, no solamente va a dar las materias, recibir una nota, sino que también, como mencioné anteriormente, es una etapa de la vida en donde uno conoce a nuevas personas, conoce a personas educadas, formadas, con una forma de pensar diferente y uno va compartiendo con esas personas y eso lo va nutriendo a uno tanto como persona, académicamente, como profesional y también le abre a uno las puertas en muchos campos de la educación, no sólo en mi caso la matemática, sino que también nos lleva a debatir mucho sobre formas de pedagogía y formas de ver y de pensar sobre la vida.

Ok, perfecto. ¿Qué valores o actitudes consideras que son esenciales en la formación de prácticas docentes?

Pues considero que uno de los valores fundamentales es la empatía, uno tiene que ser mucho muy empático, porque uno como practicante recibe dos roles a la vez, tanto el de evaluar como el de ser evaluado. Uno es profesor y estudiante al mismo tiempo y uno tiene que ser muy empático, ya que uno está en esa situación, hay diferentes contextos en la vida de estudiantes, así como en la vida de uno. Muchos de mis compañeros y yo teníamos contextos diferentes a la hora de realizar las mismas prácticas y uno también debe tener en cuenta que eso también lo viven los estudiantes.

Así es. ¿Tienes alguna experiencia en especial, un docente que te haya motivado a estudiar la licenciatura?

Docente en especial, pues considero que tendría varios. El profesor Amílcar Teherán en el bachillerato daba el área de sociales, considero que fue uno de los docentes que me impulsó, no directamente, pero sí me motivó a ejercer el camino de la docencia, ya que en las conversaciones que yo tuve con él, pues me hizo dar cuenta que su historia de vida o su proceso en la adolescencia no fue muy diferente al mío y por otra parte también lo tengo usted, que también tuve el honor de que me diera el área de la química en el bachillerato y pues su forma de ser tan alegre, tan folclórica, por así decirlo, también me hizo dar cuenta que la docencia no solamente era ir, tomar notas y ya, sino también era como recordar la niñez o la adolescencia conviviendo y compartiendo con los estudiantes.

Ok, perfecto. En el ejercicio de tu práctica docente, la que has cursado hasta el momento, ¿hay algo que te haya llamado poderosamente la atención, una experiencia que hayas vivido, que la recuerdes?

Sí, de hecho, en mi práctica de formación tres, hace dos años exactamente, cuarto semestre, a mí me mandaron, no sé si afortunada o desafortunadamente, me mandaron para La Paz y yo resido aquí en Valledupar, entonces para mí era una travesía dirigirme dos veces a la semana, yo me tenía que acercar al colegio de La Paz dos veces a la semana, martes y jueves, en las horas de la mañana, para mí era una travesía todos los días, perdón, todos los días que iba al colegio a buscar transporte, madrugar, tener todo listo y eso me marcó tanto en el cuestión del sacrificio que debía de hacer, como también esa inconformidad de ver cómo a estudiantes, a compañeros que vivían en La Paz, los mandaban para Valledupar y yo que vivía en Valledupar me mandaban para La Paz. Es algo ilógico,

Pero ¿qué aprendiste de esa experiencia? ¿te quedó algo positivo?

Sí, claro, como ya mencioné anteriormente, el valor del esfuerzo, como eso de que me debo esforzar un poco más, ya que me sacaron de mi zona de confort, ya que no solamente me asignaron al colegio de Valledupar, sino por fuera de la ciudad, entonces

eso de ir, buscar transporte, madrugar más, eso fue algo que fue moldeando ese aspecto de mi vida.

Ok, cuando piensas en un estudiante integral, ¿qué características imaginas? ¿cómo debería ser?

Cuando pienso en un estudiante integral, considero que un estudiante integral debe ser una persona que domine muy bien el área de su estudio, en mi caso matemática, debe ser una persona que maneje correctamente los lineamientos de la matemática, como también lo de la pedagogía, ya que uno como docente no solamente se debe enfocar en enseñar, sino también cómo enseñar. Debe manejar muy bien la pedagogía, debe saber manejar los tiempos, debe también manejar el contexto de los estudiantes, el contexto de la institución debe saber leer cuando, debe saber leer a los estudiantes, debe tener ese ímpetu para ganarse la voluntad de los estudiantes, y no solamente centrarse en saber para él, sino también saber enseñar a los demás.

Ok, ¿crees que, en la Universidad Popular del Cesar, exactamente en el programa de matemáticas, se está fortaleciendo para formar estudiantes integrales?

Generalmente, diría que algunos docentes se esmeran por crear docentes íntegros, pero hay otros que no tanto, pero en general diría que sí, que muchos docentes se esfuerzan por fomentar de que el estudiante sea bueno en su área, en mi caso la matemática, sino que también sea bueno en las áreas que mencioné anteriormente. Ok, perfecto.

Bueno, como profesores en ejercicio, porque ya estás ejerciendo la vocación de la docencia, tenemos que ser docentes por vocación, no por accidente. Cuando somos docentes por vocación, hacemos las cosas con amor, y cuando se hacen las cosas con amor, se hacen bien, ¿verdad?

No estamos obligados, cuando estamos metidos en esto, bueno, tenemos que hacerlo como Dios manda, bien hecho. Como docentes, siempre planeamos las clases, organizamos qué es lo que vamos a hacer al día siguiente, en el grado octavo, por ejemplo, en el grado noveno, qué vamos a dar en química en décimo, etcétera, etcétera, pero algunas veces nos ha pasado que cuando llegamos al salón de clases, todo lo que teníamos planeado no nos resulta, porque nos toca hacer otra cosa diferente a lo que teníamos planeado.

Por ejemplo, si yo tenía la clase programada con diapositivas para proyectar en un video beam, pero resulta que ese día no hubo luz en el colegio, entonces yo no me puedo quedar de brazos cruzados, sino que debo hacer un plan A, un plan B, y si es posible, un plan C. Te pregunto, ¿has vivido momentos donde lo que planeaste es una cosa y lo que encuentras en la clase es otra?

Sí, claro, son situaciones que uno no controla, son situaciones externas a uno, pero como usted mencionó anteriormente, uno tiene que estar siempre un paso adelante con diferentes planes para dictar la clase.

