Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"Ezequiel Zamora"

La Universidad que Siembra

PRESAV
PROGRAMA DE
ESTUDIOS AVANZADOS
COJEDES-UNELLEZ

VICERRECTORADO DE INFRAESTRUCTURA
Y PROCESOS INDUSTRIALES
ESTADO COJEDES

Programa de Estudios Avanzados

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD LEVINASIANA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL ENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Autor: M.Sc. Rivas, Luis
Tutor: Dr. Lugo, Miguel

San Carlos, abril 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"

VICERRECTORADO DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La Universidad que siembra

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD LEVINASIANA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL ENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Autor: M.Sc. Rivas, Luis
C.I: 21.670.722

Tutor: Dr. Lugo, Miguel
C.I. 10.327.407

San Carlos, abril de 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"

VICERRECTORADO DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La Universidad que siembra

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD LEVINASIANA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL ENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: M.Sc. Rivas, Luis

C.I: 21.670.722

Tutor: Dr. Lugo, Miguel

C.I. 10.327.407

San Carlos, abril de 2026

APROBACIÓN DEL TUTOR

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"
La Universidad que Siembra

PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
PRESAV-VIPI

ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Ciudadanos:
Miembros de la Comisión Asesora de Estudios Avanzados
UNELLEZ – VIPI
Su despacho. -

Ante todo, reciban un cordial saludo. Cumpliendo con el procedimiento administrativo exigido, Yo MIGUEL ÁNGEL LUGO POLANCO, Cédula de Identidad Nº V-10.327.407, en mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral titulada: "LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD LEVINASIANA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL ENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES" presentado por el ciudadano: LUIS WBALDINO RIVAS GÓMEZ, portador de la cédula de identidad V-21.670.722, para optar al grado académico de DOCTOR EN EDUCACIÓN, por medio de la presente certifico que he leído la Tesis Doctoral y considero que reúne las condiciones necesarias para ser presentada en defensa oral y pública y evaluado por el jurado examinador que se designe.
En la ciudad de San Carlos, a los veinte días del mes de enero del año dos mil veintiséis.

Firma de Aprobación del tutor:



Dr. Miguel Angel Lugo Polanco
Profesor Titular – Dedicación Exclusiva (UNESR).
C.I. 10.327.407 Teléfono:
0412-135.78.76
filoingenio72@gmail.com

ACTA DE ADMISIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"
UNELLEZ VIPI COJEDES

Unellez

PRESAV
PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS COJEDES-UNELLEZ

ACTA DE ADMISIÓN TRABAJO ESPECIAL DE GRADO, TRABAJO DE GRADO, TESIS DOCTORAL

Nosotros, miembros del jurado de:

	Trabajo Especial de Grado		Trabajo de Grado	X	Tesis Doctoral

Titulado(a):

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD LEVINASIANA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL ENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Elaborado por el (la) participante:

Nombres, Apellidos y Cédula de Identidad

LUIS WBALDINO RIVAS GÓMEZ CI.-V-21.670.722

Como requisito parcial para optar al grado académico de: ***Doctor,*** *el cual es ofrecido en el programa de estudios de* ***Doctorado en Educación,*** *del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales de la UNELLEZ – San Carlos, hacemos constar que hoy: veintinueve (29) de abril de 2026, a las: 8:00 a.m. se realizó la admisión del mismo, acordando que:*

- ■ ***EL TRABAJO / TESIS SE ACEPTA PARA LA PRESENTACIÓN / DEFENSA ORAL.***
- ☐ ***EL TRABAJO / TESIS SE ACEPTA PARA LA PRESENTACIÓN / DEFENSA ORAL, UNA VEZ QUE SE ADOPTEN LAS MODIFICACIONES SUGERIDAS.***
- ☐ ***EL TRABAJO / TESIS NO SE ACEPTA PARA LA DEFENSA ORAL.***

Se estableció como fecha de presentación / defensa, el día: ***miércoles 06 de mayo de 2026. Hora: 2:30 p.m.****, Dando fe de ello levantamos la presente acta en San Carlos, veintinueve (29) de abril de 2026.*

1.- Jurado Coordinador (a)
Dr. Luis Rafael Reyes Escalona
V-16.774.078
UNELLEZ

2.- Jurado Principal
Dr. Miguel Ángel Lugo Polanco
V-10.327.407
EXTERNO

3.- Jurado Principal
Dr. Víctor Hugo Mendoza Corro
V-10.986.840
UNELLEZ

4.- Jurado Suplente
Dra. Mariela Amparo Raymundo de Demostene
V-18.029.251
UNELLEZ

5.- Jurado Suplente
Dra. Antonia Beatriz Borges de Sequera
V-9.539.335
EXTERNA

Nota: Esta acta es válida con tres (03) firmas y un sello

Presav.vipi Presav_vipi Presav_vipi

ACTA DE PRESENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"
UNELLEZ VIPI COJEDES

Unellez

PRESAV
PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
COJEDES-UNELLEZ

ACTA DE PRESENTACIÓN / DEFENSA TRABAJO ESPECIAL DE GRADO, TRABAJO DE GRADO, TESIS DOCTORAL

Nosotros, miembros del jurado de:

	Trabajo Especial de Grado		Trabajo de Grado	X	Tesis Doctoral

Titulado(a):

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD LEVINASIANA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL ENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Elaborado por el (la) participante:

Nombres, Apellidos y Cédula de Identidad

LUIS WBALDINO RIVAS GOMEZ CI.-V-21.670.722

Como requisito parcial para optar al grado académico de: **Doctor**, el cual es ofrecido en el programa de estudios de **Doctorado en Educación**, del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales de la UNELLEZ – San Carlos, hacemos constar que hoy, **miércoles 06 de mayo de 2026.** a las 2:40pm, se realizó la presentación / defensa del mismo, vía https://meet.google.com/kcv-rzob-ysg acordando:

- ☐ **APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS.**
- ☐ **APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS, OTORGANDO MENCIÓN PUBLICACIÓN.**
- ☐ **APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS, OTORGANDO MENCIÓN HONORÍFICA.**
- ☒ **APROBAR LA PRESENTACIÓN / DEFENSA DEL TRABAJO / TESIS, OTORGANDO MENCIÓN PUBLICACIÓN Y HONORÍFICA.**

Dando fe de ello levantamos la presente acta, la cual finalizó a las 3:30pm

1.- Jurado Coordinador (a)
Dr. Luis Rafael Reyes Escalona
V-16.774.078
UNELLEZ

2.- Jurado Principal
Dr. Miguel Ángel Lugo Polanco
V-10.327.407
EXTERNO

3.- Jurado Principal
Dr. Víctor Hugo Mendoza Corro
V-10.986.840
UNELLEZ

4.- Jurado Suplente
Dra. Mariela Amparo Raymundo de Demostene
V-18.029.251
UNELLEZ

5.- Jurado Suplente
Dra. Antonia Beatriz Borges de Sequera
V-9.539.335
EXTERNA

Nota: Esta acta es válida con tres (03) firmas y un sello

Presav.vipi Presav_vipi Presav_vipi

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi tutor de tesis, por su rigor intelectual y la orientación constante que guiaron este trabajo.

A la institución que respaldó esta investigación, por el apoyo brindado y la confianza depositada en el proceso.

A mis colegas y estudiantes, cuyos aportes y diálogos enriquecieron de manera significativa la reflexión aquí desarrollada, y que hicieron posible comprender la pedagogía de la alteridad como un encuentro vivo entre docente y estudiante.

Y, de manera especial, a mi familia, por su apoyo incondicional, su paciencia y la confianza que me sostuvieron en cada etapa de este camino académico.

DEDICATORIA

A quienes, desde la alteridad, hicieron posible este encuentro: a mis estudiantes, por enseñarme a mirar de otro modo, y a quienes han acompañado mi camino con paciencia, apoyo y confianza.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR……..	iii
ACTA DE ADMISIÓN……..	iv
ACTA DE PRESENTACIÓN……...	v
AGRADECIMIENTO……	vi
DEDICATORIA……	vii
ÍNDICE GENERAL……..	viii
ÍNDICE DE TABLAS…….	xi
ÍNDICE DE IMAGEN……	xii
RESUMEN……	xiv
ABSTRACT……	xv
INTRODUCCIÓN……..	1
	4
MOMENTO I	
APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1 Contextualización del Objeto de estudio……..	5
1.2 Contextualización epistemológica y bioética de la investigación……	9
1.2.1 Aproximación a la realidad a partir de las voces de los informantes clave……	12
1.2.2 Voces preliminares de los docentes…….	14
1.2.3 Voces preliminares de los estudiantes…….	17
1.2.4 Consideraciones preliminares sobre la aproximación a la realidad a partir de las voces de los estudiantes y docentes…….	19
1.3 Propósitos de la investigación……...	21
1.4 Justificación y línea de investigación……...	21
MOMENTO II	
RECORRIDO TEÓRICO	
2.1 Estado de la cuestión o estado del arte……..	25
2.1.1 La relación docente-estudiante……..	25
2.1.2 La fenomenología en la investigación educativa..……	27
2.1.3 La filosofía de Emmanuel Levinas y la pedagogía……..	28
2.1.4 La alteridad levinasiana en las interacciones pedagógicas…..	29
2.1.5 Fundamento Bíblico…….	31
2.1.5.1 Contexto de la narrativa del Buen Samaritano……	31
2.1.5.2 Interpelación del Otro en el contexto de su vulnerabilidad…	32
2.1.5.3 La responsabilidad y acción del Samaritano……	34
2.1.6 Fundamento antropológico de Emmanuel Lévinas……	34
2.1.6.1 Crítica a la antropología tradicional……...	35
2.1.6.2 El rostro del Otro……..	36
2.1.6.3 El Lenguaje como ética primaria en Lévinas…….	36
2.1.7 Implicaciones antropológicas para la pedagogía de la alteridad	37
2.2 Elementos bioéticos de la investigación……	38

2.3 Antecedentes históricos y/o investigaciones previas…….. 40
2.3.1 Antecedentes históricos…… 40
2.3.2 Investigaciones previas..... 43
2.4 Antecedentes legales…….. 48
2.4.1 Constitución Política de Colombia de 1991……... 49
2.4.2 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)…….. 49
2.4.3 Ley 1751 de 2015……... 49
2.4.4 Decreto 1290 de 2009..... 50
2.4.5 Con5stitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) 50
2.5 Bases teóricas referenciales…….. 52
2.5.1Teorías que fundamenta la investigación…….. 52
2.5.1.1 Pedagogía de la alteridad…….. 52
2.5.1.2 Pedagogía Crítica y de la liberación…… 53
2.5.1.3 Teoría Humanista de Carl Rogers…….. 55
2.5.1.4 Teoría de la Acción Comunicativa…….. 59
2.5.1.5 Teoría de la Educación como Acontecimiento Ético….. 60
2.5.1.6 Interaccionismo Simbólico…… 61
2.5.2 Bases teóricas referenciales…….. 62
2.5.2.1 Alteridad…….. 62
2.5.2.2 Contexto Educativo…… 64
2.5.2.2.1 Fundamentación Ontológica…… 64
2.5.2.2.2 Fundamentación Epistemológica…… 66
2.5.2.2.3 Fundamentación Axiológica…… 66
2.5.2.3 Docencia Universitaria…….. 68
2.5.2.4 Relación docente-estudiante…….. 71
2.5.2.5 Acción Comunicativa…… 71
2.5.2.6 Comunicación…… 72
2.5.2.7 Fenomenología del “Otro”…….. 73
2.6 Matriz de categorías previas…….. 74

MOMENTO III
RECORRIDO METODOLÓGICO
3.1 Contextualización del paradigma…….. 77
3.2 Método…….. 78
3.3 Sujetos o Informantes clave……. 79
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos……. 81
3.4.1 Entrevistas en profundidad……..... 82
3.4.2 Observación no participante…….. 82
3.4.3 Análisis documental…… 82
3.5 Técnicas de procesamiento de la información…… 83
3.5.1 Transcripción detallada……. 85
3.5.2 Análisis de información: Categorización, Estructuración, Contrastación y Teorización 85
3.5.2.1Categorización……. 86
3.5.2.2 Estructuración……. 86

3.5.2.3 Triangulación…….. 86
3.5.2.4 Contrastación…….. 87
3.6 Criterios de Rigor Científico que validaron la investigación…… 87
3.6.1 Credibilidad o Valor de la Verdad……. 88
3.6.2 Transferibilidad o Aplicabilidad……. 88
3.6.3 Confirmabilidad o Auditabilidad…… 89

MOMENTO IV
COMPRENDIENDO LA REALIDAD
4.1 Sistematización de la Información……. 90
4.2 Contrastación de la información……. 152

MOMENTO V
INTERPRETANDO LA REALIDAD
5.1 Interpretando el contexto…….. 161
5.1.1 Categoria: Alteridad…….. 161
5.1.2 Categoria: Rol Docente……. 166
5.1.3 Comunicación Asertiva……. 170
5.1.4 Categoría: Inteligencia Emocional…….. 174
5.1.5 Categoria: Autonomía Epistémica…….. 176
5.1.6 Resolución de conflictos…… 179
5.2 Reflexión no conclusiva……. 182
5.3 Final del recorrido investigativo…… 184
REFERENCIAS…… 187

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Pp.
1	Matriz de categorías previas……...	75
2	Vinculacion paradigmática……	78
3	Descripción de los versionantes……	81
4	Guion preliminar de entrevista semiestructurada……	83
5	Cromatización de los versionantes……..	95
6	Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 1……..	97
7	Categorización Docente 1……...	106
8	Refinamiento de Categorización Docente 1…….	108
9	Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 2……	110
10	Categorización Docente 2……...	117
11	Refinamiento de Categorización Docente 2…….	118
12	Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 3…….	119
13	Categorización Docente 3……..	125
14	Refinamiento de Categorización Docente 3……	126

15	Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 4……	127
16	Categorización Versionante 4……..	132
17	Refinamiento de Categorización Versionante 4…….	133
18	Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 5…….	134
19	Categorización Versionante 5……...	141
20	Refinamiento de Categorización Versionante 5……..	142
21	Matriz de categorías previas y categorías emergentes…….	151
22	Contrastación de interrogante 1…….	153
23	Contrastación de interrogante 2……..	154
24	Contrastación de interrogante 3…….	155
25	Contrastación de interrogante 4…….	156
26	Contrastación de interrogante 5…….	157
27	Contrastación de interrogante 6…….	158

ÍNDICE DE IMAGEN

Imagen		**Pp.**
1	Perspectivas epistémicas en el estudio de alteridad……	63
2	Relación categorial…….	151
3	Ontología de la alteridad……	163
4	Rol Docente…….	169
5	Comunicación asertiva……...	174
6	Inteligencia Emocional……...	176
7	Autonomía Epistémica……...	178
8	Resolución de Conflictos……	181
9	Hermeneusis investigativa…….	185

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD LEVINASIANA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL ENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

AUTOR: RIVAS, LUIS
TUTOR: LUGO, MIGUEL

AÑO: 2026

RESUMEN

El presente estudio está orientado a comprender la naturaleza de la relación docente-estudiante desde una perspectiva fenomenológica, explorando cómo se manifiesta la alteridad levinasiana en las interacciones pedagógicas y cómo estas influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la Universidad Católica de Cali, teniendo como propósitos generar una aproximación teórica sobre la perspectiva fenomenológica de la pedagogía de la alteridad levinasiana en la relación docente-estudiante. Se inscribe en la línea de investigación "Pedagogía y Didáctica Crítica" de la UNELLEZ. Metodológicamente, seleccioné el paradigma interpretativo para esta investigación debido a su capacidad para profundizar en la comprensión de las experiencias subjetivas de los participantes. Además, el método fenomenológico es el más adecuado para este estudio, puesto que permite acceder a la esencia de la experiencia vivida por los participantes. Los informantes clave de esta investigación serán tres profesores de diferentes áreas y con diversos años de experiencia en la Universidad Católica de Cali, y tres estudiantes de diferentes programas académicos y niveles de estudio. Las técnicas de recolección de información aplicada fue la entrevista en profundidad y el análisis documental. Para el análisis de la información utilicé como técnicas la categorización, estructuración, contrastación y teorización. Entre las categorías identifique el rol docente, la alteridad, la comunicación asertiva, la autonomía epistémica. Reflexión no conclusiva. El rol docente actúa como el núcleo donde convergen todas estas dinámicas. La alteridad y la autonomía epistémica se sitúan como las bases de la relación con el estudiante, reconociendo su identidad y fomentando su pensamiento crítico. Estas bases impulsan un ciclo de interacción compuesto por la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y la inteligencia emocional, lo que crea un entorno de aprendizaje dinámico y en constante diálogo, acorde a la filosofía institucional de la Universidad Católica de Cali-Colombia.

Palabras Clave: Relación docente-estudiante, Fenomenología, Alteridad, Levinas, Pedagogía.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

THE LEVINASIANS PEDAGOGY OF OTHERNESS: A PHENOMENOLOGICAL LOOK AT THE ENCOUNTER BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

AUTHOR: RIVAS, LUIS
TUTOR: LUGO, MIGUEL

YEAR: 2026

ABSTRACT

This study aims to understand the nature of the teacher-student relationship from a phenomenological perspective, exploring how Levinasian alterity manifests in pedagogical interactions and how these influence students' learning experiences within the context of the Catholic University of Cali. Its purpose is to generate a theoretical approach to the phenomenological perspective of Levinasian alterity pedagogy in the teacher-student relationship. This research falls within the "Pedagogy and Critical Didactics" research line of UNELLEZ. Methodologically, the interpretive paradigm was selected for this research due to its capacity to deepen the understanding of the participants' subjective experiences. Furthermore, the phenomenological method is the most appropriate for this study, as it allows access to the essence of the participants' lived experience. The key informants for this research will be three professors from different areas and with varying years of experience at the Catholic University of Cali, and three students from different academic programs and levels of study. The data collection techniques used were in-depth interviews and document analysis. For data analysis, I employed categorization, structuring, comparison, and theorizing techniques. Among the categories identified were the teacher's role, otherness, assertive communication, and epistemic autonomy. This reflection is not conclusive. The teacher's role acts as the core where all these dynamics converge. Otherness and epistemic autonomy serve as the foundations of the student relationship, recognizing their identity and fostering their critical thinking. These foundations drive a cycle of interaction comprised of conflict resolution, assertive communication, and emotional intelligence, creating a dynamic and constantly dialogic learning environment, in accordance with the institutional philosophy of the Catholic University of Cali, Colombia.

Keywords: teacher-student relationship, phenomenology, alterity, Levinas, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en explorar la naturaleza profunda y significativa de la relación docente-estudiante en el contexto de la Universidad Católica de Cali - Colombia, tomando como marco teórico la filosofía de Emmanuel Levinas y su concepto de alteridad, se busca comprender cómo se experimenta esta relación en la práctica educativa cotidiana, asumiendo la fenomenología, como método de investigación, que me permitirá adentrarme en la experiencia vivida de docentes y estudiantes, desvelando los significados que atribuyen a sus interacciones.

La pedagogía de la alteridad, por su parte, proporciona un lente a través del cual analizar cómo se reconoce al Otro (docente o estudiante), en su singularidad y diferencia, y cómo esta relación de alteridad influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vale decir, el contexto de la Universidad Católica de Cali resulta especialmente interesante debido a su enfoque en la formación integral de los estudiantes, donde los valores éticos y la relación interpersonal son pilares fundamentales.

