



## Humanización de la Praxis Universitaria en Contextos Emergentes

### Humanization Of University Praxis In Emerging Contexts

Gladys Nubia Berdugo<sup>1\*</sup>

<sup>1\*</sup>Doctora en Gerencia, [gladysberdugo@ufps.edu.co](mailto:gladysberdugo@ufps.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1816-7872>, Universidad Yacambú, Barquisimeto Venezuela

**Como citar:** Berdugo, G. N. . (2023). Humanización de la Praxis Universitaria en Contextos Emergentes . Revista Perspectivas, 8(S2). <https://doi.org/10.22463/25909215.4879>

Received: Enero 12, 2022; Approved: Junio 25, 2022

#### RESUMEN

##### Palabras clave:

Praxis universitaria,  
humanismo, contextos  
emergentes,  
educación.

La praxis universitaria como eje activador de los procesos formativos debe trascender de aquellas posturas tradicionales y rutinarias basadas en clases magistrales y actividades demostrativas hacia una práctica innovadora con visión humanista, holística, integral, investigativa, dinámica, reflexiva e interdisciplinaria. Esta percepción del docente amerita un posicionamiento en el tiempo-espacio que comprenda dimensiones sociales y éticas con la intención de garantizar la confluencia de diferentes percepciones sobre un mismo ámbito de estudio, en aras de articular la teoría con el desarrollo de experiencias y construcciones únicas insertas en contextos emergentes. El presente artículo muestra la relevancia de la humanización de la praxis universitaria en contextos emergentes desde una mirada metacompreensiva. Se abordan elementos implícitos en la praxis académica, tales como la interformación docente, el conocimiento pedagógico y el docente como sujeto orgánico transformador.

#### ABSTRACT

##### Keywords:

University praxis,  
humanism, emerging  
contexts, education.

University praxis as an activating axis of the training processes must transcend those traditional and routine positions based on master classes and demonstration activities towards an innovative practice with a humanistic, holistic, integral, investigative, dynamic, reflective and interdisciplinary vision. This perception of the teacher merits a positioning in time-space that includes social and ethical dimensions with the intention of guaranteeing the confluence of different perceptions about the same field of study, in order to articulate the theory with the development of unique experiences and constructions inserted in emerging contexts. This article shows the relevance of the humanization of university praxis in emerging contexts from a meta-comprehensive perspective. Implicit elements in academic praxis are addressed, such as teacher training, pedagogical knowledge and the teacher as an organic transforming subject.

### Introducción

A inicios del siglo XXI, los ciudadanos se encuentran sumergidos en una época de cambios profundos y constantes que, de manera vertiginosa y sustancial, transfiguran su entorno y realidad, en una galopante globalización, que invade los diferentes ámbitos de las humanidades modernas y posmodernas. Estas transformaciones sostenidas que van desde relaciones de poder, de producción y en nuestras propias formas de vivir, así como también, movimientos demográficos y las innovaciones tecnológicas en las últimas décadas, han conllevado

a una alteración radical en la forma del hombre de comunicarse, de actuar y de expresarse.

Posicionarse sobre el conocimiento como fuente para la construcción de una dinámica social comprometida con los procesos transformacionales que transcurren en los nuevos tiempos, es realzar el aporte que depara la era de la información y el saber; en otras palabras, son los sujetos quienes desde sus acciones están construyendo la realidad desde el manejo de sus propias habilidades de pensar, reflexionar y actuar, en todos los escenarios

\*Corresponding author.

E-mail address: [gladysberdugo@ufps.edu.co](mailto:gladysberdugo@ufps.edu.co)

(Gladys Nubia Berdugo)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.  
This is an article under the license CC BY 4.0

sociales que se desenvuelven, ya sea en el hogar, la universidad o el trabajo, allí estará de manifiesto su accionar comprometido con lo social y el componente crítico reflexivo que permea su accionar.

Esta compleja dinámica, obliga a la reflexión que debe ocupar a los docentes en torno a la urgente necesidad de cambios y transformaciones, que se requieren en aquellas instituciones, cuyo propósito es la formación del talento humano, es decir, las universidades, y en especial, las que se ocupan de la formación académica.

Gaviria (2014), argumenta que, “los profesionales deben saber que hoy en día tienen que renovarse y hacer que su talento humano sea flexible. Eso significa que tienen que estar dispuestos a reinventarse a sí mismos rápidamente” (p. 57). Es parte de un proceso de desarrollo intelectual que brinda a la persona herramientas para potenciar su capacidad de análisis y pensamiento crítico, al tiempo que la prepara para abordar y resolver problemas. Tradicionalmente, se ha señalado la existencia de una brecha entre lo que generan las instituciones académicas y las necesidades de la sociedad.

La universidad es un campus complejo, dinámico e incierto, a pesar de los fundamentos y principios filosóficos, políticos, educativos y sociales, que la orientan. Representa un espacio dedicado a la generación, gestión y transferencia del conocimiento, en el cual se adquiere lo necesario para la vida y la formación integral, que llevará a alcanzar el desarrollo tecnológico y humanístico, imprescindible para la transformación societal. Por tanto, se convierte en un loable potencial para propiciar espacios y generar interacciones intersubjetivas sobre las cuales se sustenta el accionar docente universitario.