Así es, no hay que vararse, ¿cierto? No podemos estar siempre en la zona de confort, no sabemos cuándo nos nombren, en qué colegio nos vayan a mandar, y no por eso podemos estar exigiendo que deba tener aire, que debe tener buenas sillas, que debe tener computador, video beam, etcétera, etcétera. Lo ideal sería que uno se encontrara en las instituciones educativas con aulas dotadas, pero la realidad es otra, ¿cierto? ¿Qué ha aprendido de esa experiencia? ¿Qué aprendiste de esa experiencia en la que de pronto salieron las cosas como las tenías planeadas?

A saber, planificar bien las cosas y hacer un excelente uso del tiempo, ya que cuando las cosas, cuando uno planea, uno dice pues me demoraría aproximadamente este tiempo en aquí, este tiempo presentando, este tiempo explicando, este tiempo para ejemplos, y cuando la mínima cosa no sucede como uno la planeó, pues se altera todo el tiempo.

Entonces las cosas de las que aprendí fueron esa, a hacer un excelente uso del manejo de tiempo, previniendo los inconvenientes que se puedan presentar en la clase, como uno de los que me pasó recientemente fue que un estudiante estaba cumpliendo años y me pidieron el favor de que le regalara cinco o diez minuticos, y uno tampoco puede ser un docente indolente y hacerse de la vista gorda ante esos casos. Yo sé, y esos diez minutos fueron diez minutos que me tocó irlos recortando tanto de la introducción, de la presentación del tema, pero sin dejarle la clase a medias, sino simplemente reduciendo el tiempo en cada etapa para que se pueda dar la misma clase que uno planeó, pero con un poco menos de tiempo.

Así es, como docentes tenemos que ser flexibles, tenemos que ser empáticos con los estudiantes, pero tampoco podemos ser tan flexibles, pero tampoco tan rígidos, o sea, ni tan lejos que la vela no alumbre al santo, ni tan cerca que lo queme. En Cuanto a las experiencias significativas, ¿qué es lo que ha transformado tu vida como como docentes? ¿Hoy en día sientes que lo que estudiaste o lo que estás estudiando, si es lo tuyo, o sea, si vas a vivir de la docencia? Cuéntame una experiencia que haya transformado tu vida como estudiante, una que haya cambiado tu forma de aprender.

Mi forma de aprender, todo más cuando me tocaba alternarme entre el trabajo y el estudio, considero que fue una cosa que me que me marcó, por así decirlo, en cuanto a la forma tanto de estudiar como de trabajar. Y sí, claro, yo me veo como a futuro dedicándome 100% a la docencia, viviendo de la docencia, y considero que esa etapa en donde me tocó dividir el tiempo, tanto para trabajar como para estudiar, sin descuidar ninguna de las dos áreas, considero que fue una de las etapas donde uno aprende el valor tanto del estudio como del trabajo y del tiempo, en qué invierte su tiempo, si en malgastarlo o en estudiar.

Ok, muchas veces cuando estamos viviendo la experiencia como docente, hay experiencias que se vuelven significativas, que nos ayudan de pronto, y uno dice,

¿yo para qué estudié esto? Y de pronto uno se decepciona, y dicen, hombre, yo me equivoqué, ¿te ha pasado algo así?

No señor, hasta el momento, hasta la fecha, no me he arrepentido de mi carrera. Si ha habido momentos en los que uno dice, la materia está difícil, o es complicado entender este tema, pero de arrepentirme de la carrera y de la profesión, hasta el día de hoy, no señor.

Ok, perfecto. La Universidad Popular del Cesar, en estos momentos, está trabajando por cada programa de licenciatura con varias prácticas, formación 1, formación 2, observación, prácticas pedagógicas, esas están viendo en los semestres que ustedes van cursando varias prácticas. Antes, solamente se veía una sola. En mi caso, por ejemplo, yo tuve una sola práctica que fue en el último semestre.

¿Consideras que lo que está haciendo la universidad en estos momentos, que se están viendo varias prácticas, es positivo o es negativo?

Sí, claro, considero que es muy positivo, ya que a nosotros nos forman y nos enseñan a ver la educación desde diferentes puntos de vista. Como usted mencionó, en la observación, en mi carrera, son dos de observación, en la cual nosotros vamos a observar a primaria y primeros grados de bachillerato. En esas clases, nosotros no interferimos en las clases, simplemente somos como un ente visual, vemos cómo se comportan los estudiantes, vemos cómo se comporta el docente, cómo maneja diferentes aspectos de la clase, diferentes imprevistos, cómo maneja esas situaciones imprevistas que se presenten.

En la de formación, que es tres que damos, una en primaria, dos en bachillerato, en esa de formación ya nos involucramos más con el salón, pero no de lleno, sino que siempre tenemos el acompañamiento del titular, siempre tenemos el acompañamiento del asesor, en donde siempre están ahí como llevándonos de la mano. Ahí ya estamos empezando a dar nuestros primeros pasos, pero siempre tenemos tanto el titular como el asesor que nos va llevando de la mano, nos va explicando bajo qué aspectos debemos dar cierta situación, cuándo hay que ser flexible, cuándo hay que ser rígido, analizar el contexto, y en la última, en la de formación, perdón, en las profesionales, si ya nos empapamos de lleno con la docencia directa con los estudiantes, ahí sí somos 100% nosotros, el docente titular, el que le da las clases, les toma las notas, pasa lista, les da las definitivas, entonces considero que es un proceso que es bueno, que es positivo y nos ayuda a adentrarnos poco a poco a la docencia y no nos lanzan así a la suerte, por así decirlo. Ok, ok, muy bien, excelente Manuel.

Todo lo que me estás contando es muy interesante. ¿Sientes que has tenido, o sea, la forma en la que estudias, piensas, hoy en día se ha transformado en tu trasegar por la universidad?

Sí, demasiado. Mi forma de pensar, actuar y de ver la vida en general, sí ha tenido un gran cambio en estos cinco años que pasé en la universidad, ya que diferentes situaciones lo van moldeando, cada semestre le va presentando a uno un reto nuevo, cada docente con el que uno se cruza, le plantea una forma de aprender y de ver la vida diferente. Más allá de enseñarnos solamente matemática, también nos han enseñado algunos profesores formas distintas de ver, analizar, comprender la vida y tomar decisiones, y no solamente centrarnos en el contexto del barrio, de donde crecimos, de la casa, sino también nos enseña a ver más allá.