Al situar la investigación en este contexto, se busca comprender cómo estos valores se reflejan en la experiencia cotidiana de la relación docente- estudiante, el cual, es un fenómeno complejo y multifacético que ha sido objeto de numerosas investigaciones. Sin embargo, pocos estudios han abordado esta temática desde el método fenomenológico y con un enfoque específico en la pedagogía de la alteridad, con el desarrollo de la presente investigación pretendo contribuir a un mejor entendimiento de la experiencia educativa.

Al abordar esta investigación desde la perspectiva fenomenológica, se espera contribuir a una mejor comprensión de la dinámica de la relación docente-estudiante y a la promoción de prácticas pedagógicas más significativas y humanizadoras. Ahora bien, en la comprensión del análisis de la relación docente-estudiante, se constituye a la vinculación desde la corriente filosófica, en el matiz del ser, centrada en la descripción de las experiencias conscientes

tal y como se presentan a la conciencia (Ojeda et al., 2019:03), y la pedagogía de la

alteridad como el enfoque pedagógico que enfatiza el reconocimiento del Otro en su singularidad (Arboleda, 2017:10).

El propósito principal de esta investigación es comprender en profundidad cómo se experimenta la relación docente-estudiante en la Universidad Católica de Cali, identificando los significados que tanto docentes como estudiantes atribuyen a esta interacción y cómo estos significados se ven influenciados por la pedagogía de la alteridad. A través de este análisis, se busca contribuir al desarrollo teórico-práctico de la educación, ofreciendo nuevas perspectivas sobre la relación docente-estudiante y promoviendo mejores prácticas pedagógicas.

En consecuencia, la comprensión de esta realidad contribuye a enriquecer el campo de la educación así promover prácticas pedagógicas más centradas en el estudiante y en el desarrollo de relaciones interpersonales significativas. En este orden de ideas, Levinas, en su obra, destaca la importancia del Otro como fuente de responsabilidad ética en el ámbito educativo, esta idea se traduce en un docente que reconoce al estudiante como un sujeto activo, con sus propias experiencias y conocimientos, y que establece una relación basada en el respeto mutuo y el diálogo. (Levinas, 2000: 45).

De lo antes referenciado, surge mi intencionalidad investigativa, la cual desarrollo apegada a la normativa de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, de modo que la misma está estructurada de la siguiente manera: El Momento I, relativo a la aproximación al objeto de estudio, de la investigación, en el cual expongo la contextualización del objeto de estudio, las correspondientes interrogantes que dan paso a los propósitos, la justificación y la línea de investigación.

El Momento II, corresponde a los referentes teóricos, donde plasmo las investigaciones previas, el estado del arte, los fundamentos teóricos y las categorías previas. En el Momento III, describo el recorrido metodológico detallando el paradigma, el método, los informantes clave y los elementos constitutivos e indispensables para la realización de la presente investigación. En relación al Momento IV, está orientado a develar los hallazgos desde las ondas de

los versionantes clave, se incluye la Categorización y Codificación de la información que emergen de la entrevista, el Momento V, construcción de la aproximación teórica a los contextos de la pedagogía de la alteridad levinasiana.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO



"La alteridad es la condición de ser otro, el derecho congénito que la naturaleza dota al ser vivo a ser diferente."

José Gallego

MOMENTO I

APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Contextualización del Objeto de estudio

La relación docente-estudiante constituye el núcleo del proceso educativo, puesto que, más allá de la simple transmisión de conocimientos, esta interacción compleja influye significativamente en el desarrollo integral de los estudiantes. En las últimas décadas, ha surgido un creciente interés por comprender la naturaleza de esta relación y por explorar alternativas a las pedagogías tradicionales, centradas en la figura del docente como transmisor de conocimientos.

En este sentido, la pedagogía de la alteridad, inspirada en la filosofía de Emmanuel Levinas, ofrece una perspectiva innovadora sobre la relación docente-estudiante. Al respecto, Levinas enfatiza la importancia del Otro como fuente de responsabilidad ética y como condición de posibilidad para la subjetividad (Aguirre y Jaramillo, 2006: 01). En el ámbito educativo, esta idea se puede percibir en un docente que reconoce al estudiante como un sujeto activo, con sus propias experiencias y conocimientos, y que establece una relación basada en el respeto mutuo y el diálogo.

Desde los postulados de Levinas, considero que la ética es la filosofía primigenia, pues antes que el docente se ocupe por enseñar un currículo o cómo enseñarlo, debemos responder a quién tenemos enfrente, nuestros estudiantes, ya que el proceso pedagógico no es una transmisión de datos, sino que es un evento eminentemente ético, en el cual mantenemos un acercamiento genuino y llamamos a cada estudiante por su nombre, con respeto y honestidad, reconociendo su singularidad más allá de sus calificaciones.

Cabe destacar que, mediante la búsqueda bibliográfica para la realización del presente estudio, he podido observar cómo numerosas investigaciones han explorado la relación docente-estudiante desde diversas perspectivas. Sin embargo,

pocos estudios se han centrado en un análisis fenomenológico de esta relación, y aún menos ha explorado la influencia de la pedagogía de la alteridad en la práctica educativa. Si bien existen investigaciones que abordan la importancia de la relación interpersonal en el aula, la mayoría se centran en aspectos más generales, como el clima de aula o las estrategias de enseñanza, por lo tanto, faltan estudios que profundicen en la experiencia subjetiva de docentes y estudiantes y en los significados que atribuyen a sus interacciones.

De esta manera, la filosofía de Levinas proporciona un marco teórico sólido para comprender la relación docente-estudiante desde una perspectiva ética y existencial. Según Levinas, el encuentro con el Otro nos desestabiliza y nos obliga a cuestionar nuestras propias certezas (Zanon, 2020: 218). En el contexto educativo, este encuentro con la alteridad del estudiante puede generar un proceso de transformación tanto en el docente como en el estudiante. En este orden de ideas, la Universidad Católica de Cali-Colombia emerge como un escenario idóneo para analizar la relación docente-estudiante desde la lente de la pedagogía de la alteridad inspirada en Levinas.

Por ende, al reconocer al otro como un ser distinto e importante, el docente se abre a nuevas perspectivas y a la posibilidad de aprender de sus estudiantes. Esta actitud de apertura y escucha activa fomenta un clima de confianza y respeto mutuo, lo que a su vez favorece el aprendizaje significativo. En este sentido, la pedagogía de la alteridad propone una ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza, donde el docente ejerce un poder asimétrico sobre el estudiante (Prados y Pérez, 2023: 01). En lugar de esto, se propone una relación basada en el diálogo, la colaboración y la co-construcción del conocimiento.

En consecuencia, esta investigación se sitúa en la intersección entre la filosofía de Levinas y la pedagogía, con el objetivo de explorar cómo la idea de alteridad puede enriquecer nuestra comprensión de la relación docente- estudiante. Al analizar esta relación desde una perspectiva fenomenológica, se busca comprender la experiencia subjetiva de los actores involucrados y los significados que atribuyen a sus interacciones desarrolladas en el contexto de institucional, anclado en una

sólida tradición de formación integral, que ofrece un contexto propicio para explorar cómo los principios de la filosofía de Levinas pueden traducirse en prácticas pedagógicas concretas.

En conjunción con lo antes señalado, para a referir someramente, Misión: “La Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – UNICATÓLICA, comprometida con los valores cristianos, forma personas de manera integral, reafirmando su dignidad humana en la relación con Dios, consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, a través de la generación y difusión del conocimiento, para contribuir al desarrollo de los pueblos”, siendo su Visión: “La Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – UNICATÓLICA – Institución de la Arquidiócesis de Cali, será reconocida por su carácter socialmente incluyente, por la pertinencia y calidad de sus programas y proyectos institucionales, la vocación hacia el servicio social de sus egresados y por la defensa de la dignidad humana y de la paz”.

Entre los principios de la Universidad, se establecen los siguientes: “Respeto por la Dignidad Humana, Vivencia de la Identidad Cristiana-Eclesial, Libertad de Pensamiento y Actitud Crítica, Cuidado de la Casa Común, Responsabilidad Social, Búsqueda Permanente de la Calidad, Sensibilidad y Solidaridad Social, Compromiso con la Paz y la Reconciliación”.

La oferta académica actual, se clasifica en pregrado y postgrado, identificado en pregrado en dos niveles Universitario y Tecnológico, siendo las carreras ofertadas para el nivel universitario las siguientes carreras: Administracion de empresas, Banca y Finanzas, Comunicación Social, Contaduría Pública, Derecho, Estudios Políticos, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería Industrial. A nivel Técnico, se ofertan las carreras de Tecnología de desarrollo en Software, Tecnología en gestion de logística empresaria, Tecnología en Gestión de Mercadeo, en cuanto a los estudios de Postgrado se tienen la Especialización en Educación en Derechos Humanos, Gerencia estratégica, Gerencia del Talento Humano, Gerencia de proyectos, Gerencia de la innovación organizacional, Informática educativa.

Ahora bien, según Freire (1996), la educación es un acto político y una práctica de

libertad. En este sentido, la Universidad Católica de Cali, al promover una formación integral, se alinea con la visión de Freire de una educación que empodera y transforma. La institución, al enfatizar la importancia de la persona humana y la búsqueda de la verdad, crea un ambiente propicio para el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la confianza, pilares fundamentales de la pedagogía de la alteridad.

Por su parte, (Levinas, 1969: 75), plantea que el encuentro con el Otro nos desestabiliza y nos obliga a cuestionar nuestras propias certezas, en el ámbito educativo, este encuentro con la alteridad del estudiante puede generar un proceso de transformación tanto en el docente como en el estudiante, esta idea se relaciona con las propuestas de (Buber, 1970: 82), sobre el diálogo como fundamento de la relación educativa. Cabe destacar que, Buber enfatiza la importancia de establecer una relación “Yo-Tú” con el estudiante, en la que ambos se reconocen como sujetos plenos y se enriquecen mutuamente.

El perfil del estudiante de la Universidad Católica de Cali, caracterizado por su compromiso social y su interés por el conocimiento, lo convierte en un sujeto ideal para explorar la implementación de una pedagogía basada en la alteridad. Al respecto, los estudiantes, al igual que los descritos por (Mezirow, 1991: 63), en sus estudios sobre el aprendizaje experiencial, están dispuestos a cuestionar sus propias creencias y a construir nuevos significados a partir de sus interacciones con otros.

Al seleccionar la Universidad Católica de Cali como escenario de estudio, se busca responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la relación docente-estudiante en esta institución desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad y la alteridad propuesta por Lévinas? Este contexto permite explorar de manera profunda cómo los principios de la filosofía de Levinas se traducen en prácticas pedagógicas concretas y cómo estas influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, la Universidad Católica de Cali, con su misión institucional centrada en la formación integral y su compromiso con los valores humanos, ofrece un

escenario propicio para analizar la relación docente-estudiante desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad. Al situar la investigación en este contexto, se busca comprender cómo los principios de la filosofía de Levinas pueden enriquecer las prácticas pedagógicas y contribuir a una educación más humana y significativa.

1.2 Contextualización epistemológica y bioética de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, un enfoque que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados (Denzin y Lincoln, 2005). Este paradigma resulta especialmente adecuado para explorar la complejidad de la relación docente-estudiante, al permitir acceder a los significados y experiencias subjetivas de los participantes.

Por cuanto dentro del señalado paradigma el método fenomenológico-hermenéutico no busca establecer leyes generales, ni plasmar explicaciones causales, sino que busca captar la esencia de las vivencias y el sentido que los versionantes le otorgan a su realidad, conjuntamente a ello, cuando esta postura investigativa se entrelaza con la ética de la alteridad, la investigación y la práctica educativa dejan de ser un análisis sobre objetos representados en los estudiantes y docentes para convertirse en un encuentro entre sujetos irreductibles en un diálogo donde el horizonte del docente se expande al converger con el horizonte del estudiante.

Dentro del paradigma interpretativo, adopté el enfoque cualitativo con método fenomenológico, siendo la fenomenología, como corriente filosófica y metodológica, se centra en la descripción de las experiencias conscientes tal como se presentan a la conciencia (Husserl, 1970: 114). Al aplicar este enfoque a la relación docente-estudiante, se busca comprender la esencia y el significado de esta experiencia desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.

La elección de la fenomenología como método se vincula con la presente investigación pues permite adentrarse en la profundidad de las subjetividades de las experiencias vividas por los versionantes, más allá de las descripciones de comportamientos, lo cual se vincula con lo expuesto por (Van Manen, 1990: 136),

inquiriendo que “la fenomenología nos invita a investigar la experiencia viva”, es decir, a explorar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias.

En segundo lugar, el método fenomenológico es especialmente útil para estudiar fenómenos subjetivos y complejos, como las relaciones interpersonales, ya que, al adoptar una postura abierta y receptiva, el investigador puede captar la riqueza y diversidad de las experiencias individuales y colectivas vivenciadas en el tejido social estudiado, en similar contexto, es oportuno referir que la fenomenología se alinea con la pedagogía de la alteridad y la filosofía de Levinas, al enfatizar la importancia de la experiencia subjetiva y el reconocimiento del otro como ente pensante, actuante y cambiante, propulsor de su propio pensamiento y acciones.

Asiéndome eco de los señalamientos de (Patton, 2002: 208), considerando que los métodos cualitativos, como la fenomenología, son particularmente útiles para estudiar fenómenos que involucran valores, creencias y significados, donde el investigador no es un concurrente pulcro donde se deposita información, sino que es un participante activo en la creación de sentido, es un pensador que analiza sus propios sesgos para no distorsionar la narrativa de los informantes, buscando el punto de encuentro entre la cosmovisión de los informantes y el del investigado, por lo que el investigador se erige como un sujeto con capacidad de comprender la información e interpretarla, por lo que su presencia es fundamental para que se origine la posibilidad de alcanzar una comprensión profunda y que el fenómeno relatado emerja y cobre sentido de la experiencia humana.

Por ende, al adoptar un método fenomenológico, se busca responder a la pregunta de investigación explorando la experiencia vivida de docentes y estudiantes en la Universidad Católica de Cali, a través de la descripción detallada de sus vivencias, se pretende comprender los significados que atribuyen a la relación docente-estudiante y cómo estos se relacionan con los principios de la pedagogía de la alteridad y la filosofía de Levinas.

En este sentido, el enfoque fenomenológico ofrece un marco teórico y metodológico sólido para analizar la relación docente-estudiante desde una perspectiva cualitativa y profunda, al centrarse en la experiencia subjetiva de los participantes, este

enfoque permite comprender los significados que se atribuyen a esta relación y cómo se construye en la práctica educativa. La investigación propuesta, al adentrarse en la experiencia subjetiva de docentes y estudiantes en una relación tan íntima como la educativa, exige un riguroso marco ético.

En tal sentido, la filosofía de Levinas, que subyace a nuestra investigación, enfatiza el valor intrínseco del Otro y la responsabilidad que tenemos hacia él. Este enfoque ético se alinea con los principios bioéticos clásicos, los cuales guiarán nuestra investigación. al respecto, (Beauchamp y Childress, 2009: 158), proponen cuatro principios bioéticos fundamentales: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Estos principios, adaptados al contexto educativo, serán la brújula que orientará nuestra investigación. La autonomía de los participantes será respetada en todo momento, garantizando su libertad para decidir sobre su participación y su derecho a retirarse del estudio cuando lo deseen.

En cuanto a la beneficencia se manifesta en el compromiso de maximizar los beneficios de la investigación, tanto para los participantes como para la comunidad educativa, la no maleficencia implica un compromiso de evitar causar daño a los participantes, tanto a nivel físico como psicológico, finalmente, el principio de justicia asegura que todos los participantes sean tratados de manera equitativa y justa, sin discriminación alguna, en este orden de ideas, la vinculación entre los principios bioéticos y la alteridad de Emmanuel Levinas transforma la praxis educativa de una aplicación técnica de normas didácticas a un encuentro profundamente humano, donde la ética no nace de un contrato social, sino del encuentro con el Rostro del Otro, que nos interpela y nos hace responsables antes de cualquier elección.

Para garantizar el cumplimiento de estos principios, se adoptarán diversas medidas. En primer lugar, se obtendrá el consentimiento informado de todos los participantes, asegurando que comprendan los objetivos, procedimientos y posibles riesgos de la investigación. Este consentimiento será por escrito y estará redactado en un lenguaje claro y accesible. En segundo lugar, se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados. Los datos personales serán codificados y almacenados de forma segura, siguiendo las normativas vigentes en protección de

datos. Además, se prestará especial atención a los grupos vulnerables, como estudiantes de primer ingreso o aquellos con dificultades académicas, asegurando que sus derechos sean protegidos en todo momento.

Es importante destacar que la relación investigador-participante estará basada en la confianza y el respeto mutuo, el investigador debe actuar con transparencia y honestidad, comunicando de manera clara los objetivos de la investigación y respondiendo a cualquier duda o inquietud de los participantes. De esta manera, es fundamental considerar el marco legal vigente, la Ley de Protección de Datos Personales establece los requisitos para la recolección, almacenamiento y uso de datos personales, además, las normativas institucionales de la Universidad Católica de Cali deben ser cumplidas.

En este sentido, la investigación propuesta se llevará a cabo bajo un estricto marco ético, garantizando la protección de los derechos de los participantes y el cumplimiento de las normativas legales vigentes, al hacerlo, se busca generar conocimiento relevante y significativo para la comunidad educativa, sin comprometer la integridad de los participantes.

1.2.1 Aproximación a la realidad a partir de las voces de los informantes clave

Con el fin de aproximarse a la realidad en estudio, se han llevado a cabo entrevistas previas en estudiantes y docentes de la Universidad Católica de Cali para obtener una visión preliminar de la relación entre estos actores educativos, realizando un enfoque en los valores en los que se basa y cómo estos se perciben en la axiología que surge en este contexto. La selección de entrevistas para conocer con mayor precisión las relaciones humanas, en este caso, entre docentes y estudiantes, proporciona una herramienta útil para indagar en la problemática referente a la axiología.

Para la puesta en práctica de las entrevistas preliminares, redacte unas preguntas vinculadas con los propósitos y la matriz epistémica, que además de recolectar información preliminar, me permitirá mejorar la redacción de las interrogantes definitivas para la obtención de la información relevante para la investigacion De

esta manera, mediante las entrevistas se logran captar el significado de lo que manifiestan los sujetos en estudio y permiten detectar elementos principales en los relatos. De acuerdo con (Rojas, 2022: 93), la realización de entrevistas previas "permite observar la realidad actual y orientar el desarrollo de definiciones e ir visualizando las posibles categorías del tema, mediante lo recopilado con los actores sociales".

En este sentido, para llevar a cabo estas entrevistas previas procedí a seleccionar algunos estudiantes y docentes de la Universidad Católica de Cali, para esta selección, realice un muestreo no probabilístico intencional, donde tuve la oportunidad de seleccionar a los participantes basándome en criterios propios y de esta manera, conseguir una mayor comprensión del fenómeno en estudio justificar el tamaño de muestra (número de docentes y estudiantes) desde el criterio de saturación teórica o suficiencia informativa. Por lo tanto, los criterios que tomé en cuenta fueron los siguientes:

Docentes:

-Con amplia trayectoria como docentes de aula, que tuviesen una actitud reflexiva sobre la práctica educativa y pudiesen articular las experiencias con su visión sobre la relación con los estudiantes.

-Docentes que, a partir de conversaciones previas, han mostrado sensibilidad hacia el aspecto ético, valores y respeto hacia los estudiantes en su actividad diaria con los estudiantes.