Reflexionar sobre la universidad, sobre su importante rol en la formación del ser humano, orienta a repensar las tareas del profesorado. Como pilares de una institución educativa destinada a la formación, según los fines que persigue el Estado

y que requiere la sociedad, se les ha dado a los profesionales de la educación, un cometido que tiene que ver con crear y difundir un pensamiento, destinado al desarrollo humano.

Es necesario recalcar que, el reto expuesto en la Revista *Perspectivas*, invita a todos los comprometidos con la tarea de educar personas a convertir la educación universitaria en una práctica permanente; un accionar distinto desde la colaboración de todos los actores relacionados, integrando la cultura desde la pluralidad, en beneficio de asegurar la participación de todos los sectores interesados, así como la democratización de los conocimientos coherentes, en atención con la expansión en las habilidades cognitivas y productivas de los individuos.

En el presente artículo de reflexión se puede vislumbrar como la praxis universitaria crítica y reconstructiva invita a potenciar los criterios de calidad y pertinencia social de manera colectiva, pero ¿cómo se puede lograr esto? A través del intercambio dialógico de los actores pedagógicos, lo que va a permitir la generación de reflexiones e intercambio de saberes entre pares, centrada esta construcción del conocimiento en un nodo crítico: es imposible educar de la misma manera, dadas las características particulares e ideográficas de cada comunidad académica.

Desde esta perspectiva abierta a la reflexión, se adiciona un contexto epocal sujeto a la configuración de un nuevo marco sociocultural e histórico, caracterizado como la era posmoderna. Esto ha devenido en una divergencia paradigmática ante la pedagogía tradicional, no solo en el ámbito filosófico, sino también, en el epistemológico.

Esta aseveración es ilustrada de manera asertiva por Méndez de Garagozzo (2009), al argumentar lo siguiente: “Desde el escenario postmoderno se considera que la humanidad asiste al desengaño de las promesas incumplidas desde la modernidad y las expectativas no realizadas, porque la ciencia

se ha manifestado al servicio de unos pocos; lo que induce a redimensionar los fines y la concepción del conocimiento, la comprensión de la forma de conocer y su pertinencia con los desenvolvimientos sociales actuales, para convertirlo en un producto social al servicio de las comunidades”.

Desde este contexto sociohistórico, se hace perentorio, sino ineludible que el docente supere cada uno de los obstáculos epistemológicos a los que hace mención Bachelard (2000), a través de una praxis liberadora y crítica que eche por tierra la reproducción de un saber hacer heredado, permeado por las tradiciones y postulados positivistas. Trascender, al decir de Méndez de Garagozo (2022), “la naturaleza reproductora y acrítica del docente”, amerita la co-construcción de escenarios académicos integradores y articulados en los que se de paso a la generación de nuevas ideas, así como al desarrollo de la creatividad, originalidad y personalidad del participante.

A tenor con las ideas planteadas, la investigadora coincide con la postura epistémica de Méndez de Garagozo (2020), quien aduce: “En el proceso constitutivo del conocimiento, el sujeto se enfrenta a la incertidumbre de lo real, por lo cual requiere repensar otras lógicas generativas que aborden la integralidad de sí con esa realidad, porque el devenir fragmentado heredado de la modernidad da cuenta de la separación y desunión de lo que debe estar articulado, comportándose como una invitación a la búsqueda incesante de otras formas de abordar la configuración del conocimiento, a fin de comprender la realidad desde su naturaleza compleja, caótica e incierta y lo inacabado de su construcción” (p. 186).

El perfeccionamiento de la práctica docente, desde la perspectiva de la autora, involucra procesos de reflexión permanente que favorezcan la reestructuración o construcción del conocimiento en su totalidad, es decir, involucra el conjunto de acciones epistemológicas que articulen la teoría y la práctica pero también, den cuenta de un docente que esté en capacidad de superar las tendencias

empiristas, conductistas, biólogos y mecanicistas que, por décadas, lo convirtieron en un sujeto reproductor del saber.

En este punto, resulta pertinente destacar el papel trascendental que representa la praxis universitaria, habida cuenta de una dinámica social bastante compleja y de un contexto cuya demanda y requerimientos cada vez más apuntan hacia una educación de carácter heurístico. La investigadora comulga con Runge y Muñoz (2012), cuando exponen: “proponemos entonces considerar la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana de compleja sociedad” (p. 77). Es por ello que, al considerar los fenómenos educativos y el ejercicio de la docencia en el recinto universitario, es preponderante hacerlo desde múltiples aproximaciones disciplinarias, por cuanto el grado de complejidad que subyace en la explicación de los procesos académicos y desarrollo personal involucrados, estos conducen a una forma muy particular de abordar este hecho, para el cual se requiere de un marco referencial interpretativo que coadyuve hacia un ejercicio que promueva y estimule la introspección sobre el quehacer individual y profesional.

Este binomio conduce a evaluar el hecho epistémico y, a vincularlo con la praxis universitaria del docente por cuanto allí, probablemente, se encuentre el germen que posteriormente dará forma y vida a un pensamiento crítico, reflexivo y transformador de la realidad circundante. Se precisa una mirada diferente que posibilite evolucionar de una práctica docente meramente reproductiva hacia una de carácter transformador y, paralelamente, un cambio en la epistemología del docente y los currículos. Intentar comprender tales cambios, en los diversos escenarios teóricos-contextuales del hecho educativo.