Los estudiantes de hoy en día, los estudiantes de bachillerato, muchos le tienen como que miedo a la matemática, o fobia a la matemática, o no entienden las matemáticas, y algunos profesores de matemática de la vieja guardia, si se puede decir así, son los que se encargan de infundir ese temor en ellos, porque muchos, por ejemplo, consideran que entre más estudiantes pierdan con él, ellos son los mejores. ¿Qué opinas al respecto? ¿Quieres cambiar ese paradigma, o esa concepción que tienen de la matemática de los estudiantes?

Claro, porque yo considero que al nosotros evaluar a los estudiantes, nos estamos evaluando nosotros mismos, porque yo puedo saber para mí, y eso está bien, pero una cosa es que yo sepa para mí, y otra es que yo sepa para enseñar, para explicar, y cuando nosotros como docentes tomamos nota, si hay una gran cantidad de estudiantes que perdieron, nos tenemos que plantear a nosotros mismos, de saber, de cuestionarnos si realmente estamos explicando las clases correctamente, si realmente estamos haciendo la clase entendible para los estudiantes. A mí, un docente titular, siempre me dejó, siempre me decía que nosotros tenemos que enseñarles la matemática al nivel de los estudiantes, no al nivel de uno, porque nosotros sabemos, nosotros tenemos más trayectoria, más recorrido, ellos apenas la están comenzando, nosotros debemos bajar esa matemática al nivel de ellos, para que ellos la entiendan, para que ellos la mastiquen, para que ellos la procesen, y no solamente hacerlo perder por perder, sino tratar de explicarle a los estudiantes con rigurosidad, pero con una buena didáctica, con una buena pedagogía, con clases que los enganchen, que los motiven, porque un estudiante al ver que por mucho que estudia siempre pierde, eso le quita la motivación, poco a poco les va mermando la motivación, y va a llegar a la conclusión de que, ¿para qué va a estudiar si igual va a perder? Entonces uno tiene que ser rígido en el sentido de explicar correctamente, pero también ser bastante flexible a la hora de explicarles. Ok, perfecto. Manuel, has pasado ya por una práctica en la primaria y también por una práctica a nivel de bachillerato.

Si te ponen a elegir entre los niños, enseñar a los niños y enseñar a los adolescentes, si se puede decir así, ¿con cuál de las prácticas te gustaría quedar y por qué?

Esa pregunta es difícil. En lo personal siento que es bastante difícil, porque ambos mundos, o ambos grupos, tienen sus pros y sus contras. Siento que enseñarles a niños es bastante gratificante porque ellos lo agradecen más, se encariñan más a uno como docente, lo valoran y lo estiman más. Y siento que enseñarle a los grados superiores, a

los grados de adolescencia, siento que es más fácil dominarlos, dominarlos en el sentido de tener el grupo bajo control, porque ya son más conscientes, ya razonan de mejor manera, ya uno puede tener una conversación de decirle, vas mal en este sentido, mejora esto, mira que ese no es el camino, y uno también los puede marcar en la adolescencia, pero siento que el verdadero amor que le escogen a la materia y le escogerían a uno como docente, está en la niñez.

Totalmente de acuerdo, así es, y los mejores docentes del mundo deberían estar en la base, y la base es la primaria, porque es ahí donde está la semilla y es donde se comienza a cultivar el futuro del país y del mundo. Bueno, con respecto al acompañamiento que hacen los asesores de la Universidad Popular de César, a ustedes como estudiantes, ¿considera que este acompañamiento es bueno, que todos cumplen la cabalidad con el tiempo que deben cumplir, por el cual les paga la universidad, que hacen las cosas que tienen que hacer, ¿se sienten ustedes realmente acompañados por ellos, o alguna vez se han sentido como que están abandonados?

Bueno, yo en las profesionales, voy a hablar de las profesionales, yo tuve dos docentes que me hicieron acompañamiento, el primero, para que siempre estuvo al pendiente de nosotros, iba todos los días al colegio, por así decirlo, entraba a las clases, estaba muy pendiente de todo, de no solo de cómo dábamos las clases, sino también de cómo era nuestra relación con los demás miembros de la institución, y no solamente hablo de rector, coordinador, o otros docentes, sino también se fijaba mucho en cómo nosotros nos comportábamos o nos dirigíamos hacia la persona que hacía el café, hacia la persona que hacía el aseo, o hacia la persona que atendía la cooperativa, entonces siento que ese docente en formación profesionales fue bastante, tuvo un acompañamiento adecuado, y el otro fue completamente lo opuesto, solamente iba al ratico, solamente estaba pendiente de lo mínimo, de lo básico, y se preocupaba más por entregar los papeles a tiempo, que por el avance y el proceso que nosotros teníamos realmente en la institución y en los salones de clases.

Ok, con respecto a la gestión, a la parte administrativa, al director del programa, ¿consideras que las cosas se están haciendo bien? ¿Qué cambiarías?

Lo único que cambiaría en lo personal, que no me agradó, es una materia que hay de 8 a 10 de la noche, uno sale bastante tarde, y por temas de inseguridad, y de que algunos compañeros con los que hice esa materia vivían bastante retirados de la universidad, en barrios bastante peligrosos, considero que sería algo a tomar en cuenta las horas de las materias, pero en lo personal considero que la gestión de la licenciatura en matemáticas es bastante buena, se ve el acompañamiento de los directivos y de los académicos en las cosas que nosotros como estudiantes planteamos y se llevan a cabo. Ok, bueno ya para finalizar, porque también el tiempo nos está cortando ya acá, te quisiera preguntar una cosa, si pudieras proponer una frase que te identifique dentro de las prácticas, ¿cuál sería esa frase y por qué es esa? Hay una frase que me acompañó desde el comienzo de mis prácticas, y fue en la que me apoyé tanto para realizar varios proyectos, tantos proyectos de aulas, como proyectos pedagógicos, y sobre todo fue en una frase que me

inspiró bastante para realizar mi proyecto de grado, que dice, que no hay rama de la matemática, por muy abstracta que sea, que no pueda ser aplicada a la realidad.

Muy bien, ¿qué quiere decir?