-Que tengan interés en participar con un diálogo crítico-reflexivo, puesto que estas entrevistas toman tiempo.

Estudiantes:

-Seleccioné estudiantes de diferentes carreras para capturar las perspectivas con respecto a la relación académica que han tenido con los docentes de la universidad.

-Estudiantes que tengan facilidad de expresar y verbalizar sus ideas, experiencias y percepciones sobre sus vivencias en el aula.

-También tomé en cuenta estudiantes con alguna relación académica particular con algún docente, bien sea de forma positiva o retadora.

Por lo tanto, para estas entrevistas preliminares seleccioné a 4 docentes especialistas en ingeniería electrónica, ingeniería en informática, teología y sociología. Con respecto a los estudiantes, elegí 3 de las áreas: psicología, administración financiera y una estudiante historiadora. De esta manera, lleve a cabo las entrevistas con un carácter exploratorio y con preguntas semiestructuradas, orientadas a conocer

¿De qué manera perciben la alteridad y la relevancia de su formación al respecto?

¿Cómo se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali?

¿Según su perspectiva; cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?

¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?

¿Cuál es la percepción sobre el cumplimiento del manual de convivencia de la institución?

¿Cómo gestionan la mediación de conflictos docente – estudiante?

En consecuencia, una vez realizadas las entrevistas previas, en primer lugar, se lograron identificar los valores manifestados por los docentes y estudiantes, incluir un breve cuadro sinóptico comparativo entre los valores docentes y los valores estudiantiles, como apoyo visual que facilite el análisis posterior y evidencie convergencias o divergencias axiológicas.

1.2.2 Voces preliminares de los docentes

Desde la narrativa preliminar de los informantes clave que me permitieron vislumbrar el contexto donde se desarrolla la presente investigación me pude percatar de varios aspectos que son relevantes en la investigación, es por ello que, debido a que el ejercicio realizado para acercarme a la realidad analizado desde el rigor del proceso de categorización, sino que más bien será interpretado y comprendido, haciendo énfasis en las expresiones de las ideas de docentes y estudiantes y su posterior análisis desde mi concepción del contexto plasmado, en este orden de ideas, paso relatar la narrativa de las respuestas emitidas por los

entrevistados, para el docente preliminar 1 señala "*En la interacción docente-estudiante debe siempre prevalecer valores como el respeto como persona para poder establecer buenas vías de comunicación que sirvan en la transferencia de conocimientos*".

Ante la misma interrogante el docente 3 percibe la alteridad como "*el respeto por el otro, matizada en la comprensión de las formas de pensar y ser de los demás*". Seguidamente el docente 1 señala que "*el modelo pedagógico que manejamos tiene mucho de humanismo, porque siempre pensamos primero en la persona antes que en el contenido*".

Desde la narrativa docente, percibí la presencia de valores relacionales y éticos, los cuales se enfocan en el ámbito humano y en el desarrollo de relaciones de confianza y equidad. Al respecto, el respeto fue el valor más mencionado y percibido como el centro de una comunicación asertiva, sobre este aspecto Así mismo, otro valor que destaca fue el de la empatía, mostrando que no solo se ocupan de la construcción de conocimientos de los estudiantes, sino también del ser humano que están formando.

A su vez, los 3 docentes preliminares entrevistados hacen referencia a la alteridad, como un fundamento relevante para aprender y convivir, igualmente, refieren en las entrevistas preliminares valores pedagógicos, mostrando cómo conciben el proceso de enseñanza aprendizaje y la dinámica en el aula de clases. En este sentido, se inclinaron por el constructivismo y humanismo como bases pedagógicas principales, por otro lado, se percibieron valores vinculados con la convivencia, tales como el diálogo, la equidad y el apoyo del docente hacia los estudiantes.

En concordancia con lo anteriormente expresado, el Docente preliminar 1 hace referencia a la importancia del diálogo cuando existe un incumplimiento por parte del estudiante y el docente preliminar 2, relaciona la resolución de conflictos con la equidad e imparcialidad y señala que es relevante "asegurar que efectivamente dicha falta ocurrió y que los implicados sí correspondan a los hechos ocurridos", en el mismo sentido, propone "revisar las versiones de todas las partes y argumentar desde los hechos, datos y evidencias".

Por último, otro valor identificado es el de la escucha activa, puesto que los docentes entrevistados hacen énfasis en la importancia de escuchar e interesarse por lo que los estudiantes piensan y sienten, sin que se sientan juzgados, sino libres de expresarse sin temor. A su vez, el docente preliminar 3 hace énfasis en la responsabilidad de los estudiantes para que asuman las consecuencias de sus actos, pero con el apoyo y orientación del docente para que de esta manera puedan mejorar su comportamiento y resolver conflictos asertivamente.

De lo antes reseñado, interpreto empíricamente que la educación está centrada en los intereses de los estudiantes y en cumplir el rol docente como orientadores y guías del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, se observa el valor de la inclusión, reflejado en la preocupación de los docentes porque cada estudiante se sienta valorado y reconocido. Sobre este valor, el docente preliminar 1 indica que "*cada estudiante importa, cada diferencia suma*". A su vez, el Docente preliminar 3 comenta que busca crear "*ambientes de aprendizaje equitativos: Donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, sin importar sus diferencias"*.

En el mismo contexto, el docente 1 refiere "*Cuando un estudiante no cumple con el manual de convivencia, yo prefiero primero conversar antes que sancionar. Me gusta entender qué pasó, qué lo llevó a actuar así, y ayudarlo a reflexionar*", lo cual demuestra su interés por escuchar y conversar con los estudiantes ante algún conflicto o inconveniente.

Con base en los planteamientos anteriores sobre las entrevistas de los docentes, elucubro que el valor central de la relación docente – estudiante, se enfoca en la axiología relacional, puesto que perciben como más importante de dicha relación, el vínculo entre las personas centrado en el respeto y valoración del Otro. En este sentido, en las expresiones manifestadas mediante las entrevistas, se observa que los docentes comienzan a abordar brevemente una pedagogía de la alteridad que, aunque no es completa o profunda, comienzan a percibirse algunos rasgos y es evidente su interés por educar con base en esta perspectiva que va más allá de la construcción de conocimientos académicos.

Por lo tanto, para los docentes entrevistados el proceso educativo se debe enfocar en acompañar al estudiante en su proceso de crecimiento como persona. Al respecto, el docente 1 señala que "*más que solo enseñar, es acompañar"* y además agrega que es necesario "*mostrarles que nos interesa su vida, sus sueños, no solo sus notas"* Por su parte, el Docente preliminar 2 valora la relación porque le permite reconocer al alumno como "*un ser humano en proceso de crecimiento*". En este mismo orden de ideas, el Docente preliminar 3 integra esta perspectiva con una axiología enfocada en la reciprocidad, añadiendo que las relaciones docentes – estudiantes son significativas porque permiten un "*desaprender y aprender en las dos direcciones tanto del docente como del estudiante".*

Así mismo, las respuestas de los docentes muestran respeto y reconocimiento por las particularidades del Otro, en este sentido, se percibe que, para ellos, la alteridad es un factor relevante para crear relaciones sanas. En este sentido, el Docente preliminar 1 afirmar que la alteridad es "*aprender a ver al otro como alguien diferente pero igual de valioso*", frase que afirma el reconocimiento del estudiante como un ser singular y como la base de su práctica educativa. A su vez, el Docente preliminar 2 muestra una valoración importante al reconocer que el estudiante, con la guía adecuada, puede incluso "*superar las capacidades o habilidades previamente adquiridas por su maestro*", mostrando que descentraliza su posición de poder como docente y reconoce la potencialidad del estudiante.

1.2.3 Voces preliminares de los estudiantes

En primer lugar, en cuanto a los valores manifestados por parte de los estudiantes en las entrevistas preliminares, muestran que además de valorar que sean reconocidos a partir de sus individualidades, también hacen énfasis en que se creen ambientes en los cuales se fomente su autonomía, crecimiento personal y el pensamiento crítico. Al igual que los docentes, los estudiantes entrevistados hacen énfasis en el valor del respeto. Sobre este valor, el Estudiante preliminar 1 señala como fundamental "*el respeto por su pensamiento… y por las ideas propias que cada quien se forme en su disciplina*", de esta manera, buscan que se generen

conversaciones con los docentes que sean bidireccionales y que sean realmente escuchados y exista un verdadero diálogo.

Así mismo, el Estudiante preliminar 2 indica que es relevante cuando los docentes "*perciben y comprenden la posición del estudiante*" a través de la escucha activa, y por su parte, el Estudiante preliminar 3 comenta que en ciertos casos "*hace falta que los docentes comprendan mejor los contextos personales y académicos de los estudiantes*" y además añade que la confianza docente – estudiante es principal para que exista una comunicación asertiva comentando que, al alcanzar esa confianza "*el impacto en el desarrollo académico del estudiante es positivo, ya que fomenta la motivación, la participación y el sentido de pertenencia*".

Siguiendo este orden de ideas, los valores relacionados con la pedagogía y aprendizaje que manifiestan los estudiantes, se enfocan principalmente en que se empleen metodologías donde se les promueva el pensamiento crítico y reflexivo, así como la participación activa del estudiante en el aula. En este sentido, señalan que la autonomía es principal, el Estudiante preliminar 2 indica que "*la promoción de la autonomía académica que permite ampliar el conocimiento*".

Además, esta autonomía se relaciona con el desarrollo de un pensamiento crítico, expresión manifestada por el Estudiante preliminar 1 al señalar que esta forma de enseñanza aprendizaje, es prioritaria para "*dejar fluir el pensamiento propio*". De esta manera, se percibe una crítica a las metodologías tradicionales que como señala el Estudiante preliminar 1 "*terminan encapsulando el pensamiento*" y se inclinan por estrategias que promuevan el "*diálogo, construcción de discursos afines a la realidad de cada quien*".

Así mismo, los estudiantes manifiestan la importancia de que los docentes muestren apertura y humildad. Al respecto, el Estudiante preliminar 3 señala que algunos docentes "*priorizan la autoridad y la distancia*" mientras que otros "*propician un ambiente cercano*", a su vez, el Estudiante preliminar 2 indica que algunos docentes tienen miedo de "*perder el status de autoridad docente*", lo cual limita la creación de una mayor cercanía y comprensión de los estudiantes, así como la construcción de relaciones más significativas.

En segundo lugar, con relación a la axiología de la relación con sus docentes, los estudiantes a través de la entrevista muestran que se enfoca en el reconocimiento y construcción de vínculos y relaciones, valorando que los conciban como sujetos autónomos, facilitando la posibilidad de que se desarrollen en un ambiente de respeto.

Así mismo, los estudiantes manifiestan la alteridad a partir de su necesidad de que los docentes los reconozcan como seres con características particulares, que los respeten y toman en cuenta sus ideas. Al respecto, los estudiantes señalan que existe un respeto y reconocimiento de la singularidad del Otro. En similar contexto, el Estudiante preliminar 3 indica que esto es fundamental para "construir relaciones formativas más humanas" y desarrollar "estrategias pedagógicas más inclusivas y sensibles a sus realidades", y el Estudiante preliminar 1 comenta que es necesaria la "capacidad de comprender la posición de pensamiento, acción y entorno del prójimo y aceptarla", evidenciando que perciben la alteridad como un recurso que el docente debe emplear para llevar a cabo una práctica educativa de mejor calidad.

No obstante, los estudiantes entrevistados señalan que en ocasiones pueden prevalecer las relaciones verticales y se reduce el diálogo. En el mismo orden de ideas, el Estudiante preliminar 2 indica que continúa una "relación vertical autoritaria" y algunos docentes "no amplían la visión del trabajo colaborativo" reformular este hallazgo como una brecha o situación problemática, coherente con el planteamiento del problema.

A su vez, el Estudiante preliminar 1 critica las metodologías tradicionales aplicadas por algunos docentes. Por lo tanto, los estudiantes visualizan una distancia entre la teoría y la práctica con respecto al concepto de alteridad, aunado a esto, los estudiantes además de criticar, también realizan propuestas de cambio según sus necesidades. En este sentido, el Estudiante preliminar 1 señala que es principal "trascender el ejercicio académico de la calificación" y que se ofrezcan "espacios de intercambio de ideas, pensamiento" Además, el Estudiante preliminar 2 valora la promoción de la "autonomía académica que permite ampliar el conocimiento". Por

consiguiente, valoran que el diálogo, la autonomía y que se construyan los conocimientos desde la horizontalidad, lo cual permita crear un proceso de enseñanza aprendizaje de apertura del docente hacia la alteridad con el estudiante.

1.2.4 Consideraciones preliminares sobre la aproximación a la realidad a partir de las voces de los estudiantes y docentes

A partir de la voz de algunos de los docentes y estudiantes de la Universidad Católica de Cali, se puede observar preliminarmente sus valores y axiología, lo cual describe la relación entre estos y además, justifica la importancia de un estudio fenomenológico y reafirma la perspectiva de Lévinas. En este sentido, al indagar en sus discursos, los docentes al describir su rol desde el acompañamiento y en la frase del Docente preliminar 1 “siempre pensamos primero en la persona antes que en el contenido” se observan principios de su relación con los estudiantes. A su vez, los estudiantes muestran su intención por que se les permita desarrollar “El pensamiento propio” (Estudiante preliminar 1), buscando una autenticidad y autonomía que puede comprenderse mediante la fenomenología.

En este sentido, estas observaciones previas al desarrollo del presente estudio, muestran vinculación con la filosofía de la alteridad de Emmanuel Lévinas. Los docentes, al hacer referencia a un respeto que valora al Otro como señala el Docente preliminar 1 "alguien diferente pero igual de valioso", y los estudiantes, al desear una relación donde el docente en la cual se "comprenda la posición de pensamiento, acción y entorno del prójimo y la acepte" como indicó el Estudiante preliminar 2 en la entrevista, están describiendo, en sus propios términos, la experiencia de la alteridad.

Por consiguiente, la responsabilidad ética, que Lévinas sitúa como anterior a cualquier elección, se manifiesta cuando un docente elige conversar antes que sancionar, como señala el Docente preliminar 1, o también cuando un estudiante exige que el docente no "limite la posición" como indica el Estudiante preliminar 2. En consecuencia, las voces de los estudiantes y docentes que han sido entrevistados preliminarmente, reafirman la importancia del presente estudio, puesto que muestran la necesidad de que sean escuchados y se interpreten sus

experiencias, para comprender los aspectos axiológicos de la relación docente – estudiante.

Por ende, con este primer acercamiento a la realidad del fenómeno en estudio, muestra que la pedagogía de la alteridad es una realidad que se desea desde la base del proceso educativo. Ahora bien, con base en profundizar en las experiencias de los docentes y estudiantes, el presente estudio busca desvelar la subjetividad de los actores educativos. En este sentido, se hace necesario recopilar las experiencias de los docentes y estudiantes, otorgándoles voz para que se construyan nuevos conocimientos a partir de sus realidades. Por lo tanto, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las experiencias subjetivas de docentes y estudiantes en relación a sus interacciones pedagógicas desde la alteridad levinasiana?

1.3 Propósitos de la investigación

- Develar las experiencias subjetivas de docentes y estudiantes en relación a sus interacciones pedagógicas.
- Identificar las categorías emergentes de las experiencias de los participantes que permitan la estructuración de la teoría de la pedagogía de la alteridad en la relación docente – estudiante.
- Interpretar desde las voces de los informantes clave los elementos esenciales de la pedagogía de la alteridad inspirada en la filosofía de Levinas.
- Comprender los principios de la filosofía de Levinas y cómo se manifiestan en las prácticas pedagógicas de los docentes y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
- Generar una aproximación teórica sobre la perspectiva fenomenológica de la pedagogía de la alteridad levinasiana en la relación docente- estudiante.

1.4 Justificación y línea de investigación

La relación docente-estudiante constituye el eje central de cualquier proceso educativo, sin embargo, esta dinámica compleja ha sido tradicionalmente abordada

desde perspectivas predominantemente psicológicas o sociológicas, dejando de lado una exploración profunda de su dimensión ética y filosófica. La presente investigación busca llenar este vacío al proponer un análisis fenomenológico de la relación docente-estudiante, inspirado en la filosofía de Emmanuel Levinas. incorporar evidencia empírica reciente (por ejemplo, informes de calidad educativa o estudios sobre convivencia universitaria) para reforzar la dimensión práctica del problema.

Levinas, al enfatizar la alteridad y la responsabilidad infinita hacia el Otro, invita a repensar las relaciones humanas, incluyendo las que se establecen en el ámbito educativo (Guerrero, 2015: 424). Al aplicar los postulados levinasianos al contexto escolar, se busca comprender cómo la experiencia del Otro, en este caso el estudiante, puede transformar la práctica docente y enriquecer la experiencia de aprendizaje.

El propósito central de esta investigación es comprender la naturaleza de la relación docente-estudiante desde una perspectiva fenomenológica, explorando cómo se manifiesta la alteridad levinasiana en las interacciones pedagógicas y cómo estas influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Al hacerlo, se pretende contribuir al campo de la educación al ofrecer una nueva mirada sobre la relación pedagógica, una mirada que prioriza la ética, la responsabilidad y el reconocimiento de la alteridad del otro.

Esta investigación se justifica desde múltiples perspectivas. Teóricamente, al ofrecer una nueva perspectiva para comprender la relación docente- estudiante, basada en la filosofía de Levinas. Al aplicar un enfoque fenomenológico, se busca ir más allá de las explicaciones tradicionales y profundizar en la experiencia subjetiva de los actores involucrados. Esta investigación contribuirá a enriquecer el campo de la educación, al incorporar una dimensión ética y filosófica que ha sido subestimada en estudios anteriores. En este sentido, la alteridad desde la pertinencia institucional se fundamenta en la necesidad de transformar la educación superior en un espacio de reconocimiento mutuo, donde el “Otro” no es un objeto de estudio, sino un sujeto con el que se construye conocimiento.

Desde el punto de vista práctico, esta investigación tiene el potencial de transformar las prácticas pedagógicas. Al comprender mejor la naturaleza de la relación docente-estudiante y el impacto de la alteridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden desarrollar estrategias pedagógicas más humanizadoras y respetuosas de la diversidad. Además, los resultados de esta investigación pueden servir como base para diseñar programas de formación docente que promuevan una educación más ética y comprometida con la justicia social.

La elección del enfoque fenomenológico para esta investigación se justifica por su capacidad para capturar la riqueza y complejidad de las experiencias subjetivas. Al utilizar este método, se puede acceder a los significados que los docentes y estudiantes atribuyen a sus interacciones, lo que permite una comprensión más profunda de la relación pedagógica. Además, el enfoque fenomenológico se alinea con la filosofía de Levinas, que enfatiza la importancia de la experiencia vivida.

Así mismo, la investigación tiene una relevancia social significativa, ya que aborda un tema fundamental para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas. Al explorar la relación docente-estudiante desde una perspectiva ética, se contribuye a la construcción de una educación que promueva la solidaridad, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad.

Al inscribirse en la línea de investigación “Pedagogía y Didáctica Crítica” de la UNELLEZ, esta tesis, se alinea con un enfoque que cuestiona las relaciones de poder en la educación y busca transformar las prácticas pedagógicas. La filosofía de Levinas, con su énfasis en la alteridad y la responsabilidad, ofrece un marco conceptual sólido para analizar críticamente las relaciones docentes- estudiantes y proponer alternativas pedagógicas más justas y equitativas.