A la luz de estos planteamientos, la intrincada dinámica del hacer colectivo, la labor educativa y la educación universitaria aparecen, como “una forma de autoconservación humana, de humanización, con

la que se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi, 1993, p. 85). “El ser humano sólo puede devenir humano mediante la educación... con la educación y praxis educativa se ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia. (Kant, 1983, p. 85). Es decir, que estos agentes socializan al colectivo, porque es a través de la dialogicidad que se sistematizan las creencias, cultura y valores generacionales propios de cada contexto.

### *Contextos Investigativos*

Las investigaciones centradas en la praxis del profesorado universitario inevitablemente experimentarán una evolución en cuanto a la práctica pedagógica que éste realiza, pues, es en dicha praxis donde se logra apreciar su desempeño, en los diferentes entornos de aprendizaje. (Clark y Peterson, citados por Sacristán, 2007), han destacado los esquemas teóricos de los profesores o su pensamiento pedagógico, que se sintetiza, en buena medida, en torno de lo que ocurre en la práctica de aula.

En esta línea, el quehacer educativo, puede ser entendido, según Zuluaga (2003), como “una noción metodológica que, lejos de nombrar lo simple, abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad, surge de la mano con lo planteado acerca del pensamiento pedagógico del profesor, desde el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 76).

La práctica universitaria, por tanto, se manifiesta en las acciones que tienen lugar en el aula, donde se reflexiona sobre las competencias del profesorado. Esta labor gira en torno a la reflexión, disminuyendo la distancia entre la teoría y la práctica, para hilvanar los vínculos que se gestan en el espacio académico; en otras palabras, en ese contexto conceptual, educandos y educadores son individuos con dimensiones epistemológicas, éticas y políticas que constituyen parte dinámica de la sociedad, lo que implica humanizar la práctica.

Tenti y Steinberg (2011), al hacer referencia a la calidad de la ejecución de las actuaciones, en tanto la enseñanza como praxis es una actividad académica que posee un propósito intrínseco, el cual se evidencia en su devenir. De manera que “la praxis del docente es como la conducta ética y política y se diferencia de una práctica productiva que termina en la elaboración de un producto determinado y separado del trabajo” (p. 157).

Desde la comprensión de la investigadora, el reforzamiento de estas ideas, atañen a la cotidianidad del desempeño efectivo del docente universitario en el acto de producir el desarrollo holístico de los estudiantes, mediante el perfeccionamiento de sus habilidades y destrezas que responden al eje central de su autonomía, donde se ejecuta la acción pedagógica.

Al dirigir la atención al proceso de aprendizaje, el desarrollo profesional docente emerge como bastión, dados los elementos que vinculan este oficio con la construcción y generación de conocimientos. Todo ello conduce entonces, al hecho pedagógico, por cuanto esta ciencia social e interdisciplinaria centra y orienta sus esfuerzos hacia el estudio y análisis de los enfoques pedagógicos a lo largo del desarrollo humano.

En este punto convergen aspectos que remiten a confrontar y considerar las formas en las que se integra el conocimiento teórico y el desempeño práctico, tomando en cuenta que todo este fenómeno está circunscrito a las posturas asumidas, de cara a una dinámica social avasallante y en constante proceso de cambios.

De tal manera que, al reflexionar sobre el progreso del desarrollo profesional docente es pertinente que se considere que éste es el producto de un ámbito en el que confluyen y se interrelacionan múltiples teorías, prácticas e intencionalidades, cada una con sus propios intereses, fuerzas, dinámicas y lógicas, que no siempre operan de manera coordinada ni armoniosa.

Por consiguiente, el desarrollo profesional de este loable e importante oficio representa un espacio complejo donde confluye una serie de elementos y factores que, de manera sustancial lo vinculan al obstáculo epistemológico y sobre el cual subyace de manera directa y tangible, el éxito de la labor como docentes.

### *Contextos Teóricos*

#### *Hacia la Humanización de la Praxis Universitaria*

Al centrar la perspectiva en el avance del saber y el perfeccionamiento profesional de los docentes, debe considerarse la preparación pedagógica, la cual debe estar orientada hacia el fomento de un razonamiento que coadyuve en la humanización de la praxis académica. Para ello, se hace necesario que se confronte, analice y reflexione, de manera acuciosa, sobre las posturas tradicionales vinculadas al hecho educativo, toda vez que éste se remite y circunscribe a un compendio de realidades y contextos múltiples y complejos que demandan la atención del docente, dada la pertinencia, así como el carácter social y transformador de esta profesión.

En el mismo pensamiento, expresa Pargas (2004), “una de las aportaciones sobre el análisis de la práctica docente se avizora en los horizontes posibles del quehacer educativo replanteado que distribuye la participación orientada en la construcción de una sociedad democrática cargada de valores, como virtudes trascendentes en los sujetos de ese cambio”.

Esta perspectiva despliega las actividades del docente en su pensar y hacer que deben ser realimentados en el sistema de relaciones productivas, de acercamiento al ser y con la convicción del hacer como vivencia ante la preocupación en el alcance de los objetivos, en el orden del pensamiento y la acción, atendidos dentro de la vinculación con su praxis.