Que no importa lo abstracto que sea la matemática, lo difícil o lo complicado que lo veamos, siempre el buen docente va a buscar y a encontrar la manera de bajarla o de llevarla al contexto de los estudiantes, a un contexto en donde el estudiante se sienta identificado y te responda la pregunta que desde que comencé a estudiar desde primaria, bachillerato, universidad, siempre la he escuchado, y ¿para qué me va a servir? ¿para qué me va a servir tal cosa? Entonces esa frase es lo que nos indica eso, a que por muy difícil o complicada que nosotros veamos algún tema, siempre va a poder ser representado con el contexto, con la realidad.

Ok, agradezco profundamente el tiempo, la apertura y la riqueza de tus aportes, tu testimonio contribuirá de manera valiosa a comprender cómo las prácticas formativas emergentes pueden fortalecer la gestión docente y la calidad de la educación superior en Colombia. Muchas gracias por haber compartido tu tiempo conmigo y por ayudarme también a crecer. Nos vemos. Dios te bendiga.

Igualmente.

A-8 Transcripción de entrevista conversacional DIRECT1

ENTREVISTA CONVERSACIONAL FENOMENOLÓGICA

Participante: DIRECT1

Cargo: directora del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Facultad: Ciencias de la Educación – Universidad Popular del Cesar

Propósito: Comprender cómo los directivos viven, interpretan y resignifican las prácticas formativas emergentes, y cómo estas influyen en los procesos de gestión docente en las instituciones de educación superior colombianas.

Buenos días, hoy nos encontramos con la profesora xxxxxxxxxxxxxx, directora del Departamento de Ciencias Naturales y Medio Ambiente de la Universidad Popular del César. La intención no es aplicar un formato rígido, sino conversar de manera abierta sobre sus experiencias, percepciones y vivencias relacionadas con las prácticas formativas en la institución. Su voz es fundamental para comprender cómo estas prácticas orientan, desafían y transforman la gestión docente y la vida universitaria.

Todo lo que dialoguemos será tratado con estricta confidencialidad y será utilizado exclusivamente con fines académicos. El propósito del diálogo es comprender cómo los directivos viven, interpretan y resignifican las prácticas formativas emergentes y cómo estas influyen en los procesos de gestión docente en las instituciones de educación superior colombianas. La conversación fluirá de manera natural, podrá tomarse el tiempo que necesite para reflexionar, los silencios son bienvenidos como parte del proceso interpretativo, se realizarán sus preguntas abiertas cuando surjan sentidos que merezcan ser profundizados y la entrevista tendrá una duración de 30 a 40 minutos según el ritmo del diálogo.

Bueno, damos inicio, desde su lugar como directivo, ¿qué principios o experiencias han marcado su manera de entender la formación integral? ¿Qué principios o experiencias han marcado su manera de entender la formación integral?

Te voy a hablar desde el programa, la conferencia que tenemos acá con los estudiantes de licenciatura donde nuestra misión y nuestra visión se enfoca precisamente hacia formar un profesional integral, integral en todos los aspectos humanos, en los aspectos profesionales, en la parte social, en la parte emotiva, hemos querido de pronto en nuestro currículo incorporar todos esos elementos donde el docente juega un rol muy importante, porque son ellos quienes desarrollan estas, si se les puede llamar estas competencias que necesitamos en nuestros profesionales, tenemos también pues unas asignaturas que fundamentan y potencian estas fortalezas que queremos destacar en ellos, porque no solamente el conocimiento de la parte, su conocimiento básico, su

formación como hacerse conocimiento fundamental, sino potenciar estas competencias. En cuanto a los principios, pues la universidad tiene digamos, unos, como le podemos llamar, acá tenemos un manual de ética, tenemos unos principios que fundamentan también estas competencias, la misma misión de la universidad, la también de la formación integral y es así como nosotros pues tratamos y buscamos de que nuestros estudiantes salgan con esas competencias. Ahorita mismo tenemos una asignatura que se llama ética y formación integral, es una lectiva que se organizó porque detectamos allí algunas debilidades en nuestros estudiantes, hoy en día estos jóvenes son diferentes, una generación diferente, sí que muy sensibles, tienen una forma de actuar que a veces cualquier cosa los motiva, los desanima, entonces con esa asignatura que hicimos, que ellos empiecen a reconocer sus emociones, cómo las vivencian y cómo las pueden manifestar y cómo las pueden también digamos condicionar a que no les hagan esas afectaciones que se vienen presentando y bueno, es un tema complejo, no es fácil, permanentemente se está evaluando el currículo para mirar si esas competencias se están dando y consideramos que sí, que la experiencia en la que estamos viviendo en estos últimos contactos que hemos tenido con los estudiantes ya en los últimos semestres cuando están ellos en sus trabajos de grado y muestran todos esos aspectos los puede uno vivenciar su conocimiento, su creatividad que hace parte de la formación integral, sus emociones, el contacto con los demás compañeros, todo eso hace parte de esa formación y que creemos que estamos cumpliendo con ese objetivo, bueno habrá uno que otro por allí que no descarriado, sí que se nos escapa y a eso son los que nosotros tratamos como de prestarle más atención,

Excelente profe, si piensa en las prácticas formativas en su institución que en este caso la Universidad Popular del César hoy, ¿cómo describiría esas prácticas?

Bueno, estas prácticas empezando así como están organizadas estamos basados en los lineamientos del 020-041 que nos decía que el componente práctico teníamos que fortalecerlo, nos pedían que alrededor de un 60% de las asignaturas fueran prácticas, también nos condicionaba que se podían ir a prácticas, empezar sus prácticas cuando ya hubiesen cursado 40 créditos, eran primero y segundo semestre, nosotros organizamos nuestro plan de esa manera, fue el pionero si se puede decir, porque cuando se iba a las reuniones de ASCOPADE muchos estaban todavía que no habían estructurado una propuesta y hasta les gustó de alguna manera la propuesta de las prácticas que se tenían desde la universidad y desde la facultad porque fueron unificadas no solamente ciencias sino toda la facultad, consideramos que ha sido una fortaleza de pasar de tener sólo una práctica en el pensión antiguo donde nos llegamos a encontrar casos aislados pero si estudiantes que decían ya en ese último momento no esto no es lo mío estoy en el lugar equivocado pero ya en décimo semestre como tarde y empezar ahora desde un tercer semestre con unas prácticas de observación luego unas prácticas formativas en tres momentos las prácticas pedagógicas tres prácticas como tal si ha sido una fortaleza y los mismos estudiantes se les nota una diferencia cuando ya llegan a su quehacer en la práctica no hay ese temor como puede suceder hay más y ellos están metidos en ese mundo escolar conocen y si todavía tenemos debilidades hay estudiantes