En este orden de ideas, la implementación y fortalecimiento de la alteridad tiene un impacto positivo para la universidad pues responde al reto ético impuesto por la globalización y la diversidad, que sea vista solo desde la tolerancia, sino que cobije la sapiencia para que desde su quehacer institucional se resguarde la pluralidad de pensamiento, ser y conocer, pues, la universidad está llamada a dejar de ser deja de ser una fábrica de profesionales, para transformarse en una colectividad de

personas capaces de generar conocimientos que transformen las vulnerabilidades de la cotidianidad personal, colectiva y comunitaria.

MOMENTO II

RECORRIDO TEÓRICO



"Cada vez que te encuentres del lado de la mayoría, es tiempo de hacer una pausa y reflexionar."

Marc Twain

MOMENTO II

RECORRIDO TEÓRICO

2.3 Estado de la cuestión o estado del arte

La alteridad se enlaza con el reconocimiento de las minorías, las investigaciones actuales amonestan el modelo universal de estudiante y proponen una pedagogía que juzgue el saber del otro como un aporte al diálogo académico, por ello, el paso de una educación centrada en la transmisión de contenidos hacia una basada en el reconocimiento ético del “Otro”.

2.3.1 La relación docente-estudiante

La relación docente-estudiante ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, pasando de un modelo tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos, hacia un enfoque más dinámico y colaborativo, esta evolución ha sido impulsada por diversos factores, entre ellos los avances tecnológicos, los cambios en las sociedades y las nuevas teorías pedagógicas, en línea con esta perspectiva, (Mishra y Koehler, 2016: 239), han explorado cómo las tecnologías digitales pueden transformar la relación docente-estudiante, facilitando la colaboración, la comunicación y la personalización del aprendizaje. Evidencias empíricas recientes del contexto latinoamericano, muestran la relevancia situacional desde los estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021-2023: 17) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), evidenciando que,

> *El bienestar socioemocional es el predictor más fuerte de la recuperación de aprendizajes, las instituciones educativas que implementaron programas de pedagogía del cuidado, donde el docente prioriza el estado emocional del alumno, redujeron las tasas de abandono escolar en un 15-20% en comparación con aquellas de enfoque puramente instruccional, la alteridad, se manifiesta como la validación del trauma y la situación de vida del estudiante, rompiendo la jerarquía rígida tradicional.*

En concordancia con lo señalado, autores como (Mayer, 2014: 145), han destacado la importancia de la cognición del estudiante en el proceso de aprendizaje, este

autor enfatiza “la necesidad de diseñar actividades de enseñanza que promuevan la comprensión profunda de los conceptos, en lugar de la mera memorización”. En similar contexto, la teoría sociocultural de (Vygotsky, 1978), continúa siendo una referencia fundamental en el campo de la educación, en este orden de ideas, (Rogoff, 2003:163), han ampliado esta teoría, enfatizando el papel de la participación en comunidades de práctica en el desarrollo cognitivo, en este sentido, “la relación docente-estudiante se concibe como una interacción social en la que ambos actores co-construyen el conocimiento”.

Es notorio entonces, las contribuciones de los enfoques basados en competencias también han influido en la manera de concebir la relación docente-estudiante. Según (Perrenoud, 2002: 174), “el docente debe desempeñar un papel de diseñador de situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar competencias clave para la vida”. En este contexto, la evaluación se centra en la demostración de las competencias adquiridas, más que en la memorización de contenidos.

Por lo tanto, la relación docente-estudiante ha evolucionado hacia una interacción más compleja y dinámica, en la que ambos actores desempeñan roles activos en la construcción del conocimiento. Los enfoques constructivistas y socioculturales, junto con el avance de las tecnologías digitales, han contribuido a transformar la práctica pedagógica, poniendo énfasis en la colaboración, la personalización del aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Al vincular explícitamente esta evolución pedagógica con la noción de alteridad, mostrando que la participación y la personalización son expresiones concretas del reconocimiento del Otro, implica entender que enseñar es un acto de hospitalidad, donde se acoge el pensamiento del estudiante al natural, sin transformarlo o idealizarlo, sino aceptándolo y comprendiendo las potencialidades y limitaciones del estudiante, procurando construir desde la ética una participación equitativa que equilibre las diferencias entre docentes y estudiantes, éticamente son iguales en dignidad y el conocimiento lo construyen en armonía uno con otro.

2.3.2 La fenomenología en la investigación educativa

La fenomenología, como corriente filosófica, ha ofrecido una importante herramienta para explorar la experiencia educativa desde una perspectiva profunda y subjetiva, sus orígenes se remontan a la obra de Edmund Husserl, quien propuso un método para estudiar los fenómenos tal como se presentan a la conciencia, en el ámbito educativo, esta corriente ha sido especialmente relevante para comprender los significados que los estudiantes y docentes atribuyen a sus prácticas.

En la presente investigación, la epistemológica del porqué la fenomenología resulta idónea para el desarrollo del presente estudio, va más allá de su valor descriptivo, destacando su capacidad para captar el sentido vivido de la relación pedagógica, debido a que no profana la experiencia, la presenta tal cual es asumida, percibida y desarrollada desde su naturaleza intrínseca, es esta capacidad de identificar los vínculos lo que la convierte en la arquitectura epistemológica idónea para una pedagogía que busca ser, ante todo, un encuentro humano.

Autores como (Van Manen,1990), han sido pioneros en la aplicación de la fenomenología a la educación, sin embargo, en los últimos años, nuevos estudios han profundizado en esta perspectiva, incorporando enfoques más contemporáneos. Al respecto, (Creswell y Poth, 2018: 261), han destacado la importancia de la fenomenología interpretativa en la investigación educativa, enfatizando “la necesidad de comprender los significados culturales y sociales que influyen en la experiencia educativa”.

Una de las principales aplicaciones de la fenomenología en la educación es el estudio de la experiencia del estudiante, sobre este planteamiento (Moustakas, 1994: 184), ha desarrollado procedimientos específicos para analizar las descripciones narrativas de los estudiantes sobre sus vivencias en el aula, esta perspectiva “permite identificar patrones y temas recurrentes que revelan los significados más profundos que los estudiantes atribuyen a su aprendizaje”. En este momento de la narrativa considero importante precisar que el método fenomenológico que implemente en la presente investigación sigue la línea

hermenéutica de la fenomenología interpretativa cuyo fin último es revelar los significados recónditos y el sentido del ser en el mundo.

Desde la perspectiva metodologica, la fenomenología ha sido utilizada para analizar las relaciones interpersonales en el contexto educativo, en particular la relación docente- estudiante, al respecto, (Akerlund y Dahlberg, 2014: 96), han explorado cómo “la fenomenología puede contribuir a una comprensión más profunda de las interacciones entre docentes y estudiantes, poniendo de manifiesto los factores que influyen en la calidad de estas relaciones”. Si bien, la fenomenología ofrece una importante herramienta para investigar la experiencia educativa, también presenta algunas limitaciones, una de ellas es la dificultad para generalizar los resultados, ya que la fenomenología se centra en la descripción de casos individuales o grupos específicos, además, la interpretación de la información fenomenológica puede estar influenciada por la subjetividad del investigador.

En este sentido, la fenomenología ha demostrado ser un enfoque fructífero para explorar la experiencia educativa desde una perspectiva profunda y holística, al centrarse en la descripción detallada de las vivencias de los participantes, la fenomenología, permite comprender los significados que las personas atribuyen a sus prácticas educativas, sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de este enfoque y combinarlo con otros métodos de investigación para obtener una visión más completa de los fenómenos educativos desde la visión de la alteridad.

2.3.3 La filosofía de Emmanuel Levinas y la pedagogía

Emmanuel Levinas, filósofo lituano del siglo XX, desarrolló una filosofía centrada en la ética y en la relación con el Otro, su pensamiento ha tenido un impacto significativo en diversos campos, incluyendo la pedagogía, al ofrecer una perspectiva radicalmente nueva sobre la relación entre el Yo y el Otro. Para Levinas, la alteridad no es simplemente una diferencia o una otredad, sino una experiencia radical que nos desestabiliza y nos sitúa frente a un absoluto alteridad, el rostro del Otro nos interpela éticamente, exigiendo una respuesta que va más allá de nuestras propias necesidades y deseos, esta relación con el Otro es anterior a cualquier conocimiento o juicio, y constituye el fundamento de la ética.

Por ello, la ética levinasiana se caracteriza por su radicalidad, ya que no parte de una moralidad basada en principios universales, sino en la singularidad del Otro, el Otro no es un objeto de conocimiento, sino un sujeto que me precede y me demanda reconocimiento, esta relación ética con el Otro es la base de la responsabilidad, ya que me obliga a responder a la llamada del Otro y a cuidar de su bienestar. La filosofía de Levinas ha sido aplicada en el campo de la educación para repensar la relación docente-estudiante, algunos autores han destacado la importancia de reconocer al estudiante como un Otro, es decir, como un sujeto único con sus propias experiencias, conocimientos y valores, considero relevante traer a colación las consideraciones de (Vaughan, 2018:238), que esta perspectiva implica:

> ** Una educación centrada en el otro: El docente debe reconocer al estudiante como un sujeto activo y crítico, y no como un mero receptor de conocimientos.*
> ** El desarrollo de la responsabilidad ética: La educación debe fomentar en los estudiantes una conciencia ética y un sentido de responsabilidad hacia los demás.*
> ** El diálogo como herramienta pedagógica: El diálogo auténtico, en el que se escucha y se respeta la voz del otro, es fundamental para promover el crecimiento personal y social.*

Conjuntamente a lo expresado, (Pinto et al, 2022: 78), han señalado que “educar en la alteridad implica entender la educación como un acto ético, donde se reconoce y respeta la diferencia del otro”. Esta perspectiva desafía los modelos educativos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos y promueve una educación más humanista y comprometida con la justicia social. La aplicación de la filosofía de Levinas en educación ha generado diversos debates y críticas, algunos autores han cuestionado la posibilidad de traducir los conceptos filosóficos de Levinas en prácticas pedagógicas concretas, otros han señalado que la ética levinasiana puede llevar a un relativismo moral, al priorizar la singularidad del Otro sobre cualquier principio universal.

Además, se ha discutido sobre la dificultad de implementar una pedagogía basada en la alteridad en contextos educativos masificados y heterogéneos, algunos autores han argumentado que la ética levinasiana, al centrarse en la relación

individualizada con el Otro, puede dificultar la construcción de una comunidad educativa basada en valores compartidos.

2.1.4 La alteridad levinasiana en las interacciones pedagógicas

Clarificando el hilo conductor entre esta subsección y la anterior, paso al plano aplicado o experiencial, por ello, destaco que, la filosofía de Emmanuel Levinas, con su énfasis en la alteridad, ha ofrecido una lente novedosa para analizar las interacciones pedagógicas. El concepto de alteridad, entendido como la irreductible otredad del otro, invita a repensar las relaciones docentes-estudiantes, posicionando al estudiante como un sujeto único con sus propias experiencias y perspectivas (Vallejo, 2014).

Al respecto, (Mínguez y Linares, 2023: 208), analizaron las interacciones en aulas multiculturales y concluyeron que “los docentes que adoptaron una perspectiva levinasiana, reconociendo y valorando la diversidad, crearon ambientes más inclusivos”. Por su parte, (Pedreño, 2017: 327), profundizó en las percepciones de los estudiantes, revelando que “aquellos que se sentían reconocidos como sujetos únicos por sus docentes mostraban mayor motivación y rendimiento académico”, la metodología en esos estudios está circunscrita al paradigma interpretativo con método fenomenológico, lo cual fortalece la credibilidad de la evidencia empírica referida. Consecuentemente, la alteridad levinasiana, implica un reconocimiento profundo del otro, lo que conlleva varias dimensiones en el contexto educativo, referenciadas por (Mínguez y Linares, 2023: 215), de la siguiente manera:

> *En primer lugar, el reconocimiento de la singularidad del estudiante implica personalizar el aprendizaje, adaptándolo a sus necesidades e intereses individuales. En segundo lugar, el respeto hacia la alteridad promueve el diálogo como una herramienta fundamental para construir conocimiento y desarrollar habilidades sociales. En tercer lugar, la responsabilidad ética que surge de la relación con el otro lleva a los docentes a crear comunidades de aprendizaje inclusivas donde todos se sientan valorados.*

Sin embargo, la implementación de una pedagogía basada en la alteridad presenta desafíos, al respecto (Sánchez, 2024: 164), pone el énfasis en que “la singularidad del Otro puede dificultar la implementación de currículos estandarizados y evaluaciones homogéneas”. El citado autor, también considera que, “la ética levinasiana ha sido criticada por su carácter individualista, lo que podría limitar su aplicación en contextos educativos más amplios”.

A pesar de estas diatribas, la filosofía de Levinas continúa siendo una fuente de inspiración para aquellos educadores que buscan construir relaciones más justas y equitativas con sus estudiantes. Al reconocer al Otro como un sujeto único y digno de respeto, los docentes pueden crear ambientes de aprendizaje más significativos y promover el desarrollo integral de sus estudiantes, los desafíos institucionales para incorporar esta perspectiva ética en la educación superior, vinculándola con tu caso de estudio para que la alteridad deje de ser una utopía teórica y se convierta en una realidad institucional, la universidad debe desaprender de su rol de juez y asumir un rol de anfitrión, el verdadero desafío no es administrativo, sino ontológico: se trata de pasar de una institución que “produce egresados” a una comunidad que “cultiva encuentros”.

2.1.5 Fundamento Bíblico partiendo de Lucas 10, 25, 37 El tema del prójimo

Este pasaje bíblico es conocido universalmente como la Parábola del Buen Samaritano, es quizás el tratado más profundo sobre la alteridad en el Nuevo Testamento, en tal sentido, la alteridad no es solo reconocer que el “Otro” existe, sino aceptar su existencia desde su propia diferencia y dignidad. El fundamento bíblico de Lucas 10, da cuenta que la alteridad cristiana consiste en con ser nosotros mismos el centro de todo, tampoco se trata, de encontrar a alguien que se parezca a mí para ayudarlo, sino que se trata de reconocer la relevancia que como ser humano tiene aquel que es distinto a mi, incluso en el enemigo, y responder a su llamado de auxilio.

2.1.5.1 Contexto de la narrativa del Buen Samaritano

En la parábola del Buen Samaritano, se puede observar una reflexión realizada en Lucas 10, 25, el cual menciona lo siguiente: “Maestro ¿Qué debo hacer para heredar la vida eterna?” haciendo referencia a la búsqueda de la trascendencia del ser humano, mostrando una esperanza de conocer y comprender cuál es la vía que se debe seguir, para lograr una vida plena y que supere lo terrenal. De acuerdo con El Vaticano, en un mensaje del Santo Padre Benedicto XVI (2010), en la actualidad, la pregunta mencionada anteriormente de Lucas 10, 25, parece lejana del interés de los jóvenes, sin embargo, es un cuestionamiento que surge especialmente en momentos de dolor, fracaso o cuando se sufre la muerte de un familiar o persona cercana.

Por lo tanto, permite recordar el llamado a la eternidad y a orientar la existencia a un proyecto de vida que nazca desde la fe, explicitando cómo esta parábola actúa como fundamento ético de la alteridad levinasiana, en la medida que en ambas armonizan en que la identidad del sujeto no se construye desde el pensamiento o el “yo”, sino desde la responsabilidad ante el dolor del otro, en este sentido, la visión del prójimo es un evento de acercamiento entre desconocidos, tal como relata el texto bíblico, pero que desde la ética de Levinas y la parábola del samaritano coinciden en que el sujeto solo es verdaderamente humano cuando es capaz de reaccionar favorablemente ante el dolor humano, reconociendo su humanidad en el “Otro”.

En este mismo orden de ideas, en Lucas 10, 29 surge otra pregunta relevante “¿Y quién es mi prójimo?”, vinculada a su vez con el mandamiento de amar a Dios y al prójimo como a ti mismo. De esta manera, se observa la inclinación del ser humano a definir la responsabilidad que posee al respecto, desde el punto de vista ético, ¿A quién se debe amar? Para de esta forma cumplir con los mandamientos de Dios. Según Bedoya (2007), no existe amor a Dios sin amor al prójimo, puesto que el amor a los Otros, es parte de la dedicación al Señor, además, indica que de nada sirve el amor a Dios y al prójimo, si eso no determina la conducta de la vida. Por lo tanto, es un compromiso con el Otro que se fundamenta en la fe.

Ahora bien, la respuesta de Jesús, ofrece una definición teórica y, además, criterios que definen al prójimo y en la ética de la acción. Recordando una de las preguntas, “¿A quién se debe amar? Se muestra a alguien que actuó como prójimo. En este sentido, en la parábola Jesús pregunta: “¿Quién de estos tres te parece que fue el prójimo del que cayó en manos de los salteadores?" (Lucas 10, 36). Por lo tanto, el Maestro cambia el enfoque de la pregunta ontológica "¿quién es?" a una pregunta ética "¿cómo actuaste?". Al respecto, la respuesta a la vida eterna no se encuentra en una definición, sino en un acto de compasión primordial que trasciende todo tipo de fronteras.

2.1.5.2 Interpelación del Otro en el contexto de su vulnerabilidad

Ahora bien, la parábola del Buen Samaritano se relaciona con mayor énfasis con la filosofía de Emmanuel Lévinas en la representación del viajero herido, el cual, un hombre “golpeado y dejado medio muerto”, representa al Otro en un aspecto vulnerable. Por ende, la presencia su presencia en el camino representa una exigencia de respuesta ética. Según (Míguez. 2022:85), en esta parábola el samaritano pudo mostrar que:

> *La riqueza no era su Dios, puesto que pudo usar sus bienes al servicio del hombre herido y asumir el riesgo de ser víctima también de un asalto, por ende, el amor a Dios se percibió en su misericordia hacia el que estaba sufriendo.*

Subrayando el carácter fenomenológico del encuentro, enfatizando que la experiencia ética se da en la percepción viva de la fragilidad humana, en tal sentido, la esencia fenomenológica de la parábola del buen samaritano está arraigada en que no se trata de una cuestión moral, sino de la percepción personal ante la necesidad del otro, en este sentido, el razonamiento de Levignas, la ética en este acontecimiento surge de la identificación de la necesidad del otro y la capacidad propia para ayudar ante las heridas expuestas del prójimo.

En este orden de ideas, la situación del herido, permite observar un estado en el cual no podía ofrecer nada a cambio, sino manifestar su condición y fragilidad, de esta manera, desde el punto de vista levinasiano, se muestra una perspectiva ética

de “no abandonar” y “no ignorar”, con una responsabilidad que para Lévinas, emerge de la situación donde el “Yo” se encuentra frente al Otro y es invitado a responder por él, sin esperar nada a cambio.

No obstante, por otro lado, se observa la indiferencia del sacerdote, huyendo de esa responsabilidad, ignorando al necesitado y evitando el encuentro con la alteridad del que sufre, en este sentido, son acciones que pueden ser resultado de formas de vida, que reflejan características de la dimensión humana y ética, la interpelación del herido, por lo tanto, no es verbal. No hay un llamado de auxilio, no hay un “por favor” o una súplica, sin embargo, su cuerpo maltrecho y su condición de indefensión “hablan” al samaritano, esta comunicación no verbal resuena directamente con la idea levinasiana del “decir” que precede a lo “dicho”, la presencia ética del Otro es anterior a cualquier palabra, concepto o sistema de pensamiento.