Este despliegue de características que involucran a la praxis universitaria del docente, se mantienen en la cercanía con los eventos sociales de progreso significativos desde la asimilación de nuevas actividades, al utilizar el conocimiento innovador docente y las habilidades pedagógicas, para el desempeño de un trabajo en combinación con las ideas de adaptación a las políticas educativas, las cuales se hagan posible desde los marcos existentes en los principios y adecuaciones de las distintas fases del proceso formativo coherente y organizado. Es perentorio, dejar aflorar la inventiva en cada ser para que se identifique con lo que hace, con respeto y valor por todo lo que le rodea, en una sociedad de justicia, igualdad y solidaridad ciudadana.

A lo referido, Freire, citado por Macedo (2012), manifiesta que, “Una educación humanizadora es el camino a través del cual hombres y mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo, de la manera en que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades, pero también las necesidades y aspiraciones de los demás” (p. 2).

Es por ello que se hace imperativo regresar a esa perspectiva humanista, de actuación del ser y de la ética, pues se ha enseñado que estos no son importantes; el valor actual se centra en el saber teórico y las tecnologías; se sugiere estimular la habilidad intelectual, de allí que se debe rupturar con la clausura institucional y, esto se logrará desde la praxis del docente en el despliegue de los contenidos curriculares que han de estar globalizados hacia una mirada inter y transdisciplinaria que busca evitar la parcialización aislada del conocimiento.

Es fundamental retomar el genuino significado humano de la educación, a fin de dar cabida a una educación crítica, reflexiva, sensible, adaptable y con una postura definida de la contextualización del currículo, donde los contenidos que deben ser enseñados es un asunto complejo que demandan transmitir cultura, dar respuesta a las demandas

contextuales y de los entornos familiares a nivel nacional e internacional.

La generación del conocimiento, no obstante, carecería de significado sin la habilidad de impactar en la realidad, porque su relevancia radica en la construcción social conjunta y la mirada puesta en la transformación de sus propias prácticas en el contexto sociocultural, que activan los docentes universitarios desde la postura favorecedora de asesoramiento, organización y planificación para la promoción de los cambios.

La educación es un proceso que facilita la aprehensión del entorno y el mejoramiento de la calidad de vida, por lo cual, adquiere significado a través de la transformación social, con el propósito de abordar situaciones complejizadas como la desigualdad, la dominación y la carencia de principios morales. Dinámico sería sentar las bases para una verdadera transformación de la sociedad y, así responder a los fines de la nación; es importante recordar que la praxis universitaria emerge en el hecho educativo como una idea pedagógica que se expresa y tiene su fin último en el contexto de donde mismo se originó.

A tal referimiento, Díaz (2007), plantea “la necesidad de repensar el sentido de la vida humana, desde la historia, de las consecuencias del derrumbe del pensamiento humanista, y los problemas humanos que se originan de la racionalidad técnica, que ha desplazado el interés por el hombre del ámbito de los fines al de los medios.” (p. 54). Desde esta perspectiva, es preciso perfilar acciones hacia un acercamiento social en el que todos los actores sociales son de gran valía para el proceso educativo, lo cual significa construir la educación desde una visión de transformación del ser, en el cual las interacciones sociohistóricas forman parte de la construcción del conocimiento

Es así como el aula se configura en un accionar emergente de múltiples caracterizaciones que exponen la apertura a la mirada sorpresiva en

el espiral del conocimiento pedagógico, ante las posibles dificultades que son necesarias superar para alcanzar los principios básicos que atañen a la práctica más humana.

He allí la importancia de reconocer que la acción rutinaria, puede convertir al docente en un tradicionalista de su propio núcleo cognitivo, que le impide crecer en la construcción de las nuevas realidades que favorecen la atención integral, afectiva, colectiva y pertinente, configurada desde la concepción de los agentes transformadores de esta acción, a partir de la reflexión sobre las alternativas teórico prácticas que se han de ampliar en el recorrido intersubjetivo con los otros y sobre la trascendencia de los contextos singulares que demarcan la situación social del aprendizaje.

Es importante reconocer que el quehacer de la universidad, aporta valor a la esfera de la planificación, articulación y puesta en marcha de las iniciativas académicas, pues permite construir el conocimiento desde la reflexión conjunta en la acción, a través de las responsabilidades compartidas con los actores del ámbito cultural, en cuanto al aporte de los saberes que orientan las actividades humanas y formalizan la disposición y disponibilidad de un pensamiento cargado de conocimiento, en la sistematización de las experiencias, donde el maestro gestiona la interacción permanente en el desarrollo de los objetivos curriculares.

Ahora bien, la práctica del docente se estructura dentro de cierto paradigma de preparación que ha de atender a los retos de los contextos socioculturales, ante lo cual, Cardona (2013), hace saber que “el planteamiento de la identidad profesional, el equilibrio emocional, conocimiento de la cultura y las prácticas colaborativas, en el saber práctico, ligado a los retos profesionales, conocimiento interdisciplinar, armónico y adaptado a los retos del saber sociohistórico coherente con la diversidad cultural, además del uso efectivo de las teorías acordes con el escenario de la realidad social, configuran un sistema abierto ligado a la flexibilidad y apertura del

compromiso desde un adecuado dominio de estas dimensiones” (p. 15).