que por alguna razón vieron su didáctica y llegan a esos momentos y todavía tienen debilidades en esa y material didáctico en esas cosas pero si ha sido una experiencia que consideramos que ha sido buena hicimos un replanteamiento también ya no vamos a tener siete prácticas sino cinco pero no vamos a perder la esencia de lo que es la calidad y de lo que se ha conseguido vamos a mantener esa estructura en menos tiempo porque al incrementarse tanto los estudiantes pues también se cierran o se nos traslapan los espacios en las instituciones ahora vamos a tener cinco prácticas y estamos más acorde de pronto a lo que se viene realizando en los otros programas de licenciatura porque tenemos una red de licenciatura y hemos venido compartiendo experiencias mirando los currículos cómo se viene trabajando y consideramos que estamos más acorde a todo eso cinco prácticas de todas maneras como tal en las instituciones pero igual las prácticas son transversales a todas las asignaturas, todas ellas fortalecen esa práctica formativa, los proyectos de aula que desarrollan en las diferentes asignaturas también fortalecen eso y vemos que los estudiantes se les facilita un poco más cuando ya llegan a las instituciones reconocen ya vienen con unos problemas que han reconocido en todo este trasegar y ya van como muy enfocado a lo que quieren hacer ya llenan sus ideas y siento que los proyectos que se están haciendo han sido apuntan y son muy pertinentes al contexto donde ellos están trabajando.

¿Qué le preocupa de las prácticas formativas?

Me preocupa un poco también el tema de en las instituciones y cómo estamos distribuyendo los estudiantes en los espacios académicos con los que ellos cuentan y de pronto hay instituciones que tienen todos los medios y ofrecen al estudiante todos sus recursos como hay otras instituciones que no lo hacen que tienen recursos limitados, me preocupa también de pronto el estudiante que viene de fuera y a veces él quisiera hacer sus prácticas en otros espacios más cercanos a su territorio y de pronto no tenemos como esa amplitud para poderle conceder esos espacios por tema de seguimiento a veces en promedio que quedó establecido allí estos estudiantes tienen que tener los mejores promedios y normalmente no puede que eso no se dé que no sea el estudiante destacado eso me preocupa a veces el tema de la seguridad en las instituciones cuando llegan a desplazarse esos espacios hemos tenido conveniente no sólo los estudiantes sino los docentes tenemos convenio con instituciones que están aisladas en sectores que son vulnerables y eso pues a veces los estudiantes no quieren estar allí pero nosotros por darle cumplimiento a esos convenios porque nos toca enviar docentes y estudiantes esos espacios y siempre se les dice igual cuando ustedes sean docentes donde les toque allí van a tener que ir entonces eso a veces me preocupa llegamos a espacios donde hay docentes titulares que son como muy tradicionales en su forma de orientar las clases y enmarcan al estudiante en esa misma línea no los dejan despegar su potencial y los condicionan a que es como ellos quieren y eso a veces frustra mucho al estudiante ese tema por lo demás pues las instituciones siempre nos abren las puertas están dispuestos y consideramos que es un buen ejercicio no sé si recuerdas hace algún semestre que en las prácticas teníamos como el mismo plan de estudio que quedó allí eso se ha revisado que fue una debilidad que

tuvimos de pronto no se entendió que era lo mismo pero para aplicarlo en diferentes momentos no es lo mismo hacerlo en primaria que hacerlo en la básica secundaria entonces se tomaba como que es el mismo plan eso se organizó mucho mejor entonces estamos trabajando cada día se ha venido mejor hemos querido hacer tener mucho acercamiento hacia la parte rural nos limita un poco el tema del transporte porque una salida pues la universidad tiene que incurrir en retrasamiento que no es gasto seguro entonces eso nos limita un poco pero si queremos un mayor acercamiento y hacia allá queremos apuntar entonces me preocupa un poco porque estamos aquí muy enmarcados en la zona urbana

ok desde la práctica que siente usted que está emergiendo la parte de proyección social

Esa parte me gusta mucho cuando los proyectos generan impacto significativo en la comunidad que no trabajan sólo en la institución sino que involucran también al sector productivo siento que ha sido una fortaleza que está emergiendo mucho el tipo de proyecto la diversidad por ejemplo en muchos proyectos nos hemos salido de los residuos sólidos y ya estamos enmarcados en otros contextos en otras temáticas en la parte de las emociones en la parte de educación sexual si se ha salido mucho y esa parte siento que ha sido una fortaleza.

Hay alguna experiencia que haya transformado la manera como se vive la formación de las prácticas en la institución, alguna experiencia que haya transformado la manera como se vive la formación en la institución

Yo creo que la principal experiencia fue el hecho de que nos pasó de que estudiantes del pensum antiguo tuvieran ese temor para ser docentes de temor a enfrentarse a un público temor a dar una clase temor a pararse en público y eso creo que fue la principal motivación para cambiar esa forma en que se venían desarrollando las prácticas, eso fue algo que afortunadamente el ministerio también o sea no era algo que se quisiera sólo del programa, era a nivel de la licenciatura y el ministerio nos dio unos lineamientos y fueron bien acogidos, yo creo que eso fue algo que nos marcó mucho pero también eran bastantes prácticas y no teníamos los espacios, eso también nos llevó a reflexionar un poco y a decir bueno vamos a trabajar ahora de esta manera sin perder la calidad de lo que se viene haciendo, creo que estamos en un buen momento de cómo vamos a aplicar las prácticas entonces creo que eso como tal fue lo que nos marcó.

De hecho profe cuando yo hice mi práctica que fue una sola la primera vez que me paré frente al grupo de estudiantes me acuerdo yo que era un octavo cuando usted llega por primera vez a un salón de clases así sea el salón muy desordenado todo mundo se queda calladito y queda mirándolo a usted de vieja cabeza yo llegué yo temblaba yo no daba para hablar yo dije no yo no sirvo para esto yo perdí mi plata pero han pasado ya más de 20 años y aquí estoy me siento orgulloso de haber estudiado en la UPC y de ser licenciado creo que he conseguido muchas cosas todo lo que tengo es gracias a mi profesión.