2.1.5.3 La responsabilidad y acción del Samaritano

La parábola culmina con una figura del Samaritano representada por una respuesta ética, muestra responsabilidad social y aunque es desinteresado y asimétrico, permite entender la ética y conexión con la filosofía de Lévinas, cabe destacar que, el acto del samaritano representa una ruptura de prejuicios puesto que tomando en cuenta el contexto de la época, samaritanos y judíos eran enemigos (Ramírez, 2017). Por lo tanto, se desafían también factores relacionados con la identidad y se demuestra que un encuentro con el Otro, no se limita a los aliados, sino que también puede surgir en escenarios de vulnerabilidad y eliminar estereotipos.

De esta manera, la motivación en la acción estuvo orientada a socorrer al necesitado, mostrando una responsabilidad con el Otro que manifiesta Lévinas. El samaritano realiza un conjunto de actos que reflejan un cuidado integral, mostrando responsabilidad continua. Así mismo, para Lévinas, la ética no es un evento, sino un compromiso continuo, por ende, la acción del samaritano ilustra que responder al Otro implica una dedicación total que se hace cargo de su supervivencia y su bienestar, mostrando que la verdadera compasión se manifiesta en el compromiso

prolongado, vinculando la noción de responsabilidad continua con la formación docente, destacando que la ética educativa no se agota en un acto, sino en una práctica sostenida.

2.1.6 Fundamento antropológico de Emmanuel Lévinas

Desde Platón hasta Heidegger, el pensamiento de Levinas, rompe con la tradición filosófica occidental a la que acusa de ser una “egología” una filosofía centrada en el sujeto que intenta absorber todo lo diferente dentro de su propio entendimiento, por lo tanto, la antropología de Lévinas es un “humanismo del otro hombre”, donde el ser humano no se encuentra a sí mismo mirando hacia adentro en la introspección, sino mirando hacia afuera, al rostro herido del prójimo.

2.1.6.1 Crítica a la antropología tradicional

En los planteamientos de Emmanuel Lévinas, se observa una crítica a la que titula “antropología de la totalidad”, es decir, a la forma en la cual la filosofía occidental concibe al ser humano. De acuerdo con Lévinas, se percibe al “Yo” como el centro de la existencia, percibiendo al resto bajo su control y comprensión. En concordancia con los planteamientos de (Ortega, 2023: 107), defiende que “no hay ética sin antropología y viceversa, además, las relaciones del hombre con el mundo y los demás, se condicionan por su modo de pensar sobre qué es el hombre y qué sentido desea otorgarle a su vida”.

Desde los inicios de la metafísica griega hasta el denominado *cogito cartesiano*, el Ser se ha concebido como un ente autónomo capaz de aprender y comprender, tanto al mundo y contexto que le rodea como a los Otros, por consiguiente, desde esta perspectiva se valora el conocimiento y entendimiento, como factores fundamentales para vincularse con otros y conocer la realidad, en este sentido, el Yo posee la capacidad de entender lo ajeno y minimizar en parte, sus propios enfoques conceptuales, al respecto, (Oroz, 2018), indica que Lévinas se aparta de la racionalidad griega, accediendo a una nueva visión para indagar en la “última palabra de nuestra existencia”.

Por lo tanto, Lévinas percibe la filosofía occidental como una comprensión del Otro que se inclina a minimizarla a una extensión del Yo, afectando la singularidad del Otro y reduciendo su trascendencia. Por el contrario, según (Rocha, 2022), Lévinas reconoce que el Yo se fundamenta inicialmente en el ámbito del Gozo, referido a la experiencia de vivir y disfrutar el mundo que se habita, por ende, en un inicio, el Yo es centrado en la propia existencia, por lo que, si no se lleva a cabo una orientación posterior hacia el Otro, puede acarrear un encierro en el Yo y limitar el logro de una verdadera responsabilidad ética.

2.1.6.2 El rostro del Otro

Lévinas sostiene su filosofía en “El rostro del Otro” como experiencia básica de la humanidad, pautando el inicio de la subjetividad ética. En este sentido, este “Rostro” en Lévinas, es una muestra de verdadera alteridad, que define como el cierre del “Yo” en sí mismo, dando paso a la relación ética. De acuerdo con Andrade (2021), Lévinas sostiene que la relación ética emerge de los Yo, es, pero no en el sentido tradicional, sino que la ética surge de la relación con el Otro, el cual es diferente, siendo la ética una respuesta a la llamada del Otro.

Por lo tanto, la ética es la base que conforma el Ser, donde la relación con el Otro es asimétrica, puesto que representa una posición donde el Otro está por delante de sí mismo, implicando responsabilidad que no es recíproca inicialmente. Por ende, es un compromiso con el otro, cuya asimetría no es sinónimo de desigualdad, sino que es un estado que constituye la subjetividad.

En consecuencia, de acuerdo con Levinas, la identidad se construye a partir de la responsabilidad irremplazable hacia el Otro, lo cual no representa una carga, sino la representación de la humanidad. Por ende, al ser interpelado por el “Rostro”, se reconoce la humanidad del Otro, el cual es un sujeto que evoca una responsabilidad profunda que enmarca la propia existencia. Al respecto, (Ale, 2016: 127), señala que, “debido a los rasgos que definen al “Rostro”, puede concluir que de cara al pensamiento levinasiano y la alteridad, se convoca a la responsabilidad humana, superando la perspectiva tradicional de que la ética se limita a las relaciones

interpersonales", en este orden de ideas, la alteridad demanda tiempo, diálogo y escucha, situaciones que se avistan como ineficaces en un ambiente encaminado a la celeridad y los efectos técnicos.

2.1.6.3 El Lenguaje como ética primaria en Lévinas

Otro de los puntos principales en la filosofía de Lévinas, es la relación lenguaje – ética, distingue entre el "decir" y lo "dicho", y de esta manera, descubrir la naturaleza de lo ético y la constitución de la subjetividad humana. De esta manera, esta relación permite comprender el proceso de enseñanza aprendizaje, más profundo del simple enfoque cognitivo.

Con respecto al "Decir", se refiere al acto de exposición de la subjetividad propia ante el Otro, que consiste en un ofrecimiento de "Mi Ser" que expresa en la atención hacia el "Rostro ajeno". Por otra parte, lo "Dicho" engloba el lenguaje, discurso y teoría, contempla la comunicación, que es lo que permite que se construya un entorno en común, que es la sociedad. En este orden de ideas, la distinción entre "decir" y "dicho" con los procesos comunicativos en el aula, haciendo énfasis en cómo el discurso docente puede ser ético o instrumental en la medida que el docente asuma que su discurso oral, no solo es para transmitir información, sino que constituye el lenguaje que actúa como puente o muralla en la relación docente-estudiante. De acuerdo con (Pinardi, 2010: 86), sobre la diferencia entre el "Decir" y lo "Dicho, Lévinas indica que,

> *El segundo, es la fórmula expresiva del lenguaje el cual está al servicio del Ser, y en el que el verbo (ser) se comprende como nombre, se nominaliza, y en el que el nombre se hace verbo, se verbaliza y constituye el ente como lo que es. En cuanto al "Decir", Levinas hace patente el hecho de que el Decir es la pasividad inasumible de Sí mismo. En esta pasividad ningún acto viene a doblar, a comprometer ni a multiplicar el uno, es un ofrecerse que ni siquiera es asumido por su propia generosidad, un ofrecerse que es sufrimiento, una bondad a su pesar.*

Ahora bien, para Lévinas la ética es lo principal, y planteaba que el hombre se hacía cada vez más humano por movilizarse por la presencia del Otro y no tanto para la capacidad de comprender el mundo (Waldenfels, 2016: 269). En consecuencia,

consideraba que “el lenguaje es lo que sirve para conectarse de forma ética con los demás, lo cual se relaciona estrechamente con el proceso de enseñanza aprendizaje y la práctica del docente.” Por lo tanto, resulta importante la relación ética con el estudiante, lo cual debe ser más importante que la construcción académica de conocimientos, es decir, un aprendizaje con sentido a partir del desarrollo del ser humano.

2.1.7 Implicaciones antropológicas para la pedagogía de la alteridad

Realizando una conexión entre la antropología de Lévinas con la pedagogía de la alteridad, se observan las bases para una reestructuración del acto educativo y de cómo se concibe la relación docente – estudiante. En este sentido, el docente surge como un “Ser” para los estudiantes, donde asume la responsabilidad ante el “Rostro” del estudiante, con una “humanidad pedagógica” que muestra la capacidad de atender a las particularidades del Otro, reconociendo su historia, contexto, fortalezas y vulnerabilidades. Entre las implicaciones antropológicas y los objetivos de la investigación, considera que se destaca que el hombre como especie, no es un ser que “es”, sino una complejidad que “ama”, “Cuida” y “Valora” las relaciones interpersonales humanizando y humanizado en el rostro del prójimo.

Siguiendo este orden de ideas, el estudiante es un Ser que no puede encasillarse en dimensiones preestablecidas, sino que su “Rostro” demanda respeto y acogida desde su forma particular de ser. Visto desde la perspectiva de Lévinas, el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en un acto de entrega del “Yo” hacia el “Otro” sin espera de beneficio personal, sino que es un “otorgar” tiempo, atención, orientación, experiencia, y permite profundizar en la formación no solo académica, sino también la ética y humana.

Por lo tanto, desde esta perspectiva el acto pedagógico implica una responsabilidad, comprensión y atención a las necesidades de Otro. Tal como señalan (Gil y Arboleda, 2022: 66), el docente con bases levinasianas “debe pasar de una ética individual a una ética social, en el marco de diferenciar, solidarizar, acoger y educar, para la construcción edificadora y comprensiva de la

educación”.

2.4 Elementos bioéticos de la investigación

En el centro de la filosofía de Levinas, anida la idea de que la subjetividad se constituye a través de la relación con el otro, sin embargo, para la pedagogía, esto implica una inversión radical fundamentado en que el estudiante no es un “objeto” de conocimiento ni un formato, que el docente debe llenar, sino un pensamiento que interpela su contexto, su vivencia, su realidad.

Desde una mirada fenomenológica, el encuentro entre docente y estudiante, ocurre en la proximidad, no es una relación de igualdad simétrica en términos de roles, pero sí de absoluta igualdad en términos de dignidad humana, cuando el docente mira al estudiante, se encuentra con una alteridad que no puede ser del todo comprendida y por lo tanto tampoco puede ser categorizada, pues el rostro del estudiante fragmenta la totalidad del currículo, es un rompecabezas donde cada pieza tiene un significado que al ir uniéndolas, se va formando la imagen mental y física del encuentro entre estudiantes y docentes.

Es por ello, que el docente tiene una responsabilidad previa, primeramente, tener claro que es un modelador de conductas y un orientador de vidas, que antes de enseñar cualquier asignatura del currículo académico, es responsable de la formación integral y más profundo aun, responsable de su integridad y del progreso de ese ser humano único que tiene ante si para orientarle en su proceso formativo que esta irreversiblemente asociado a su desarrollo humano.

En cuanto a la bioética en la pedagogía de la alteridad, esta área filosófica, no se limita a dilemas médicos, esta se extiende a la ética de la vida en su sentido más amplio, razón por la cual, educar bajo la luz de la ética para la vida personifica varias aristas que en opinión de (Gil y Arboleda, 2022: 66), es oportuno hacer mención:

a) *Vulnerabilidad: Reconocer que tanto el docente como el alumno son seres vulnerables. La enseñanza debe ser un acto de cuidado, no de poder.*
b) *No Violencia Simbólica: Evitar la "totalización", es decir, el intento de imponer una identidad única al estudiante o de forzarlo a encajar en moldes*

preestablecidos.

Ahora bien, para Levinas, la responsabilidad por el Otro es infinita, en el contexto educativo, esto se traduce en una vocación de servicio, donde el docente no posee la verdad absoluta, sino que, se erige como un mediador que responde a la necesidad humana y ética del estudiante, entendiendo entonces que, la relación ética con el Otro es una relación de enseñanza, pero una enseñanza que no se reduce a la información, sino que es una revelación de la infinitud del ser del estudiante, que él debe asumir y profundizar bajo la orientación del docente.

Esta mirada fenomenológica le ofrece al docente, la posibilidad de desaprender la pedagogía del control académico, para comprender y poner en práctica la pedagogía de la igualdad como ser humano, a través del acercamiento respetuoso que reconoce el misterio del otro sin intentar cambiarlo ni apropiarse de él.

En este orden de ideas, la pedagogía de la alteridad levinasiana devuelve la humanidad y humanización al proceso educativo en una era de estandarización educativa, pues, al integrar elementos bioéticos, el encuentro en el aula se transforma en un espacio sagrado de resistencia contra la indiferencia, donde el docente no solo enseña contenidos; responde por el otro, y en esa respuesta, ambos encuentran su verdadera libertad, por ello, educar, bajo esta premisa bioética, es el acto humanizador por excelencia, configurándose como una apuesta radical por la vida del estudiante, reconociéndolo como un ser trascendente que está por encima de currículos, definiciones, áreas de aprendizaje y teorías educativas.

2.5 Antecedentes históricos y/o investigaciones previas

La relación docente-estudiante ha sido objeto de indagación desde tiempos inmemoriales, no obstante, es en las últimas décadas que se ha profundizado en un análisis filosófico y ético de esta dinámica, buscando trascender las perspectivas pedagógicas y psicológicas tradicionales. Actualmente, la educación en América Latina atraviesa un proceso de transformación profunda que trasciende la transmisión de contenidos técnicos, en este sentido, cobra fuerza la relación académica entre docente-estudiante, que se viene consolidado como el centro en

cuyo entorno gravitan la innovación curricular, la innovación tecnológica y la calidad educativa, que consolida también la mediación ética y afectiva, donde el vínculo pedagógico constituye un factor de retención escolar y construcción de la paz social.

2.5.1 Antecedentes históricos

Históricamente, la educación se ha caracterizado por un modelo transmisivo, donde el docente detentaba el poder del conocimiento y el estudiante era un receptor pasivo. Esta visión, fuertemente arraigada en la tradición pedagógica, ha sido criticada por autores como (Dewey, 1916: 132), quien abogó por una educación experiencial y centrada en el estudiante, en este orden de ideas, el autor plantea el pragmatismo como una filosofía de la continuidad experiencial, sentando las bases para que la ética no solo sea visibilizada como un conjunto de normas abstractas, sino que también sea interpelada como un fenómeno de encuentro, donde la experiencia no es un proceso interno de cada ser humano, sino que debemos entenderlo como una avenencia entre la persona y su contexto geohistórico.

Concatenado con lo antes referido, Dewey establece que el “Otro” es un constituyente de mi propia realidad, que se anticipa a la idea de que el “Yo” solo emerge en relación con otros, pues la experiencia humana, no es individual, para que se configure como tal debe ser compartida, lo cual prepara el terreno para la ética del cuidado y las teorías relacionales, donde la existencia se valida a través del reconocimiento mutuo donde se fortalece el argumento filosófico destacando cómo su enfoque pragmatista y experiencial sirve de antecedente para las perspectivas ético-relacionales posteriores, creando un hilo conductor hacia la alteridad.

En este orden de las ideas antes expresadas, la filosofía existencialista, con figuras como (Sartre, 1943) y (Heidegger, 1927), aportaron una nueva mirada a la educación, enfatizando la subjetividad, la libertad y la responsabilidad individual. Estos filósofos cuestionaron los modelos educativos tradicionales y pusieron el foco en la experiencia personal del estudiante, siendo la noción de “ser-con-otros”

(Heidegger) el principio de la relación educativa, enfatizando su dimensión ontológica y preparando el terreno para la alteridad

Por ello, es ineludible trasladar la instrucción educativa de una perspectiva técnica enfocada en la transmisión de datos hacia una apertura ontológica, que como apreciamos, no es un proceso aislado, sino que es la práctica de nuestra humanidad, de nuestra ontología, de nuestro ser, donde estamos en permanente relación con otros. En paralelo, es conveniente referir también, los postulados de la pedagogía crítica, liderada por (Freire, 1970), que propuso una educación liberadora que busca empoderar a los estudiantes y transformar las estructuras sociales injustas. Freire destacó la importancia del diálogo, la conciencia crítica y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

De allí, parte la transición entre el existencialismo al sistema educativo que derivaron en una pedagogía transformadora y dialógica, contextualizando así la aparición de Freire como evolución de una misma línea humanista, la dimensión relacional del ser humano se manifiesta a través del diálogo, si el existencialismo nos enseñó que somos seres de relación, Freire sostiene que esa relación solo es humanizante cuando se basa en la horizontalidad y la reciprocidad.

Es en este contexto que la filosofía de (Levinas, 1969), adquiere especial relevancia al centrarse en la alteridad y la responsabilidad infinita hacia el Otro, Levinas invita a repensar las relaciones humanas, incluyendo las que se establecen en el ámbito educativo. Para Levinas, el encuentro con el Otro es una experiencia que nos perturba y nos obliga a cuestionar nuestros propios preocupaciones y convicciones, en concordancia con lo expresado considero que el puente que evidencia que la evolución histórica de la filosofía de a educación conduce naturalmente hacia Levinas, quien radicaliza el sentido ético de la relación con el Otro. Ahora bien, la aplicación de la filosofía de Levinas a la educación ha dado lugar a lo que se conoce como “pedagogía de la alteridad”. Esta perspectiva pedagógica en opinión de (Ortega, 2013: 127), busca:

> *Reconocer la singularidad del otro: Cada estudiante es un individuo único con sus propias experiencias, conocimientos y valores, tal como lo enfatizan autores como Noddings (1984).*

Fomentar la responsabilidad ética: El docente tiene la responsabilidad de crear un ambiente de aprendizaje donde cada estudiante se sienta valorado y respetado, como lo propone Buber (1923) en su concepto de "relación Yo-Tú".
Promover el diálogo y la escucha activa: La relación docente- estudiante debe ser un espacio de encuentro y diálogo, donde ambas partes se escuchen y se reconozcan mutuamente, siguiendo los principios de la pedagogía crítica.
Cultivar la empatía y la solidaridad: La educación debe fomentar el desarrollo de la empatía y la solidaridad, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de actuar en beneficio de la comunidad. (Levinas 1969: 67)

En este sentido, los antecedentes históricos de la relación docente-estudiante muestran una evolución desde una concepción tradicional y autoritaria hacia una perspectiva más humanista y ética, la filosofía de Levinas, al destacar la importancia de la alteridad y la responsabilidad, ofrece un marco conceptual valioso para comprender y transformar la relación pedagógica, esta evolución no solo es teórica sino también práctica, implicando cambios en la formación docente, lo que conecta directamente con el propósito desarrollado en la presente investigación.

2.5.2 Investigaciones previas

La tesis titulada “Formación deontológica del Educador: Relación de la ética y la alteridad para la práctica educativa” realizada por (Salazar, 2014) se centra en un aspecto fundamental de la labor docente: la dimensión ética. Este estudio busca comprender cómo la ética y el reconocimiento de la alteridad del otro, es decir, del estudiante, influyen en la práctica educativa y cómo se puede fortalecer la formación de los docentes en estos aspectos.

El objetivo general de esta investigación es identificar los principios éticos fundamentales que deben guiar la acción educativa y diseñar estrategias para integrar estos principios en los procesos de formación inicial y continua de los docentes, para alcanzar este objetivo, se recurre a una metodología que combina diferentes enfoques. En primer lugar, se realiza una revisión de la literatura científica sobre ética, filosofía y pedagogía, con el fin de identificar los marcos teóricos que sustentan la investigación.