No hay dudas que, la influencia de un ambiente social, cultural, económico, familiar, incluso político, que provea el ámbito predominante de actuaciones de los actores del hecho educativo, se interceptan en los modos de sentir y expresiones que emergen en el desarrollo educativo de los estudiantes universitarios, lo cual significa que estos elementos se deben considerar en la condición del aprendizaje.

La correspondencia entre el contexto, la universidad y la praxis es vital, se deben hacer esfuerzos por comprender su realidad inmediata, principio y fin es la acción orientada al bienestar del ser humano, donde convergen el individuo como ser multidimensional en sí mismo y como ente social. Ir más allá de la praxis académica parcelada, moralizante, academicista, estandarizada, unidireccional, mecánica y homogeneizadora, no basta, se debe nutrir con un pensamiento reflexivo.

No obstante, construir este fenómeno educativo con arraigo social significa un gran reto necesario en los contextos emergentes, donde la complejidad y la incertidumbre permean la cotidianidad académica. Es imprescindible que todos estos actores se conviertan en protagonistas que versionan realidades intersubjetivas, dialógicas y dialécticas que emergen desde sus propios contextos históricos, que den respuestas asertivas a los requerimientos de esta nueva era.

### ***Interformación Docente Universitaria***

El proceso de formación académica que apunta a la consolidación de competencias, las cuales brinden al ciudadano los criterios de desempeño vinculados al conocer, hacer, ser y convivir para un ejercicio efectivo y eficiente en un ámbito sociocultural de cambios acelerados y constantes, constituye en sí mismo un reto para la educación superior contemporánea, a causa de la variedad

de perfiles y de los saberes epistemológicos de los docentes insertos en este nivel.

Desde este entendimiento, el accionar docente emergente, dialógico, co-construido y contextualizado, es una característica importante que se distancia de los esquemas tradicionales, en los que los docentes permanecían anclados a una praxis socioeducativa orientada por diseños curriculares lineales y preestablecidos, en los que se buscaba exclusivamente la reproducción del saber.

Como un elemento intrínseco en las ideas expuestas, se hace mención a la dialogicidad propia de la praxis socioeducativa crítica, la cual se ve caracterizada por la visión de Méndez (2009), quien aduce lo siguiente: “Comprender el significado de la globalización y su incidencia en el desarrollo humano conlleva a plantear una pedagogía crítica que considere las situaciones emergentes de las prácticas y de los contextos, para desarrollar estrategias que limiten lo que el efecto globalizador pueda entorpecer la emancipación individual y social, la autonomía del sujeto, su libertad” (p. 204).

Es por esta razón que, en la actualidad, se evidencia la urgencia de una nueva perspectiva en los paradigmas educativos, centrada en una transformación radical y en la inclusión de metodologías y medios de divulgación del conocimiento cónsonos con la actual realidad social. La praxis socioeducativa debe estar vinculada a un contexto epocal que demanda ciudadanos con un amplio bagaje conceptual y una profunda inspiración, capaces de dilucidar los nodos críticos que emergen en la cotidianidad, pero también, de hallar soluciones a dichas dificultades, a partir de un sólido compromiso social.

Bajo esta óptica, Sacristán (2005), argumenta que, es relevante “analizar el comportamiento deseable de las prácticas educativas, ante los retos de un mundo en el que la profundidad y cualidad de la formación, constituyen la medida del sentido y del alcance real de la sociedad de la información”

(p. 81). En tanto se relaciona el pensamiento docente con la realidad de su praxis, existen razones para concebir una educación racionalizada de forma crítica que favorezca la consolidación de un conocimiento significativo para dar paso a un ciudadano competente.

Puede entenderse que la competencia es una enunciación de las destrezas requeridas para desempeñar una labor específica. Se sustenta en conductas y actitudes, así como en capacidades y saberes. Sin embargo, la omnicomprensividad del término competencia amerita de su esclarecimiento.

A tenor con lo planteado, Tobón (2013a, 2014b), argumenta que, “en el marco de la formación integral se aborda el desarrollo de competencias, las cuales se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, ética y mejoramiento continuo. Implican la articulación de saberes tales como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir”.

Agrega el autor precitado que, “el término competencia proviene del latín *competens*, *competentis*, en otras palabras, el que tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto o también el que conoce, es experto o apto en cierta ciencia o materia”.

En este orden de ideas, la investigadora confluye con la comunidad académica, al definir las competencias como la integración de conocimientos, aptitudes y disposiciones que se emplean en el ejercicio de una labor propositiva o académica. Entonces, las competencias son rasgos de la persona, los cuales se evidencian cuando se lleva a cabo una tarea o se desarrolla un trabajo específico. De allí que, las competencias involucran habilidades de interacción, destreza para trabajar de forma colaborativa, así como la perspicacia en cuanto a los procedimientos y procesos laborales.