Y eso le pasa yo pensaba que era solo de pronto ese estudiante que no había sido el más excelente pero no es a todo, a todo que le pasa y por lo que me cuenta como me da la razón de que es a todo, porque es un excelente estudiante enfrentarse. Es fuerte, es fuerte todavía uno se para en un público y siente los nervios. Bueno profe esa experiencia que pudo haber cambiado en las prácticas que aprendieron ustedes como institución y cómo afectó la gestión académica. Bueno que nos obligó a eso integrar mucho más la parte pedagógica, el componente pedagógico empezamos a hacerle más seguimiento a esas asignaturas que fortalecen ese que hacer en la práctica nos tocó como empezar a hacer seguimiento a esas asignaturas nosotros incluso en algún momento tuvimos acá que el departamento de pedagogía nos servía algunas asignaturas y hasta cambiamos pasamos algunas asignaturas al departamento de idiomas por ejemplo esas lecturas críticas, decidimos no ofertarlas con pedagogía sino que sentimos que había un cuerpo docente más fortalecido en su momento en el departamento de idiomas, entonces no vamos a hacer el cambio, no vamos a seguir aquí porque no nos está funcionando con ellos, vamos a cambiarnos de departamento.

Se ha fortalecido mucho el departamento de pedagogía también en ese sentido, por ejemplo en las didácticas general ya no son esas didácticas teóricas que el muchacho aquí aprenderse todas esas teorías y esos autores y eso ahora es aplique, eso se ha fortalecido mucho ya el estudiante en las didácticas se va con los docentes a las instituciones y hace una práctica más entonces no solamente son estas prácticas sino desde las asignaturas también, los docentes también desde cada una de sus asignaturas sintieron la necesidad de fortalecer eso y hoy en día vemos que ellos forman un estudiante más crítico en todos los aspectos hemos tenido que mejorar a raíz de ese componente porque no podemos dejarle sólo a la parte práctica esa responsabilidad sino desde cada asignatura cuando trabajamos el sistema de resultados de aprendizaje y las competencias que queremos alcanzar asignaturas que no aportara a esas competencias de nuestros estudiantes podríamos decir que no la necesitamos en el plan de estudio, correcto, donde tenemos asignaturas que fortalecen dos o tres de esas competencias y el docente lo describe en su asignatura estoy apuntándole a esto y luego se mide cómo, qué pasó allí, se hace la evaluación de esos resultados de aprendizaje y se mide si eso de verdad está funcionando o no y si no hay que volverlo a replantear entonces es un compromiso grande desde todas las áreas y eso sí nos obligó y desde todos los departamentos que nos sirven porque no sólo es ciencia sino física, matemáticas, humanidades, derecho,

o sea, quiere decir que los cambios que se están dando no solamente es en el programa de ciencias naturales sino también a nivel de todas las licenciaturas de la Universidad Popular del César.

Bueno sí porque nosotros acá desde la facultad trabajamos es lo que pensamos para un programa se piensa para todos y lo mejor que funcione es lo que se mantiene, se toma, nosotros nos hemos guiado mucho del departamento de idiomas, muchos de nuestros procesos, saben que es un programa que se acreditó los docentes tienen otras

perspectivas por ejemplo manejan situaciones, son como más organizados en ciertos aspectos y eso lo copiamos de ellos, como ejemplo, el seguimiento por ejemplo los formatos de cómo se diligencian, cómo se evidencia lo que se viene haciendo, lo hemos tomado de ellos, nosotros hacíamos muchas cosas y cada profesor la escribía y lo dejaba plasmado el que lo hacía, había unos que entregaban sólo informes los trabajos, el hecho de tener eso organizado es una copia de cómo vienen trabajando ellos y cómo les funcionó eso mucho para la acreditación, entonces dijimos bueno vamos a evidenciar, es más trabajo podríamos decir para los profes porque como cada cosa adicional que se hace es como algo más de trabajo tenemos que medir y dejar que se evidencia ese impacto porque a futuro nos van a medir por el impacto, no decir que se impactó a 400, no, cómo se evidencia ese cambio, muestre cómo se evidencia entonces hacia allá tenemos que ir apuntando y si estamos trabajando desde la facultad siempre haciendo propuestas y que lo mejor sea lo que quede para todos los programas de la facultad

ok, profe, desde la gestión docente, usted como directora del departamento si pudiera imaginar una gestión docente ideal, ¿cómo sería?

Me gustaría primero que todo extendernos a toda la región caribe, cuando estamos hablando de las prácticas extendernos a toda la región caribe hacer un seguimiento muy puntual de esos estudiantes que tendríamos por fuera y no estoy hablando sólo de un seguimiento físico, hoy en día los medios no los permiten hacer un seguimiento, el allá y yo acá, lo que nos aísla es el espacio pero estamos frente a frente haciendo ese seguimiento, poder trabajar en los proyectos problemáticas reales y que nosotros podamos darle solución a lo que tiene que ver con nuestra competencia en la parte de ciencias naturales y medio ambiente, docentes comprometidos y preparados con mucho sentido humano que les preocupe esa misma situación de los estudiantes y también que quieran cambiar esa realidad en esos territorios contar con todas las ayudas, acá desde el departamento tenemos limitaciones de pronto video beam, equipos para que los estudiantes puedan desarrollar una buena práctica, en los colegios pues les prestan sus, en algunos les prestan sus medios educativos para que ellos puedan hacer un buen trabajo pero lo ideal sería que tuviésemos a disposición en cada institución unos equipos, unos elementos para que el estudiante sin limitaciones lo que necesita lo pueda aprovechar de esa institución y hacer esas prácticas como ellos las vienen haciendo ahora, el estudiante de ciencia es muy creativo, muy dinámico, le gusta aplicar mucho las tecnologías que es una de las fortalezas y uno de los rasgos distintivos del programa, pero a veces se limita por eso, nosotros de pronto hemos optado por esos recursos limitados que tenemos, prestárselos a los estudiantes que tienen de verdad serias dificultades y que son los que más ayuda necesitan, entonces se mete tenemos 2, 3 estudiantes donde tenga, le prestamos este equipo, le prestamos este video beam, este computador, esta tableta, por allá anda un equipo, yo creo que ya el profe Rey se lo lleva que el estudiante, la profesora le pidió que quería una clase diferente y el tema era la estática, entonces desde acá se buscó un equipo de un departamento de física, eso implica que recibírselo, llevárselo al colegio porque los estudiantes se desplazan