A continuación, se llevan a cabo análisis documentales de planes de estudio, programas de formación docente y normativas relacionadas con la ética profesional. Asimismo, se emplean instrumentos de recolección de datos como encuestas y cuestionarios para conocer las percepciones de los docentes sobre la ética en la educación. Finalmente, se realizan entrevistas a profundidad con docentes, estudiantes y expertos en ética educativa para obtener una comprensión más profunda de sus experiencias y perspectivas.

Los resultados de esta investigación suelen revelar la importancia de fortalecer la formación ética de los docentes y la necesidad de integrar la ética en todos los aspectos de la práctica educativa. Se identifican los principios éticos fundamentales que deben guiar la acción docente, como la justicia, la equidad, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Además, se analizan las fortalezas y debilidades de los programas de formación docente en relación con la ética, y se proponen estrategias para mejorar la formación deontológica de los docentes.

En conclusión, en esta tesis se destaca la importancia de la ética en la práctica educativa y la necesidad de formar docentes que sean capaces de tomar decisiones éticas en situaciones complejas. Al reconocer la alteridad del estudiante y al actuar de acuerdo con principios éticos, los docentes pueden crear ambientes de aprendizaje más justos, equitativos y respetuosos. Los resultados de esta investigación pueden servir como base para el diseño de políticas educativas y programas de formación docente que promuevan una educación más ética y humana.

La tesis anterior ofrece un aporte fundamental al estudio de la relación docente-estudiante desde una perspectiva fenomenológica y levinasiana. Este aporte radica en la fundamentación ética que proporciona para comprender y mejorar las interacciones pedagógicas. Así mismo, la tesis establece un marco ético general que puede ser aplicado al análisis de las relaciones docente- estudiante. Al identificar los principios éticos fundamentales que deben guiar la acción educativa, como la justicia, la equidad, el respeto y la responsabilidad, se proporciona un lente a través del cual se pueden evaluar las interacciones pedagógicas y determinar si estas se

desarrollan de manera ética.

Por otra parte, el artículo "Enmanuel Levinas o la pedagogía de la alteridad" de Salazar (2019) tuvo como objetivo general explorar y analizar la pedagogía de la alteridad propuesta por Enmanuel Levinas, destacando su relevancia y aplicación en el ámbito educativo. Levinas, conocido por su enfoque filosófico sobre la ética y la alteridad, ofrece una perspectiva única sobre la educación que se centra en la relación con el Otro y la responsabilidad ética hacia los demás, el siguiente texto representa una continuidad del abordaje ético de la alteridad, pero desde una perspectiva hermenéutica y filosófica más explícita.

La metodología utilizada en el estudio es de carácter cualitativo y se basa en un análisis hermenéutico de los textos y obras de Levinas. Salazar Rodríguez examina las principales obras de Levinas, incluyendo sus anotaciones sobre Maurice Blanchot y sus lecciones talmúdicas, así como su enfoque sobre la soledad en la obra "El tiempo y el Otro". A través de este análisis, el autor busca desentrañar los conceptos clave de la pedagogía de la alteridad y su aplicación práctica en el contexto educativo.

Los resultados del estudio revelan que la pedagogía de la alteridad de Levinas se fundamenta en la idea de que la educación debe centrarse en la relación ética con el Otro. Levinas propone una educación que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, enfocándose en la formación de individuos responsables y éticamente comprometidos con los demás. Esta pedagogía se caracteriza por la simbiosis entre poesía y pedagogía, donde el acto educativo se convierte en un encuentro con el Otro, lleno de significado y responsabilidad.

Además, las conclusiones del artículo destacan la importancia de revalorizar la pedagogía de Levinas en el contexto contemporáneo. Salazar Rodríguez argumenta que la pedagogía de la alteridad ofrece una visión renovada y profundamente ética de la educación, que es especialmente relevante en un mundo cada vez más interconectado y diverso. La obra de Levinas, con su énfasis en la responsabilidad y la ética, proporciona una base sólida para repensar la educación y su papel en la formación de individuos comprometidos con la justicia y el respeto hacia los demás.

El aporte del estudio anterior radica en su enfoque sobre la ética y la alteridad en el ámbito educativo. La tesis de Salazar destaca la importancia de la relación ética con el Otro, un concepto central en la filosofía de Levinas, y cómo esta relación puede transformar la educación en un proceso profundamente humano y responsable.

Este enfoque es particularmente relevante para el estudio en la Universidad Católica de Cali, puesto que proporciona un marco teórico sólido para explorar cómo la alteridad levinasiana se manifiesta en las interacciones pedagógicas. La tesis subraya la necesidad de una educación que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, enfocándose en la formación de individuos responsables y éticamente comprometidos con los demás. Esto puede ayudar a los investigadores a identificar y analizar las dinámicas de la relación docente-estudiante, destacando la importancia de la responsabilidad ética y el respeto mutuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, la tesis de Salazar Rodríguez ofrece una perspectiva renovada sobre la pedagogía, que puede ser aplicada para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la Universidad Católica de Cali. Al enfatizar la simbiosis entre poesía y pedagogía, y la importancia del encuentro con el Otro, la tesis proporciona herramientas conceptuales y prácticas para desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan un ambiente de aprendizaje inclusivo y ético.

Ahora bien, el estudio titulado "Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España" de (Pedreño, 2020), tuvo como objetivo general analizar y comparar la implementación de la pedagogía de la alteridad en la práctica docente en dos contextos educativos distintos: México y España. Este análisis busca entender cómo se manifiestan las relaciones educativas basadas en la alteridad y cómo estas influyen en la formación de los estudiantes en ambos países.

La metodología utilizada en este estudio es de carácter cualitativo y comparativo, adoptando el diseño de un estudio de caso. Se realizaron 44 entrevistas a maestros y maestras seleccionados mediante la técnica de bola de nieve en dos contextos distintos: la Región de Murcia en España y Ensenada en México. Las entrevistas se

centraron en explorar las experiencias y percepciones de los docentes sobre la pedagogía de la alteridad y su aplicación en el aula. Además, se llevó a cabo un análisis documental de los planes de estudio y materiales educativos utilizados en ambos contextos.

Los resultados del estudio revelan que, aunque existen diferencias contextuales y culturales entre México y España, la pedagogía de la alteridad se manifiesta de manera similar en ambos países. Los docentes entrevistados destacaron la importancia de la relación ética con el Otro y la necesidad de fomentar un ambiente de respeto y responsabilidad mutua en el aula. Sin embargo, también se identificaron desafíos comunes, como la falta de formación específica en pedagogía de la alteridad y la resistencia a cambiar prácticas educativas tradicionales.

En cuanto a las conclusiones del estudio destacan la relevancia de la pedagogía de la alteridad como un enfoque educativo que puede enriquecer la práctica docente y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Pedreño argumenta que es necesario promover la formación continua de los docentes en este enfoque y desarrollar políticas educativas que apoyen su implementación.

El aporte principal de este estudio a la presente tesis, es que proporciona una comprensión más amplia y matizada de cómo la alteridad levinasiana puede manifestarse en diversas prácticas pedagógicas y cómo estas prácticas pueden ser adaptadas y aplicadas en diferentes entornos culturales y educativos. Además, el estudio de Pedreño destaca la importancia de la formación continua de los docentes en la pedagogía de la alteridad y la necesidad de desarrollar políticas educativas que apoyen su implementación. Estos hallazgos son especialmente relevantes para el estudio en la Universidad Católica de Cali, debido a que subrayan la importancia de capacitar a los docentes en enfoques pedagógicos éticos y responsables, y de crear un entorno educativo que promueva el respeto y la responsabilidad mutua en las interacciones pedagógicas.

Por último, el estudio titulado "Relación docente-estudiante: Un estudio desde la alteridad u otredad" de (Rivas, 2023) tuvo como objetivo principal explorar cómo se manifiesta la alteridad en la relación docente-estudiante y cómo esta influencia en la

calidad de la interacción educativa. El estudio busca indagar en las formas de alteridad presentes en las interacciones pedagógicas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una relación más empática, respetuosa y comprensiva entre docentes y estudiantes.

Así mismo, la metodología utilizada en este estudio es de carácter cualitativo, empleando un enfoque fenomenológico para captar las experiencias y percepciones de los participantes. Se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos, seleccionados mediante un muestreo intencional. Además, se llevaron a cabo observaciones directas en el aula para complementar la información obtenida en las entrevistas y proporcionar un contexto más amplio sobre las interacciones pedagógicas.

Los resultados del estudio destacan que la alteridad se manifiesta de diversas maneras en la relación docente-estudiante, influyendo significativamente en la calidad de la interacción educativa. Los docentes que adoptan una postura de alteridad, reconociendo y valorando la individualidad de cada estudiante, tienden a generar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso. Los estudiantes, por su parte, responden positivamente a estas actitudes, mostrando mayor motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también se identificaron desafíos, como la falta de formación específica en pedagogía de la alteridad y la resistencia a cambiar prácticas educativas tradicionales.

Las conclusiones del estudio destacan la importancia de incorporar la alteridad en la práctica docente para mejorar la calidad de la interacción educativa y promover un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso. (Rivas, 2023), argumenta que es necesario desarrollar programas de formación continua para docentes que incluyan la pedagogía de la alteridad y fomentar políticas educativas que apoyen su implementación. Además, el estudio sugiere que la alteridad no solo enriquece la relación docente-estudiante, sino que también contribuye a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad.

El aporte principal se centra en su enfoque detallado sobre cómo la alteridad se

manifiesta en las interacciones pedagógicas. Este estudio proporciona una comprensión profunda de cómo la relación ética y respetuosa entre docentes y estudiantes puede transformar la experiencia de aprendizaje, destacando la importancia de reconocer y valorar la individualidad de cada estudiante.

Además, el estudio de Rivas enfatiza en la necesidad de formación específica en pedagogía de la alteridad para los docentes, lo cual es crucial para implementar prácticas educativas que promuevan un ambiente inclusivo y respetuoso. Estos hallazgos son especialmente relevantes para el contexto de la Universidad Católica de Cali, porque ofrecen un marco teórico y práctico para explorar y mejorar las interacciones pedagógicas desde la perspectiva de la alteridad levinasiana, contribuyendo así a una educación más ética y comprometida con el bienestar de los estudiantes.

2.6 Antecedentes legales

El presente estudio, se inscribe en un marco legal colombiano que promueve la calidad educativa, el respeto por la diversidad y la formación integral de los estudiantes. A continuación, se detallan algunas de las bases legales más relevantes y su relación con la investigación planteada:

2.6.1 Constitución Política de Colombia de 1991

Artículo 44: Establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público. Este artículo sienta las bases para comprender que la relación docente-estudiante debe estar enmarcada en un contexto de respeto por los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Artículo 67: Garantiza el derecho a la educación superior y establece que el Estado promoverá el acceso a esta. Este artículo vincula la investigación con la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior y las relaciones pedagógicas que se establecen en este nivel.

2.4.2 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

Artículo 5: Define los fines de la educación y establece que esta debe formar personas capaces de pensar críticamente, tomar decisiones informadas y actuar éticamente. La perspectiva de la alteridad levinasiana se alinea con estos fines, al promover el respeto por el otro y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Artículo 13: Establece los principios pedagógicos de la educación colombiana, entre los cuales se encuentran la formación integral, la participación y el reconocimiento de la diversidad. Estos principios son fundamentales para comprender la relación docente-estudiante desde una perspectiva fenomenológica y levinasiana.

Artículo 57: Se refiere a la evaluación del aprendizaje y establece que esta debe ser integral y formativa. La perspectiva de la alteridad implica una evaluación que reconozca los procesos de aprendizaje individuales y que promueva el desarrollo integral del estudiante.

2.4.3 Ley 1751 de 2015 (Por la cual se dictan disposiciones para garantizar el derecho a la educación superior)

Artículo 4: Establece los principios de la educación superior, entre los cuales se encuentran la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social. Estos principios son fundamentales para comprender la investigación planteada, ya que buscan mejorar la calidad de la educación superior y las relaciones pedagógicas que se establecen en este nivel.

2.4.4 Decreto 1290 de 2009 (Reglamento General de la Ley 115 de 1994)

Título III: Establece los lineamientos para la formación inicial y continua de los docentes. Este título es relevante para la investigación, ya que la formación docente es clave para promover relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la alteridad.

La investigación propuesta se encuentra enmarcada en un contexto legal que promueve una educación de calidad, inclusiva y respetuosa de la diversidad. Las leyes y decretos mencionados anteriormente establecen los principios y los fines

de la educación colombiana, los cuales son coherentes con la perspectiva de la alteridad levinasiana.

Al analizar la relación docente-estudiante desde esta perspectiva, la investigación contribuye a profundizar en la comprensión de los procesos educativos al explorar la experiencia de los estudiantes y los significados que construyen en las interacciones pedagógicas. Así mismo, promueve una educación más humana y respetuosa reconociendo la alteridad del estudiante y al fomentar relaciones pedagógicas basadas en el diálogo y la escucha activa. También ayuda a fortalecer la formación docente al identificar las competencias necesarias para establecer relaciones pedagógicas basadas en la alteridad.

Además, contribuye a la mejora de la calidad educativa proporcionando evidencia empírica sobre la importancia de las relaciones pedagógicas en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la investigación propuesta no solo cumple con los requisitos legales establecidos en Colombia, sino que también contribuye a enriquecer el debate sobre la calidad de la educación y la formación de docentes. Al explorar la alteridad levinasiana en las interacciones pedagógicas, esta investigación ofrece una perspectiva innovadora y relevante para comprender y mejorar la práctica educativa en el contexto colombiano.

El imperativo ético de la alteridad y el andamiaje normativo colombiano, demuestran que la ley no es solo un canon frío, sino que, en su esencia, busca proteger el "rostro" del otro, la coherencia entre ambos marcos es ontológica, pero su cumplimiento es ético, mientras que el marco teórico levinasiano convida a la sensibilidad para ver al otro, el marco legal colombiano procura una estructura para la protección del ser humano desde su ontología, ya que el marco jurídico colombiano procede como el "Tercero" en la filosofía de Levinas, configurándose la ética como el entramado para el encuentro cara a cara entre docente y estudiante y la ley es la que garantiza que ese encuentro sea justo y que nadie sea excluido.

2.4.5 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

Traigo a colación como normativa internacional la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), debido a que los estudios doctorales realizados se realizaron de manera virtual en dicho país cuya legislación establece en el artículo 102 que;

> *La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.*

De allí, se puede señalar el papel que tienen las instituciones educativas venezolanas, en virtud de que son las encargadas de integrar sus esfuerzos para el bienestar de la sociedad y de su entorno, en este orden de ideas, la presente investigación está enmarcada en las regulaciones de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”.

2.5 Bases teóricas referenciales

Los procesos de investigación requieren una organización previa de los fundamentos teóricos que los sustentan y que permiten explicar la problemática que se indaga. A continuación, se presentan las tramas teóricas que sirven de fundamento y soporte para la presente investigación y conduce a describir algunos enfoques teóricos que el investigador analiza críticamente del contexto para relacionarlos entre sí y con lo investigado.

2.5.1 Teorías que fundamenta la investigación

Sobre las bases teóricas, éstas constituyen el soporte de las teorías que sustentan esta investigación, tomando en consideración los aportes de diferentes autores, así como también los aspectos que están vinculadas a la teoría central que en este caso es la pedagogía de la alteridad de Levinas, que en sí misma es una corriente filosófica del pensamiento ontológico de la ética humana.

Desde esta cosmovisión, son muchas las teorías y corrientes del pensamiento que puedo traer a colación para corroborar los hallazgos que han emergido en la presente investigación, sin embargo, haré referencia a vuelo rasante de algunas de ellas, sus principios, relación con la teoría central y aporte epistémico a la presente investigación, seguidamente paso a describir algunos pensamientos que han surgido para explicar la naturaleza humana y como nos interrelacionamos como seres pensantes en busca de dar respuesta a nuestra existencia.

2.5.1.1 Pedagogía de la alteridad

La pedagogía de la alteridad es un enfoque educativo que se centra en el reconocimiento y el respeto por la diferencia del otro. Esta perspectiva, fuertemente influenciada por la filosofía de Emmanuel Levinas, sitúa al otro como un sujeto único, irreducible y con una dignidad intrínseca. En el ámbito educativo, la pedagogía de la alteridad promueve una educación que va más allá de la transmisión de conocimientos, buscando la formación de personas capaces de relacionarse de manera ética y respetuosa con la diversidad (Vallejo, 2014). Ahora bien, según (Arboleda, 2017: 94), la alteridad en el ámbito educativo se manifiesta en múltiples dimensiones, “Reconocimiento de la diversidad, Diálogo intercultural, Desarrollo de la empatía”.

Al respecto, (Mínguez y Gutiérrez, 2009: 127), señalan que “la educación en la alteridad implica una transformación radical de las prácticas pedagógicas, pasando de un modelo centrado en la transmisión de conocimientos a uno que prioriza el desarrollo de competencias socioemocionales y la construcción de ciudadanía global”. En este sentido, la pedagogía de la alteridad ofrece una perspectiva

renovadora para la educación, invitándonos a repensar nuestras prácticas y a construir relaciones más justas y equitativas con nuestros estudiantes.

2.5.1.2 Pedagogía Crítica y de la liberación

Se puede afirmar que la pedagogía crítica es una propuesta ontológica y epistemológica en la manera en que se piensa acerca del conocimiento y el ser; en la manera en que se asume la crítica a los modelos de dominación, liberando a las ciudadanas y ciudadanos de las cadenas epistémicas que les impiden ver su esencia expoliadora, vinculándolos a la construcción de un nuevo ser cuya fuerza radica en promover la potencialidad liberadora que hay en cada sujeto.

Lo anterior conlleva al convencimiento de que las aportaciones de la pedagogía crítica, representan una visión novedosa de la realidad basada en dicha corriente y sus categorías de análisis, con un lenguaje innovador que permite obtener lecturas nuevas sobre la vida social a la vez que reafirma la tesis de la dialogicidad. Es decir, por una parte, le corresponde al docente asumir la posición de dirigir y facilitar la práctica educativa como sujeto participante que conoce y está preparado en lo concerniente a los métodos, procesos, técnicas de construcción y socialización, materiales didácticos y otros elementos, que deben estar en correspondencia con los objetivos, opción política y con la visión del proyecto educativo que se esté realizando para ese momento.

Aquí cabe recordar que todo diseño curricular, se planifica dentro de un sistema organizacional concreto y, se dirige a unos determinados participantes docentes y estudiantes, además de valerse de unos medios, por tanto, es una estructura dovelada, en un contexto que le da el significado real, el cual es orientado por el docente con sentido ético.

Por otro lado, en opinión de (González, 2012: 164), les corresponde a las y los estudiantes la posición de participar construyendo, consolidando, socializando, aplicando y difundiendo conocimientos y saberes, para la construcción de una cultura epistemológica en la cual, el uso de sus contenidos emprende una función a través de las prácticas sociales pertinentes con la realidad adyacente. En ese contexto, la teorización de la autora reseñada la llevó a aseverar que:

> *Mediante procesos sustentados en la pedagogía crítica se originan situaciones entre sujetos que rememoran sus historias personales y comparten sus proyectos, necesidades, sus tradiciones, aspiraciones y fracasos como seres humanos que forman parte de una situación contextual generando encuentros comunitarios. En la medida en que se relacionan o comparten lazos entre culturas se amplía la posibilidad de expresar manifestaciones de prácticas de convivencia. Con el diálogo interrelacional e intercultural se enrumba la convivencia solidaria para ser justo en la medida que se tiene contacto con ese otro humano. (p. 164)*

En concordancia con lo previamente referenciado, se establece una simiente para cualquier discusión ontoepistemológica que contribuya a la construcción de una práctica pedagógica interrelacional, que permita cuestionar a la educación tradicional fragmentada que no contribuye a la interacción de sus actores, ni aprecia lo humano en su totalidad, en contraposición a lo que se expone desde el enfoque pedagógico crítico, que como ya se ha dicho, busca despertar de los sueños y las fantasías que la institución educativa imperante ha inculcado en las ciudadanas y los ciudadanos.