Las ideas planteadas sirven de introducción a la perspectiva de Alcalde (2015), en cuanto a la visión del docente competente: “La tarea principal del docente es educar a sus estudiantes y su gestión debe estar centrada en el desafío que conlleva transmitir un cúmulo de conocimientos a cada estudiante, para lo cual tiene que enriquecer su acervo profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos ya que, a mayor educación mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus educandos. Por lo que la autosuperación y capacitación constantes ha de ser una de las cualidades más notorias que distinga a un buen profesor. (p. 3)

El argumento del autor propicia el acercamiento a una metacompreensión de las competencias pedagógicas requeridas en la praxis universitaria del docente crítico. Emerge la necesidad de anclar el hacer docente en la cotidianidad de la investigación, además de comprometerse con las innovaciones educativas y, con la interformación como profesionales desde la autonomía como eje fundamental para crecer cognitivamente, tanto individual como socialmente, a partir de la intersubjetividad y la dialogicidad.

### ***Interrelación del Docente Universitario con el Conocimiento***

En el quehacer educativo, el trabajo del docente se distingue por su profunda dimensión humana; la docencia, por sí misma, tiene razón de ser en tanto constituye el modo que la humanidad ha encontrado para apuntalar el avance societal. Tal afirmación pone de relieve la visión limitada de la enseñanza y transita hacia la labor de la formación, lo cual implica una nueva perspectiva del accionar docente y de las formas de movilizar y articular el conocimiento y los saberes desde la cotidianidad del aula.

De tal manera que, es muy común que, al hacer referencia al conocimiento, se haga desde una perspectiva científica, por cuanto la ciencia y la tecnología cuentan con un notable reconocimiento y

aprecio, ello gracias a sus aportes a la explicación, interpretación y transformación de la realidad. Por consiguiente, desde la era moderna y hasta el presente, el razonamiento científico y tecnológico se ha afianzado y se ha establecido como el tipo de conocimiento más digno de confianza y certeza; a pesar de ser falible como cualquier otro. Consecuentemente la ciencia produce conocimientos que responden a la necesidad de ordenar y transformar la realidad. No obstante, es importante resaltar que “no hay conocimiento sin discernimiento” (Zuluaga-Duque, 2017, p. 62).

Es necesario enfocar la atención hacia el término saberes, por cuanto estos, de alguna manera, están condicionados por el conocimiento y por la forma del hombre de aproximarse y comprender la realidad. Al respecto Zuluaga-Duque (ob. cit.) refiere que estos representan “un conjunto de creencias que son útiles para la vida práctica y para el desarrollo de los colectivos humanos” (p. 66). Esta acepción remite al significado y trascendencia de las creencias a la hora de construir saberes y de plasmar de forma práctica diversas formas de transformar la realidad circundante. Así mismo, este autor también resalta que “este término hace alusión y vincula doxa legítima, saberes ancestrales, sabiduría popular, filosofía, artes, humanidades, religiones, metafísicas, entre otros” (p. 63).

Considerando la definición de estos términos, conocimiento y saberes, probablemente se deba orientar la labor del docente y la praxis universitaria hacia un modelo integrador en donde el significado, las creencias y la ciencia converjan de manera cónsona y armónica, a los efectos de poder aproximarse a una realidad tan compleja, pero también, al mismo tiempo, relacional, vinculante y de gran valor que exige una postura crítica, práctica y sincera que admita nuevos referentes conceptuales y epistemológicos, a través de los cuales se puedan perfeccionar las teorías que buscan acceder a la realidad objeto de estudio desde una visión metacomprendiva y transformadora.

En esta línea de pensamiento, el profesor como mediador y facilitador del conocimiento y los saberes está llamado a establecer y propender un modelo de praxis en donde este bagaje epistémico se nutre de forma permanente, lo que contribuye a una perspectiva más amplia de la visión del mundo, así como a su significatividad.

Esta manera de integrar conocimientos y saberes probablemente atienda a una nueva concepción de modelo educativo en donde la práctica, la teoría, los significados y creencias trasciendan todo espacio que limite la formación del ser humano como ente capaz de razonar, reflexionar y cuestionar su realidad y contexto. Quizás este hecho conduzca, de manera asertiva, a un aula académica en donde el sentido práctico en su cotidianidad, fomente y promueva la interacción y concreción de saberes desde un conocimiento amplio e integrador que redunde en la formación y crecimiento de un individuo crítico y reflexivo.

A tenor con este planteamiento, Méndez (2012) argumenta “el análisis de lo cotidiano devela el ámbito en que los docentes, como sujetos concretos e históricos, se reproducen, conocen y transforman la realidad” (p. 33). El interés emancipatorio del docente debe partir de la evaluación de manera crítica de las propias estrategias y habilidades a medida que se construyen nuevos conocimientos en los individuos; esta acción llevará al docente a liberarse de sí mismo y de las ideas externas a él para transformarse y transformar su realidad. Sin embargo, este último interés no se queda únicamente en el saber y en el comprender, sino que procura ir más allá, a la transformación de realidades.

Esta visión de la praxis universitaria exige del docente, la perentoriedad de trascender de un modelo vertical y unidireccional a uno que coloque al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando su participación, autonomía y desarrollo de habilidades, cónsonas con las complejas

necesidades cognitivas y de pertinencia social demandadas por la complejidad de esta sociedad.