caminando, en bicicleta, en moto, entonces si ese equipo se les cae, se daña, toca pagarlo me hubiese gustado también tener un espacio grande en el centro de estudio, que todo ese material que los estudiantes semestre a semestre van dejando, se pudiese guardar allí y sirva futuro para los otros estudiantes y no que se presentó una vez y cada quien se lo llevó, lo donó, lo regaló, pero no tenemos ese espacio, no se está aprovechando, eso me gustaría, me gustaría también que hubiese un banco, un repositorio de esos planes, de los proyectos existen, pero de los planes de clases que los estudiantes van dejando, que esos mejores planes sirvan de base para mejorarlos y que otros estudiantes lo puedan aprovechar, que ese material se empiece a mostrar, a divulgar esos planes que los estudiantes estructuran a través de una cartilla, de un texto, planes de clase, se les haga su filtro y todo su tema de derecho de autor, pero que no quede sólo allí porque es un material que se está desaprovechando, incluso en las mismas instituciones, no sé si eso quede, tú que conoces allí, no sé si los profes quedan con eso guardado, si lo siguen aprovechando, eso sería, eso siento que se está desaprovechando, se está perdiendo todo eso, y allí los estudiantes están dando todo y tiene filtro de ustedes, del titular, del mismo estudiante, entonces todo eso se está desperdiciando, así me gustaría pues que las horas, que el seguimiento fuera de pronto, en esas 18 horas, dos estudiantes, pero los medios no lo permiten, no dan, porque seis horas, siento que a veces es poco para todo lo que el docente en la práctica desarrolla, máximo hasta, si siento que con dos estudiantes el profesor podría cumplir con todos, y tener recursos también para poder ir a conocer esas instituciones de fuera, por lo menos que dos veces el asesor se pueda desplazar con recursos de acá de la universidad y no de sus propios medios, para podernos extender a todo el territorio, ojalá toda la región Caribe en esas prácticas.

Bueno profe, ya para cerrar, si su experiencia institucional tuviera que resumirse en una sola frase, ¿cuál sería esa frase y por qué?

Yo pienso que es el compromiso, compromiso con lo nuestro, y cuando hablo de lo nuestro, pues es la universidad y esos espacios donde estamos llegando, compromiso con lo nuestro, porque es un trabajo continuo, un trabajo duro de dedicación, tanto del mío como directivo, como de los docentes y de los mismos estudiantes, entonces pienso que cuando llegamos a este momento hay que estar comprometido, la práctica requiere mucho compromiso por parte del estudiante, hay estudiantes que incluso han dejado y les ha tocado dejar de trabajar, para quedarse de lleno en esto, porque si en una jornada están en el colegio, en la otra jornada deben estar preparando para hacer un buen ejercicio en el colegio, hay algunos que tienen de pronto la habilidad de trasnochar de medio su tiempo, hay otros que les cuesta un poco más y han tenido, pero si esto es de compromiso con todos, entonces esa sería como la frase que se me viene a la mente en estos momentos.

Bueno profe, ya con esto damos por terminada la entrevista conversacional. Muchas gracias por sus aportes. Bendiciones

A-9 Guion de socialización de hallazgos y aproximación teórica con informantes clave

Con el propósito de favorecer el diálogo reflexivo en torno a los hallazgos y la aproximación teórica construida en la investigación, se elaboró la siguiente guía orientadora, la cual se utilizó durante los encuentros conversacionales con los informantes clave.

Esta guía no se concibió como un instrumento estructurado ni como un mecanismo de validación formal, sino como un recurso de apoyo para propiciar la reflexión, el contraste de interpretaciones y la construcción compartida de sentido, en coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta el estudio.

Aspectos orientadores para la conversación

Durante el proceso de socialización, se abordaron de manera flexible los siguientes aspectos:

- ¿Se siente identificado(a) con la manera como se interpretan las experiencias vividas en el estudio?
- ¿Considera que los hallazgos reflejan lo que usted ha experimentado en su práctica formativa?
- ¿Qué elementos de la interpretación le resultan más cercanos o significativos?
- ¿Hay aspectos que considere necesario ampliar, matizar o replantear?

Aspectos orientadores sobre la aproximación teórica

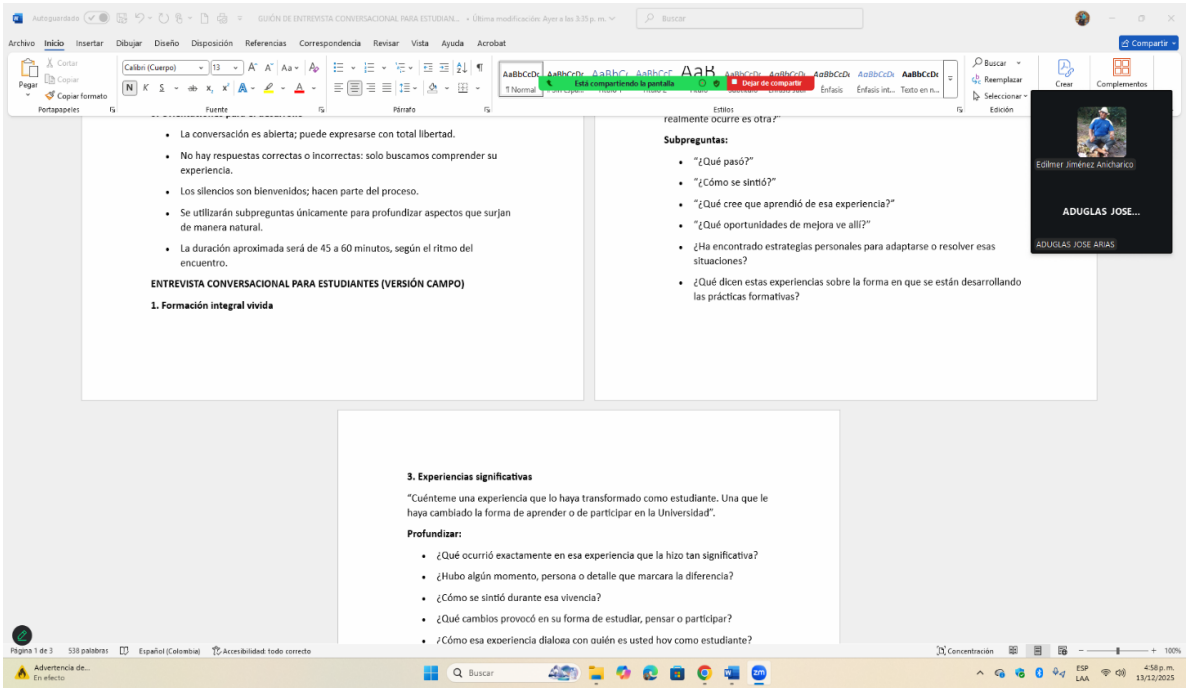
- ¿Cómo valora la aproximación teórica construida a partir de los hallazgos?