Elucubro entonces que, la relación entre la pedagogía crítica de Paulo Freire y la pedagogía de la alteridad de Emmanuel Levinas, es una de las convergencias más profundas en la filosofía de la educación contemporánea. Aunque parten de contextos distintos, Freire desde la lucha social en América Latina y Levinas desde la ética post-Holocausto en Europa, ambos coinciden en que la educación no es un proceso técnico, sino un acto ético y relacional.

Para ambos autores, el punto de partida no es el “Yo”, sino el “Otro”. Puedo expresar al respecto que, Levinas aporta el fundamento ético del ¿Por qué? se debe dar respuesta a las necesidades académicas e integrales del estudiante y Freire, aporta el método político y social, cómo la respuesta puede transformar la realidad. Mientras que Levinas nos recuerda que el rostro del estudiante es una orden de “no matarás” que podemos traducirla también como “no anularás su identidad”, Freire nos proporciona los instrumentales para que el estudiante, junto con el docente, rompan los vínculos de la deshumanización y construyan juntos una relación educativa armoniosa, pues ambas son, en esencia, pedagogías humanizadoras.

2.5.1.3 Teoría Humanista de Carl Rogers

Carl Rogers (1902-1987), fue uno de los precursores de la psicología humanista, resaltando su gran interés en la evolución del ser humano y confiando en las posibilidades innatas de su desarrollo interior. No obstante, tituló a su enfoque Psicoterapia coligada a la Teoría Humanista donde se crea una perspectiva holista y optimista del ser humano, esta teoría surge como una alternativa al conductismo y al psicoanálisis, plantea que "la personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo que para comprender a la persona debe entenderse dentro de su concepto interpersonal y social".

El referido autor, considera que el ser humano es un agente electivo, capaz de elegir su propio destino, es un agente libre de establecer sus propias metas de vida, es responsable de sus propias elecciones, por lo tanto, la personalidad, es la génesis de todos los procesos psicológicos por los que el hombre despliega su voluntad hacia la autorrealización.

Según los postulados de Roger, el ser humano para "llegar a ser", debe alcanzar un crecimiento personal que lo lleve a percibirse autorrealizado, o viceversa, para sentirse autorrealizado debe primeramente ser consciente de su crecimiento personal que lo lleva a ser persona con personalidad propia y única, es un proceso donde ninguno de los elementos que lo constituyen son excluyentes sino, que son necesarios para el desarrollo de la personalidad.

Ahora bien, cuando vinculamos el proceso educativo a este enfoque, el aprendizaje universitario, pasa a ser aquel que toma en cuenta los factores afectivos y cognitivos del individuo, que mediante un aprendizaje vivencial o participativo crea un compromiso personal; por lo tanto, todas las partes interactuando en el proceso educativo se apoyan y reconocen las potencialidades del ser humano, posicionamiento que guarda relación con lo descrito por (Martínez y Martínez, 2021), donde se destaca la educatividad y educativilidad del ser humano como componente ontológico de su naturaleza humana que Roger interpreta como personalidad y que Levinas plantea como alteridad.

Rogers sostenía que, cada individuo existe en el centro de un campo fenoménico, el paradigma humanista de la instrucción, pretende formar hombres con iniciativas, solidarios y con autodeterminación, por lo tanto, la instrucción debe permitir que los alumnos aprendan, el docente también aprende y actúa sobre sus estudiantes de manera indirecta. (Rogers, 1961:64), señala tres condiciones fundamentales para el éxito de toda relación humana, que podemos aplicar al proceso educativo por ser una interrelación entre docentes y discentes, discente y discente.

> *1.- Autenticidad en la relación con los demás: No es útil tratar de simular, ni actuar distintamente, cuando en lo recóndito de sí mismo sienta algo diferente. De modo que el aceptarse a sí mismo y permitirse ser auténtico hace que las relaciones personales se vuelvan vitales, cálidas, significativas.*
> *2.- Aceptación incondicional: Hay que aceptar al otro aun así posea características distintas. Esto resulta más fácil una vez que la persona se acepta a sí misma.*
> *3.- Empatía: Hay que esforzarse en vivenciar la situación y los sentimientos de la otra persona, procurar introducirse dentro de ella hasta el punto de poder intuir aquello que ella misma no ve.*

En otras palabras, desde la perspectiva del enfoque humanista, el hombre es un ser en búsqueda de la adecuada autorrealización poseedor de cognición y valores por lo que se hace ineludible concebir la tendencia de la formación de un hombre libre, completo, libre de pensamiento e ideas impuestas, pleno, capaz de producir cambios y transformaciones profundas desde su forma intrínseca y extrínseca que signifique bienestar para sí y para otros y que prometa una vida llena de las mejores condiciones, todo ello desde la autenticidad de sí mismo, de su realidad, la cual acepta y asume de manera incondicional y que puede expresarla a sus semejantes por medio de sus vivencias que pueden servir de modelo a sus semejantes, en este sentido, reconocerse y valorarse a sí mismo, le permite reconocer y valorar a los "Otros".

En este sentido, el docente tiene como función contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, entre ellos, crecimiento personal, originalidad, creatividad, imaginación, intersubjetividad, sentimientos positivos mediante los conocimientos y vivencias cognitivas que va desarrollando en su proceso educativo, estas vivencias y experiencias, son necesarias para promoverlo y

transmitirlo a sus estudiantes, todo ello, propiciado en un clima de empatía y respeto, donde los estudiantes puedan expresarse y comportarse con autenticidad, confianza y libertad para aprender lo que le atrae y lo que disfruta.

Es evidente entonces, que el docente debe interesarse por cada uno de sus estudiantes como persona total, efectiva, cognitiva, social, biológica y axiológica, pues, en el ejercicio de su rol como orientador, fomenta la cooperación entre los estudiantes, la comprensión empática, la autenticidad, rechaza las posturas fingidas, y acomodaticia, autoritarias y egocéntricas y asume una actitud solidaria y creadora de un clima de confianza dentro del aula.

Otro aspecto interesante de la Teoría Humanista de Rogers, es la atención que da al autoconcepto, refiriendo que "está compuesto por percepciones y valores del propio yo, el cual emerge como resultado de la propia valoración, configurándose como la imagen que construye sobre sí mismo el individuo". (Rogers,1961:68), ese autoconcepto distingue el "yo" real en el proceso de realización y el "yo" como es percibido o conceptualizado, el autor reconoce tres dimensiones de la personalidad:

> *1.- Organismo. La unidad conformada por cuerpo y mente, en su interacción con el medio ambiente.*
> *2.- Campo Fenoménico. El conjunto de experiencias que tienen lugar en el organismo a medida que este se relaciona con su medio momento a momento.*
> *3.- Concepto de Sí Mismo. Una porción del campo fenoménico que se diferencia y que contiene todas las percepciones, valores e ideales referentes a uno mismo.*

Del texto supra citado, todo ser humano constituye un organismo biológicamente único, pero similar al resto desde la estructura fisiológica y estructural, que tiene una percepción de su identidad biológica, social y mental, que es influenciado y determinado por las vivencias y maneras de relacionarse en un contexto y momento determinado, en este sentido, las principales características del concepto de sí mismo según (Rogers, 1961:113) son:

> *1) Es consciente. Contiene sólo experiencias de sí mismo que son conscientes, no incluye todas aquellas experiencias que permanecen en el fondo perceptual.*
> *2) Es una Gestalt y como tal tiende a ser coherente. Si aparecen en la experiencia elementos disonantes con la estructura del sí mismo, estas no*

serán admitidas a la conciencia y no formarán parte del concepto de sí mismo. si dichas experiencias disonantes llegan a acceder a la conciencia, surge tensión y malestar, hasta que no se logre reconfigurar la Gestalt en un todo significativo y coherente. 3) Contiene percepciones de uno mismo, así como valores e ideales. 4) Determina la conducta. Conforme el organismo se desarrolla y sus experiencias sobre sí mismo se complejizan, emerge el concepto de sí mismo que asume la función de orientar la conducta. 5) El sí mismo busca activamente experiencias que confirmen su estructura (Gestalt) y evita experiencias disonantes que atrofien este autoconcepto.

La relación entre la Teoría Humanista de Carl Rogers y la Pedagogía de la Alteridad de Emmanuel Levinas, es profunda y complementaria, ya que en ambas sitúan el encuentro humano y la calidad del vínculo en el centro del proceso educativo, aunque Rogers proviene de la psicología clínica y la pedagogía de la alteridad tiene una raíz ética y filosófica, ambas coinciden en que no hay crecimiento real sin el reconocimiento auténtico del "Otro" La unión de estas visiones produce una relación docente-estudiante basada en la seguridad emocional y el respeto absoluto.

Rogers aporta las herramientas relacionales como el respeto, la empatía y la congruencia, mientras que la pedagogía de la alteridad aporta el sentido ético evidenciado en la interrogante ¿por qué y para qué nos encontramos?, es indiscutible entonces que, la relación es de vinculación existencial, para que el aprendizaje sea significativo, primero debe haber un reconocimiento del estudiante como un "otro" legítimo y digno de cuidado.

Para cerrar los aportes de la teoría de Roger a mi investigación, me resulta apropiado citar a (Martínez, 2004:143), quien refiere de los docentes que "como persona y modelo humanista predica con el ejemplo, pero para ello debe ser una persona consciente de lo que es y de lo que vale como persona, pero sobretodo posee respeto por ello, reconoce su valor e individualidad".

2.5.1.4 Teoría de la Acción Comunicativa

Habermas desarrolla este tema básico a través de la filosofía analítica del lenguaje, la hermenéutica, la antropología de la cultura, la Teoría de Sistemas, el marxismo y la Teoría Crítica, de manera que no resulta siempre fácil mantener presente el

objetivo que orienta su trabajo a lo largo de los capítulos sobre Max Weber, Mead, Durkheim, Parsons, Marx y los autores de la Teoría Crítica, entre otros. A través de éstos puede retomarse, en cierto sentido, su objetivo central y diferenciarlo de lo que en no pocas situaciones da la idea de que se trata de una historia de la teoría de la Acción Comunicativa.

El primer objetivo de la Teoría de la Acción Comunicativa, se cumple a través del análisis del concepto filosófico moderno y clásico de razón, así como de las estructuras sociales vinculadas a lo que puede ser válido como "racional", el propósito de Habermas, es presentar el programa de una racionalidad "comunicativa" que, teóricamente, se deriva de la constitución de la "intersubjetividad"

En la teoría de la acción comunicativa, Habermas, diferencia claramente sólo las dos primeras formas de acción, la "acción racional de acuerdo a fines" o acción orientada al éxito y la "acción comunicativa" o acción orientada al entendimiento.

Según la argumentación habermasiana, se habla de un nexo de acción social no dominado por una lógica estratégica, sino por una lógica comunicativa cuando el actor de la interacción no se orienta de acuerdo con las eventualidades de la esfera de la influencia de la racionalidad de acuerdo a fines, sino que, junto a ella, participa de un proceso de entendimiento sobre planes de acción comunes o compartidos. Habermas sustenta la tesis de que, en competencia, pero también adicionalmente a la "racionalidad de acuerdo a fines", existe la racionalidad comunicativa de la acción social.

Esta última, sin embargo, no puede presuponerse allí donde un grupo de personas, a través de la participación en experiencias cotidianas comunes, llega a opiniones y comparte significados situacionales generales, como tampoco ahí donde el acuerdo o la congruencia en una situación de tensión ha sido el producto azaroso y provisional de una circunstancia de intereses y necesidades. Según Habermas;

> *Una situación de entendimiento se abre sólo en la medida en que un actor, en una secuencia de interacciones, hace una oferta de acto de lenguaje a partir de la cual, una cuestión en conflicto se decide ya no a partir de la simple autoridad de un actor participante, sino a través del mejor argumento y fundamentación.*

Desde lo citado, se valida el diálogo como la herramienta principal para el reconocimiento de la alteridad, evitando que el estudiante sea tratado como un "objeto" de aprendizaje y el docente sea el sujeto que ostente la autoridad, se evidencia una horizontalidad comunicativa que muy bien podemos aplicarla a la relación docente-estudiantes donde ambos son interlocutores de sus subjetividades y forjadores de conocimientos desde la dialéctica y la acción comunicativa.

2.5.1.5 Teoría de la Educación como Acontecimiento Ético

Pensar la educación como acontecimiento ético, significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de los discursos técnico y especializados o en términos económicos. Bárcena y Mêlich (2000), afirman que:

> *La educación como acontecimiento ético, es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el ser humano se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje.*

Explican los autores, que entender la educación desde esta perspectiva implica una concepción de la tarea pedagógica como novedad y no dejar este proceso bajo el dominio de los discursos tecnológicos y los logros de los estudiantes en función de objetivos alcanzados y previamente determinados. Desde esta teoría, se otorga un papel preponderante a la singularidad de la subjetividad humana, que no tiene pretensión de cientificidad, ni de objetividad, ni de neutralidad, es una interpretación, una utopía que propone una pedagogía poética.

La descrita contextualización del proceso educativo como acontecimiento ético surge como una educación de la proporción, de la aparición del otro como agente novedoso, es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa y que la relación con el "Otro" es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento entre docentes y estudiantes, como puede apreciarse, es una teoría complementaria a la pedagogía de la alteridad, donde el reconocimiento y la hospitalidad por el "Otro" es la idea central que se proyecta en el acto educativo como expresión de la relación docente-estudiante.

2.5.1.6 Interaccionismo Simbólico

George Herbert Mead, sostiene que “las imágenes como los símbolos, pertenecen al medio social donde se desenvuelve la persona”, la mente para Mead, es un proceso y no una cosa, al respecto (Rodríguez, 1998: 55), la define como “una conversación interna con nosotros mismos, no se encuentra dentro del individuo, no está ubicada en el cerebro, sino que es un fenómeno social”, la mente surge y se desarrolla dentro del proceso social y es una parte fundamental del mismo, así, el proceso social precede a la mente y no es, como muchos creen producto suyo, entendiendo por esta la acción social, que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca, subrayando el carácter simbólico de la misma.

La posición básica de esta orientación es que, para poder comprender los fenómenos sociales, se necesita descubrir la definición de la situación del sujeto investigado, o sea, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que estas se relacionan con su comportamiento, lo cual se apoya, en el uso de los símbolos en general y del lenguaje en particular. El símbolo, por lo tanto, se presenta con una condición de parcialidad, porque depende del significado que cada uno le otorgue al objeto o fenómeno, por eso es que puede tener distintos significados, porque se construye desde el contexto social, que, a mi modo de ver, incide en una representación cultural que se reproduce históricamente.

Relacionando el interaccionismo simbólico con la relación docente-estudiante y la pedagogía Levinasiana, considero importante destacar que el proceso educativo, es el escenario ideal donde el intercambio de significados entre los actores del proceso, permite reconocer la subjetividad del “Otro”.

2.5.2 Bases teóricas referenciales

El contexto teórico permite visualizar las orientaciones teóricas de la investigación y el conocimiento de la realidad que se desea explorar, en este sentido, (Mora, 2004: 195), indica que “la complejidad del contexto socioeducativo y la variedad de los

fenómenos socioculturales condicionan algunos estudios dirigiéndolos hacia la diversidad metodológica". Ahora bien, en lo que respecta a los aspectos teóricos en este apartado planteo algunos aspectos que sirven de apoyo para comprender más de la temática del objeto de estudio de la presente investigación, para sustentar el presente estudio a continuación surgen las orientaciones teóricas relacionadas con el mismo, tomando como base aspectos relacionados con las competencias desde una concepción multidimensional del fenómeno estudiado.

2.5.2.1 Alteridad

Hare referencia en este aparte a la alteridad como parte del proceso de la dialéctica, puesto, que la misma, parte de un sujeto para volver a él tras recoger, reflexionando, su alteridad, en este orden de ideas, (Gómez, 2006: 126), sostiene que:

> *El hombre percibe su finitud, entre otras cosas, porque depende del encuentro con lo otro, con lo que no es él. El yo en cuanto yo se topa con su vaciedad o falta de contenido cuando está de cara frente al otro.*

Esta aseveración conduce a indagar otras realidades, dentro de este marco, (Levinas,2000: 57), presenta la alteridad como una concepción necesaria, es el retorno mismo, la ansiedad del "yo" por el sí mismo, forma originaria de la identificación que hemos llamado egoísmo. Esta asimilación del mundo deriva de la coincidencia consigo mismo o la felicidad, de allí que la humanidad es la correlación constante entre "yo – es" que manifiesta a través de lo expresado externamente. Dentro de este orden de ideas, (Santos, 2001: 164) señala que, "la alteridad dota al ser humano de identidad, en otros términos, cuanto procede de fuera produce el yo", esta es explicación de la radical heteronomía de la voluntad determinada por el otro, aludida por (Levinas, 1999:32).

Así, pues, la alteridad ha sido estudiada principalmente por la filosofía y posteriormente distintas ciencias se han aproximado al constructo para dar explicación a interrogantes relacionados con el ser humano, en la imagen 1, se

visualiza la integración epistémica de diferentes áreas del conocimiento en el estudio de alteridad.

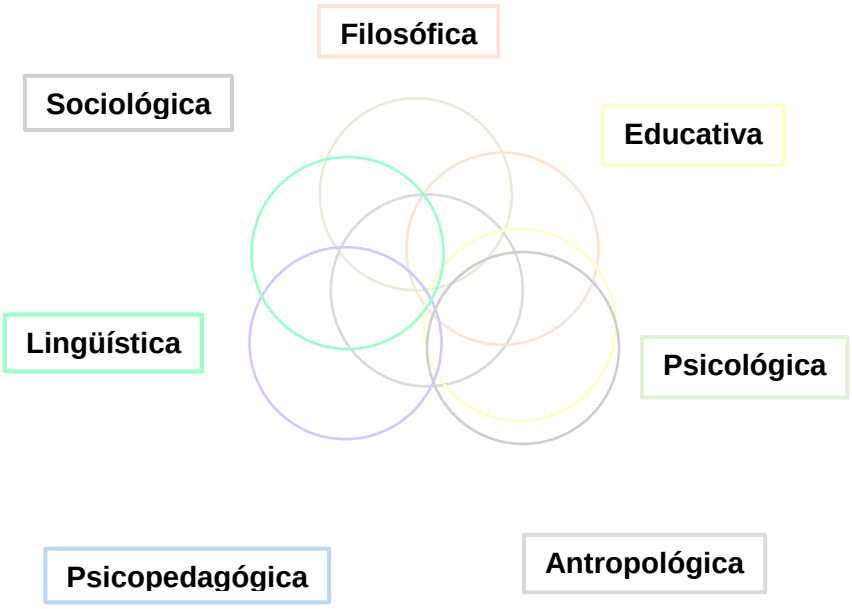


Imagen 1. Perspectivas epistémicas en el estudio de alteridad.
Fuente: González, F. (2009).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la educación y sobre todo la Psicopedagogía; la Sociología, la Antropología, el Lenguaje y la Psicología han dado sus aportes, sin embargo, considero que la alteridad es un tema inacabado, pues está influenciado, por la percepción individual y colectiva de la ética, los valores y especialmente del "Otro" y su contexto, por lo que siempre habrán identidades por develar desde un orden sintagmático que presente el estatus del tema y que conforme una plataforma para las futuras apreciaciones e interpretaciones de la alteridad como parte de la ontología del ser y de la dignidad humana.