Desde esta perspectiva, el sentido de las prácticas en la cotidianidad del aula de clase implica, necesariamente, conectar los elementos conceptuales con los procedimentales; esta acción es fundamental para repensar los modelos pedagógicos tradicionales y proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para observar y reflexionar críticamente sobre el accionar académico. Esto posibilitará no solo reconocer los problemas que obstaculizan su trabajo, sino también priorizarlos y hallar soluciones a través de su diseño y aplicación en la práctica académica.

Es perentorio traer a colación la perspectiva de Villarreal (2021) al aducir: "...la importancia de escudriñar sobre el conocimiento pedagógico que construye el docente en su cotidianidad, proceso en el cual convergen teorías educativas, corrientes filosóficas de educación, concepciones de hombre, sociedad y su sentido de la realidad, entre otros, por tanto, desde el planteamiento didáctico micro curricular busca concretar las intencionalidades planteadas en un nivel macro curricular, en la resignificación de las prácticas pedagógicas". (p. 11)

Emerge en las palabras de la autora, una visión de la praxis académica cónsona con una necesidad profunda, enraizada en valores sociales que propulsen la aprehensión del conocimiento, en atención con la realidad socioeducativa que se vive. No basta consolidar o adquirir las competencias como docentes; es necesario profundizar en lo recóndito del accionar pedagógico, en la búsqueda de soluciones a las situaciones diversas que se manifiestan en la cotidianidad de lo humano, desde la intersubjetividad de las interacciones sociales con el otro que coopera en el hacer.

Estos elementos darán significancia y pertinencia a los docentes como seres críticos y reflexivos, tanto para la adquisición del conocimiento como para la adquisición de nuevas competencias en una sociedad

que evoluciona constantemente y que, por tanto, amerita de la adaptación a los cambios. Los docentes deben cambiar, estar conscientes de su entorno, vencer la apatía y tener iniciativa para producir propuestas investigativas innovadoras, así como también, incorporar la originalidad en el abordaje de la praxis universitaria, desde la cotidianidad propia del hecho pedagógico como estrategias clave para potenciar la capacidad de las personas de pensar de manera original, ver las cosas desde nuevas perspectivas y generar soluciones creativas.

Esta aseveración se complementa con la percepción de Villarreal (ob. cit.) acerca de las relaciones del docente con el conocimiento en la constitución de los saberes: "Para generar conocimiento pedagógico desde la praxis educativa es necesario escribirlo y sistematizarlo, a fin de compartirlo con la comunidad científica y así contribuir al desarrollo de las ciencias educativas y pedagógicas, desde las experiencias significativas vivenciadas en la cotidianidad. En atención a lo planteado, considero que el valor del conocimiento hoy día se determina por la capacidad de la persona al crearlo y compartirlo, lograr en los otros aprendizajes recontextualizados para generar nuevos conocimientos, al resignificarlos desde el tamiz de su ser, su sentido común y cosmovisión" (p. 15)

La transcendencia de la praxis académica hacia la consolidación del aprendizaje subjetivo está supeditada a los modos del docente de aprehender el conocimiento. En tal sentido, los educadores necesitan considerarse protagonistas de la construcción del saber hacer pedagógico e investigativo, por lo cual requieren comprender su propia praxis para estar en la capacidad de contribuir a su transformación emancipatoria, por medio de la práctica recursiva emergente que coadyuve en la creación del ambiente propicio para la búsqueda del conocimiento.

## ***Docente como Sujeto Investigador Transformador***

El docente investigador es un agente innovador en la aplicación de la didáctica dentro de su ámbito disciplinar específico. Lejos de limitarse a repetir información, este tipo de docente es capaz de generar nuevo conocimiento y adaptar creativamente sus métodos de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Asimismo, su visión integral y su dominio teórico-práctico lo convierten en un profesional valioso, cuya labor trasciende la mera transmisión de contenidos para convertirse en un proceso dinámico de construcción de conocimiento, contextualizado y articulado con las necesidades y desafíos de la sociedad actual.

Es así como, Mujica (citado en Nieto, 2016) destaca que “la investigación, es la base de la enseñanza, pues la educación como práctica social imprescindible, precisa de un proceso de investigación constante y que el conocimiento sea generado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos.” (p. 1). Este hecho conlleva a reflexionar y replantear la investigación como tarea primordial que conduzca a una búsqueda motivada y direccionada que desarrolle conocimientos y saberes.

El docente como piedra angular del proceso transformacional social debe internalizar que la cientificidad de la ciencia ya no sólo es cuestión de los científicos, sino que pasa a ser parte de la rutina pedagógica desde la cotidianidad científica, en otras palabras, comprender que las ciencias sociales, fácticas y cualitativas son tan científicas como la ciencia exacta, de laboratorio, cuantitativas; es iniciar un cambio en ese universo simbólico que se ha edificado, desde que la humanidad está en la faz de la tierra.

Esa nueva visión del docente transformador coincide con el planteamiento de Armónico (2021), quien aduce lo siguiente: “Los docentes transformadores tienen una profunda comprensión de cómo su función trasciende más allá de cualquier

tema que estén enseñando, así dejan una huella en cada uno de sus estudiantes. Uno de los mayores desafíos que tiene el docente en la actualidad es guiar a los estudiantes para aportar a la construcción de un mejor país; esta responsabilidad social requiere que se apropien de los conocimientos de su labor y aumenten su capacidad de adaptarse a los diferentes contextos, potenciando las competencias para diseñar soluciones creativas”. (p. 1).