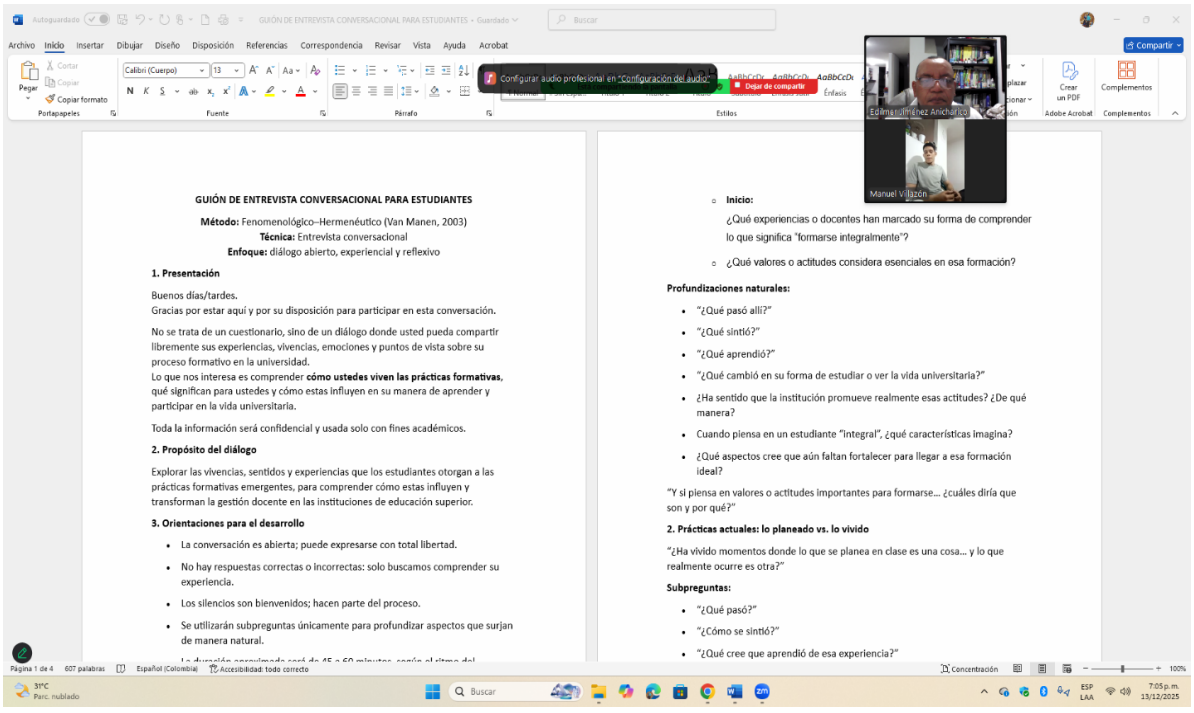
- ¿Considera que esta aproximación logra representar la realidad de la gestión docente en su contexto?
- ¿Qué elementos de la aproximación teórica le parecen más relevantes o aportantes?
- ¿Qué sugerencias o reflexiones le surgen a partir de lo presentado?

Espacio abierto para la reflexión

Adicionalmente, se propició un espacio abierto para que los participantes pudieran expresar libremente sus opiniones, percepciones y sugerencias en relación con los hallazgos y la aproximación teórica, reconociendo su papel no solo como informantes, sino como actores que contribuyen a la construcción del conocimiento.

A-10 Capturas de pantalla de reunión con informantes clave





A-11 Evidencias de socialización de hallazgos y aproximación teórica con informantes clave







SÍNTESIS CURRICULAR

Autor

Prof. Edilmer Jiménez Anicharico (Mg. en Educación)
Valledupar, Colombia | edilmerjimenez@gmail.com | edilmerj9@hotmail.com | edilmerjimenez@unicesar.edu.co | *ORCID: 0009-0001-3522-8537*

Magíster Scientiarum en Educación por la Universidad del Zulia (Venezuela) y Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental por la Universidad Popular del Cesar (Colombia). Se desempeña como docente de aula en la Institución Educativa José Eugenio Martínez de Valledupar, Cesar y como asesor de prácticas pedagógicas en el programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Popular del Cesar. Cuenta con experiencia en la enseñanza de la Biología y la Química en educación básica secundaria y media, así como en la formación de futuros docentes y el acompañamiento de procesos pedagógicos en educación superior. Asimismo, participa como evaluador de proyectos de investigación en la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (RedCOLSI), Nodo Cesar. Su trayectoria profesional se orienta a la enseñanza de las ciencias naturales, la educación ambiental y el fortalecimiento de los procesos educativos en contextos escolares.

Tutora

Prof. Belkys Maza Ramos (Dra. en Educación)
Caracas, Venezuela | belkysipc@gmail.com | belkysmaz@yahoo.es | mazabelkys@gmail.com | *ORCID: 0009-0007-0206-6520*

Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), profesora de Ciencias Sociales, mención Historia, especialista en Educación, mención Gerencia Educativa, y postdoctora en Educación, Ambiente y Sociedad. Es miembro del personal docente de pregrado y posgrado de la UPEL-IPC, donde desarrolla actividades académicas en las áreas de Gerencia Educativa, Educación Superior y Doctorado en Educación. Su trayectoria comprende el ejercicio de funciones de coordinación universitaria, la dirección y evaluación de investigaciones, la tutoría de trabajos de posgrado y la participación en eventos académicos nacionales e internacionales. También cuenta con experiencia en docencia de educación básica y en la formación de profesionales de la educación. Sus principales áreas de trabajo incluyen la gestión educativa, el liderazgo, la supervisión, la creatividad y la investigación, con aportes orientados al fortalecimiento de la práctica pedagógica y la formación académica.