Bajo este escenario, los docentes transformadores se caracterizan por comprender la trascendencia de su labor, la cual va más allá de los contenidos específicos que imparten. Estos educadores tienen la capacidad de dejar una huella imborrable en cada uno de sus estudiantes, pues su función va más allá de la mera transmisión de información. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral de los jóvenes, formándolos no solo a nivel académico, sino también a nivel personal y social. La función del docente transformador requiere, por lo tanto, una visión holística y un compromiso inquebrantable con la formación integral de los jóvenes. Estos educadores deben estar constantemente actualizados, ser flexibles y creativos, y tener una profunda comprensión de las necesidades y desafíos de la sociedad actual. Solo así podrán guiar a sus estudiantes en la construcción de un futuro más próspero y justo para todos.

## **Conclusiones**

Desde el ámbito pedagógico, el docente universitario debe configurar nuevas relaciones en el binomio saber-hacer hacia la generación de conocimiento, en atención con una diversidad intelectual que permita la equidad, participación y la legitimación como elementos que le darán al docente, significancia y pertinencia como investigadores críticos y reflexivos, tanto para la adquisición del conocimiento como para la consolidación de las competencias que demanda la dinámica de la sociedad.

Desde esta perspectiva sujeta a la dialogicidad propia del accionar académico, los docentes deben

trascender de una enseñanza tradicional hacia una pedagogía crítica que les permita estar conscientes de su entorno, vencer la apatía y propiciar la iniciativa para producir innovadoras propuestas investigativas, así como también, desarrollar la imaginación y la creatividad, a propósito de promover la afirmación del estudiante y su autotransformación como sujeto comprometido con su aprendizaje.

En función de estos discernimientos, se hace pertinente que, el docente como sujeto social creativo, asuma un compromiso profesional y académico con su entorno inmediato, para lo cual, debe generar acciones epistémicas y metodológicas hacia la co-construcción de realidades educativas, en las que se asuma la multidimensionalidad del saber y el hacer, acciones éstas que favorecen el conocer, hacer y ser de un ser humano comprometido con la transformación de su entorno social. Un capital intelectual de este tenor posee la habilidad de analizar críticamente la realidad, movilizar recursos y emprender acciones transformadoras para responder a las demandas urgentes de la sociedad.

En particular, la pedagogía crítica lleva a construir saberes dialógicos intersubjetivos que propenden la transformación del entorno educativo; estos pasan por la valoración del accionar propio del docente como sujeto orgánico transformador que circunscribe su hacer pedagógico en la reflexión, autoconciencia, formación colectiva y la co-construcción de significados humanos propios de la interacción socializadora emergente en la humanización de los espacios académicos.

## Referencias

- Alcalde, I. (2015). *Docentes del siglo XXI: retos y habilidades clave*. Recuperado de: <https://www.linkedin.com/pulse/docentes-del-siglo-xxi-retos-y-habilidades-claveignasi-alcalde>.
- Armónico, A. (2021). *Recomendaciones para docentes transformadores*. Recuperado de: <http://www.corpoeducacion.org>.

[co/2021/04/17/recomendaciones-para-docentes-transformadores/](http://www.corpoeducacion.org/co/2021/04/17/recomendaciones-para-docentes-transformadores/)

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Bachelard%20Gaston-La-formacion-del-espiritu-cientifico.pdf>
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz, F. (2007). (Coord.). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Dirigido a maestros de infantil y primaria. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gaviria, A. (2014). Pedagogías y praxis (práctica) educativa o educación de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 75-9
- Macedo, D. (2012). Educación humanizadora. Recuperado de: <https://didactifilosofica.wordpress.com/2012/05/01/educacion-humanizadora/>
- Méndez de Garagozzo, A. (2009). Corresponsabilidad social del docente investigador generador de una cultura de paz. *Revista Laurus*, Vol. 15, N° 29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120642010.pdf>
- Méndez de Garagozzo, A. (2012). La Complejidad de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad. Barquisimeto: UPEL.
- Méndez de Garagozzo, A. (2020). Consideraciones filosóficas y epistemológicas sobre la generación del conocimiento. *Revista Educare*, Vol. 24, N° 2. Recuperado de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1325/1295/1693>

- Méndez de Garagozzo, A. (2022). *Disyuntivas ontológicas y epistemológicas de los saberes haceres docentes*. Clase virtual a través de Google meet. 4 de febrero de 2022.
- Nieto, J. (2016). Rol del docente investigador en su quehacer pedagógico. *Revista REDINE*, 8. Recuperado de: <http://revistas.uclave.org/index.php/redine/issue/view/93>
- Pargas, L. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés.
- Pestalozzi, J. (1993). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 75-96.
- Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4ta. Ed. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014b). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Villarreal, M. (2021). *Conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Programa Interinstitucional Doctorado en educación. Tesis Doctoral no publicada. Barquisimeto: UPEL.
- Zuluaga, O. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, No. 14. Bogotá: FECODE.
- Zuluaga-Duque, J. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973>