2.5.2.2 Contexto Educativo

Según (López, 2017: 207) Es llamado también contexto de la enseñanza, considerado como "el ambiente que envuelve la comunicación didáctica, facilitando,

o limitando, la interacción de todos los elementos de la enseñanza y, especialmente, la interacción entre el profesor y los estudiantes". Por lo tanto, el contexto "es el elemento de la enseñanza que engloba todos los demás elementos del proceso educativo entre ellos objetivos, metodología, recursos, evaluación, para hacer posible la comunicación didáctica".

Este tipo de comunicación permite el logro de competencias curriculares, igualmente, el contexto propicia el seguimiento de una metodología de trabajo, el uso adecuado de los recursos y la evaluación, la cual garantiza la calidad del proceso. En concordancia con lo antes citado y fundamentada en lo reseñado por (Téllez, 1998: 172), se pueden diferenciar dos tipos de contextos, estos son" el clima del aula, o del centro, y la cultura del aula, o del centro".

> *El contexto como clima se refiere a las condiciones físicas y al tipo de relaciones sociales, que propician la realización de las tareas curriculares. El contexto como cultura, hace mención a los valores imperantes en el aula y en el centro, estos valores se expresan en los comportamientos, o conductas personales y sociales, tanto de estudiantes como profesores.*

Consecuentemente, el clima y la cultura curricular comparten la necesidad de establecer normas que regulen la interacción entre docentes-estudiantes, por su parte, el clima destaca, también, la necesidad de organizar espacios y tiempos, apropiados, para el tipo de tareas que se deben desarrollar como parte del proceso educativo.

2.5.2.2.1 Fundamentación Ontológica

El ser humano está ubicado en un plano superior en la creación y junto a él se circunscribe su entorno, su mundo, su realidad histórica, un mundo que tal vez no entiende, sin embargo, lo percibe, lo intuye y busca comprenderlo, de estas elucubraciones razono que, el hombre como ser racional, toma conciencia de sí mismo y de su realidad, por lo que es capaz de manifestarse en el mundo desde la praxis transformadora de este, es decir, el ser humano, se manifiesta en su actuar y posterior a que ha internalizado los principios, valores e ideas que le confieren el calificativo de ser pensante y actuante, es que se configura como agente

interpretador transformador del universo, de allí, de esa reflexión interna de su condición humana y su realidad social nace del proceso educativo, que a su vez lo lleva a transformase a sí mismo, a sus semejantes y a su realidad.

En este momento de la narrativa, es pertinente hacer referencia a la educabilidad y educatividad humana, la cual (Martínez y Martínez, 2021:93), define la educabilidad como “una cualidad humana, o conjunto de disposiciones y capacidades, que permiten a una persona recibir influencias para construir su conocimiento”, este término, se resume en nuestra capacidad para aprender, de recibir la educación que se nos está brindando y que debemos asimilarla ya que nos ayuda en la formación académica, cultural, social e integral, desde el concepto reseñado, la educatividad es opcional y determina que toda persona es capaz tanto de influenciar como de ser influencia, depende de nosotros aceptar la educación, esto cobra especial relevancia en la educación universitaria, donde ya tenemos un pensamiento crítico más desarrollado que nos permite decidir sobre nuestro proceso educativo.

Otra característica de la educabilidad es que es personal y exclusiva de cada individuo, principio donde se sustentan las luchas y exigencias de los docentes por un currículo que respete la diversidad y atienda al alumnado de manera integral e individual, mucho de ha avanzado y tal vez postpandemia demos un salto hacia la educación que necesitamos y merecemos.

En relación a la educatividad, definida por (Pernalete, 2022 137), como “la capacidad de influir decisivamente, de contribuir extrínsecamente en el proceso de maduración, de ayudar, por parte del agente educativo, a la formación”, la definición da cuenta de la posibilidad de ser educado, por medio de un agente educativo que estimule la capacidad de educarse, todo ello mediado por, la complejidad, la esencia estructural y cognitiva del ser humano, aunado a la intención y necesidad individual, podemos aspirar a convertirnos en el ser humano que deseamos ser, es lógico pensar entonces que no estamos limitados por nuestra naturaleza humana, como personas podemos trascender nuestras debilidades, transformarlas y

ponerlas a nuestro favor, todo ello, si en el proceso educativo se nos brindan las herramientas y se fortalecen nuestras habilidades y respetan nuestras diferencias.

De lo antes narrado, se aprecia que, la educación como proceso transformador, debe buscar formar ciudadanos reflexivos, de modo autónomo y crítico, sobre las exigencias de la sociedad, que se sientan comprometidos en la construcción y mejora de la misma, respeten sus valores, desarrollen hábitos cívicos y promuevan la equidad, la justicia, la igualdad y el respeto y reconocimiento de la identidad del otro.

2.5.2.2.2 Fundamentación Epistemológica

Emerge a partir de la interacción con la realidad, de esta manera, señala (Padrón, 2007: 28), que “el conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, se desarrolla y es trasmitido en contextos esencialmente sociales” (p. 49), por ello, amparada en el pedagogía de la alteridad, desarrollo la presente investigación, pues busco interpretar y comprender desde la reconstrucción de los significados que los versionantes otorgan a sus vivencias y construcciones sobre la relación docente-estudiante.

En este orden de ideas y desde la visión de Levinas en el reconocimiento del “Otro” y que puede ser estandarizados como nuevos conocimientos, producto de la puesta en práctica de competencias, habilidades y destrezas que se implementan en el proceso educativo universitario desarrollado en condiciones disruptivas y adaptativas para cumplir con los principios y valores bioéticos propios del proceso educativo y de la capacidad de identificar e identificarse en la diversidad del otro.

2.5.2.2.3 Fundamentación Axiológica

En relación a los valores, se refiere a modelos de realización personal que se plasman en la conducta, un valor tiene un carácter real, son realidades enraizadas en el ideario socio-cultural de las civilizaciones, respecto a la enseñanza de valores, (Valera, 2002: 108), refiere que “no se logra con la transmisión de ideas sino con la

experiencia del valor", de allí que los autores indican, que no cabe, por tanto, en un proceso educativo la imposición de los valores, si no las experiencias vividas que los sustentan, estos se ofrecen, se exponen y se proponen, resaltando las consecuencias personales y sociales de una determinada opción.

Por lo tanto, la experiencia del valor empieza por el entorno más inmediato, es decir, por la realidad más próxima al educando, lo cual destaca la importancia del entorno y de los modelos que se circunscriben en él mismo y que influyen positiva o negativamente en el discente, lo cual lo induce a descubrir y por lo tanto a establecer su propia escala de valores, la cual depende de la importancia y del rol que juegan en las vivencias de cada quien.

En concordancia con lo antes plasmados, (Estébanez,1990:116), describe que "los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas". Es precisamente el significado social que se atribuye a los valores uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, y los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual.

Por consiguiente, los docentes universitarios, tienen en su campo educativo los valores donde la condición humana constituye una materialización articulada con situaciones que son objetivas y subjetivas de la vida social y el comportamiento de los individuos que hacen vida dentro de la misma y que a larga tiene como propósito la producción en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje para adquirir conocimientos. Evidentemente, la educación universitaria es una actividad que comprende los valores educativos que se centran: en lo moral, lo ético, lo social, lo psicológico que dan soporte a la conducta particular y agrupada de cado uno de los que hacen vida en la institución educativas en especial los docentes y estudiantes y que son determinantes para la relación entre los actores educativos.

Actualmente, dada la cantidad de desafíos que afronta Colombia en las instituciones educativas, es necesario enfatizar el contorno, ontológico,

epistemológico y axiológico en los espacios y acciones de la relación docente-estudiantes, donde las capacidades idealmente deben estar orientadas a la excelencia académica, por lo cual, la razón, la ética, el respeto y el saber, constituyen el compromiso para suministrar a los profesionales que egresan, una propensión eficaz y eficiente de consciencia en valores, para que este profesional, desarrolle un estilo de vida ético en lo personal, laboral y social.

Así como la experiencia con los pares influye en el aprendizaje, los valores se logran con la integración de los estilos de enseñanza, el clima moral, el lenguaje del docente y es precisamente en esta convergencia de contextos sociales, modelos, subjetividades y valores donde se nutre la alteridad como actitud intrínseca de cada persona y como capacidad de respuesta ante situaciones que le son adversas tanto al colectivo como en la individualidad.

2.5.2.3 Docencia Universitaria

La docencia en opinión de Bárcena y Mélich (2000);

> *Es un conjunto orgánico y estructurado, se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, instituciones, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distingo de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales.*

El subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios, la duración, requisitos, certificados y títulos de los niveles del subsistema de educación universitaria estarán definidos en la ley especial, como parte del Sistema Educativo, los órganos rectores en materia de educación básica y de educación universitaria garantizan:

> *a. Condiciones y oportunidades para el otorgamiento de acreditaciones y reconocimientos de aprendizajes, invenciones, experiencias y saberes ancestrales, artesanales, tradicionales y populares, de aquellas personas que han realizado estudios académicos, de acuerdo con la respectiva reglamentación.*
> *b. El desarrollo institucional y óptimo funcionamiento de las instituciones educativas para el acceso, la permanencia, prosecución y culminación de*

> *estudios de todas las personas, con el objeto de garantizar la universalización del derecho a la educación.*

Es relevante tener presente que, del subsistema de educación universitaria, emergen la gran importancia de la educación por la que es importante poder tener el conocimiento de todos los procesos que se realizan, logrando así estar avanzado en las instituciones para estar a la par con todo lo requiere la formación de los educandos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Partiendo del hecho que el objeto de estudio de la pedagogía de la alteridad y la relación docente-estudiante, es precisamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde elementos como las características de los estudiantes, docentes, habilidades comunicativas, valores, entre otros, interactúan entre sí para lograr cambios de conducta que confortan al comportamiento y reconocimiento del ser humano, originando las diferentes teorías explicitas y en uso que dan convicciones y creencias a lo que las variadas situaciones se presentan en el contexto. En ese sentido, (Achilli, 2000:18), refleja que:

> *Los procesos de aprendizaje son constitutivos de la misma práctica docente. Donde lo ve como doble sentido, por un lado, considerando que cada práctica docente supone generar aprendizajes, por el otro que ese mismo proceso de desenvolverse una práctica se aprende el oficio.*

De allí que, el proceso enseñanza y aprendizaje se le concede mayor importancia al docente y a sus actividades que desarrolla en la praxis para lograr los objetivos planteados. En tal sentido, (Marine, 2006: 147), visualiza y define la enseñanza aprendizaje como “la planeación didáctica siendo una actividad humana orientada hacia el futuro y se relaciona con la intención de realzar una acción para lograr un propósito” (p.16). Se interpreta por lo expresado por la autora, que la existencia del ser que está en proceso de mejoramiento de sus actitudes y aptitudes es a través de un procedimiento continuo y bien planificado con estrategias de aprendizaje que compaginen con lo que se desea enseñar, por lo tanto, el docente es quien está llamado a tener presente los cambios que se van impulsando a medida que se evidencia la evolución sistemática y científica en el contexto actual.

Sin duda, los procesos de enseñanza y aprendizaje en general son de gran significado porque forman parte de la construcción de los conocimientos y herramientas que ayudan a definir y aclarar lo que el docente no debe desviar, para así lograr las metas propuestas como es la verdadera instrucción de la enseñanza y el aprendizaje significativo.

Evidentemente, los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de comunicación docente-estudiante en torno al objeto de enseñanza que tienen un antes, un durante, y un después del propio acto de enseñar-aprender que deben ser analizados de manera sistémica. La complejidad de la praxis educativa es tal que, plantea la necesidad de considerar todos los elementos que pueden conducir a un proceso educativo, es decir, que las prácticas deben suponer innovación constante, creatividad, expansión de la imaginación, desarrollo del pensamiento, intercambio de ideas, perfeccionamiento docente académico, áulico, de estrategias, de talleres, de momentos de reflexión, de consenso de proyectos, de puntos de vistas, de acercamiento a la realidad, es decir entregar herramientas para todos, sea cual sea su propósito personal social.

Es sin lugar a duda, que una interacción desde las necesidades, intereses y tendencias de la educación buscando con ello avanzar en la construcción de una formación educativa que responda de la mejor manera a la pertinencia social y académica en el contexto universitario. Sin embargo, cada praxis es relevante y ofrece determinadas ventajas que hay que considerar en las organizaciones, entonces lo mejor sería tener como referencia el enfoque conductual, con las contribuciones de los otros lo cual es pertinente y necesario para la construcción de conocimientos.

En este sentido, indica (Pérez, 2003: 153), que, “la praxis del docente universitario era producto de un determinado momento de la historia, se le asignó como misión constituir un proyecto susceptible de preparar al estudiante para la sociedad en la que está llamado a evolucionar”. La docencia ha visto sus objetivos cuestionados en el marco de una interrogante que abre el camino a una pluralidad de concepciones pedagógicas, convirtiéndola, muy a menudo, en un campo de enfrentamientos.

Es así como, la praxis del docente universitario ha tenido que ir adaptándose, a las condiciones derivadas de los fenómenos sociopolíticos y culturales, al mismo tiempo, la crisis social caracterizada por el aumento del individualismo, la generalización de la técnica e incluso la crisis del concepto de trabajo, la obligan a responder a nuevas necesidades sobre sus objetivos y su papel en la sociedad.

2.5.2.4 Relación docente-estudiante

Del mismo modo, (Ravelli, 2004: 137), señala que cuando se desea conocer el estado en que se encuentran las relaciones humanas en la institución educativa y, por ende, las necesidades de mejoramiento que presentan los involucrados, se deben buscar orientaciones a través del asesoramiento técnico de la praxis pedagógica, ya que la misma afianzará conocimientos importantes para dicho desempeño.

El docente universitario, es pues, la persona encargada de administrar la educación dentro del ambiente de las instituciones educativas, es por ello que, al mismo se le exigen características especiales para que se desenvuelva eficazmente en el proceso de orientación y aprendizaje, así como (Jiménez, Luque, y Chacín, 2005: 271), resaltan que “el docente debe tener un perfil muy específico y ético para desarrollarse en forma eficiente en su rol del formador”.

En atención a los aspectos señalados, se puede decir que el proceso de actualización de los docentes es un compromiso que no se debe evadir, donde la capacidad de aprendizaje, constituye el ciclo más importante para el fortalecimiento de la profesión con conocimiento teórico, practico, personal y las experiencias vivenciales, espontáneas, estratégicas que poco a poco se irán estableciendo y ocupando las reflexiones relevantes en su contexto educativo profesional y la relación docente-estudiante.

2.5.2.5 Acción Comunicativa

El pensamiento Habermasiano, ha contribuido significativamente en la filosofía analítica del lenguaje, en el desarrollo de la hermenéutica, diversos autores, entre ellos McCarthy (1987), Ureña (1998), Vallespín (1995), han hecho grandes contribuciones en el análisis e importancia del lenguaje y la comunicación. En este sentido, (Habermas, 1981: 114), analiza las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje, apoyado en el principio de que "la razón subyacente en la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación, más no de los individuos por sí solos".

En esta idea reside la posterior crítica a la sociedad capitalista moderna, en términos de las maneras en que somete y debilita la autonomía y la racionalidad del individuo operando a través de la substitución de la racionalidad comunicativa por una racionalidad tecnológica, y finalmente, en la idea de la ética comunicativa como idea de base para consolidar la deliberación pública como una práctica política que oriente a la sociedad hacia una realización emancipadora.

2.5.2.5.1 Comunicación

Para conceptualizar el termino comunicación se pueden mencionar diversos autores puesto que es un proceso ampliamente abordado, es un proceso que implica complejidad, por tratarse de algo más que solo la gesticulación de palabras entre las personas, al respecto, (Robbins y Coulter, 2010: 315) mencionan que "la comunicación es la transferencia y comprensión de significados", por tanto, además de las expresiones es necesario interpretarlas. (Santos, 2012:11), acota al respecto que;

> *La posibilidad de respuesta por parte de quien recibe el mensaje y que ésta se traduzca en otro mensaje por parte de quien inició el intercambio hace que el proceso se extienda casi ilimitadamente, pero este hecho obvio no parece tan relevante como la complejidad misma del acto comunicativo.*

Es decir, se complementa a través del intercambio una vez hechas las interpretaciones necesarias de quienes reciben el mensaje, la comunicación es la vía esencial por la cual circulan todos los mensajes que se emiten cada día en el mundo, es por eso que, su importancia es decisiva y su utilización es

imprescindible, en el establecimiento de la relación entre personas, especialmente en el proceso educativo, donde interactúan unas con otras para lograr relaciones productivamente sanas y armónicas.

Para (Braga, 2007: 43), el objetivo de la comunicación "es aumentar la comprensión, transmitir pensamientos e ideas y promover entendimiento entre las personas, pero, no solo intervienen la intención de transmitir algo o relacionarse, sino que también el propósito es de entenderse con quien o quienes se interactúa", pues en una interrelación pueden surgir problemas por cómo se transmite la información ya que se pueden comunicar datos inadecuados que pueden afectar el desarrollo de las relaciones interpersonales.

2.5.2.6 Fenomenología del "Otro"

La fenomenología, como corriente filosófica, se centra en la descripción y análisis de las experiencias conscientes tal y como se presentan a la conciencia misma. Su objetivo es comprender los fenómenos tal como se viven, sin presupuestos teóricos previos (Ojeda et al., 2019). Algunos de los más destacados son:

Max Van Manen: Considerado uno de los pioneros en la aplicación de la fenomenología a la educación, Van Manen ha desarrollado una metodología específica para investigar la experiencia vivida en contextos educativos. Sus trabajos se centran en la descripción de las estructuras significativas de la experiencia educativa y en la comprensión de los significados que los estudiantes y docentes atribuyen a sus prácticas (Ayala, 2008).

Edmund Husserl: Aunque no se centró específicamente en la educación, Husserl, como fundador de la fenomenología, sentó las bases teóricas para su aplicación en diversos campos, incluyendo la pedagogía. Sus ideas sobre la intencionalidad y la epojé han sido fundamentales para comprender la experiencia educativa desde una perspectiva fenomenológica (Bolio, 2012). La fenomenología ofrece una valiosa herramienta para investigar la experiencia educativa. De acuerdo con (Castillo et al., 2022: 115), algunas de sus aplicaciones más importantes son:

- *Comprender la experiencia del estudiante: Permite acceder a las*

> *percepciones, emociones y significados que los estudiantes atribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
> *- Analizar las relaciones interpersonales: Facilita la comprensión de las interacciones entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes.*

En este sentido, la fenomenología ofrece una perspectiva única para comprender la experiencia educativa, al centrarse en la descripción detallada de las experiencias vividas, la fenomenología permite identificar patrones, significados y estructuras que pueden ser difíciles de captar a través de otros métodos de investigación.

2.6 Matriz de categorías previas

Una matriz de categorías previas (o apriorística) es una herramienta cualitativa que organiza conceptos clave, objetivos, indicadores y preguntas de investigación antes de recolectar datos. Basada en el marco teórico y objetivos, (Echeverría, 2005, p. 9). “Elaborar un esquema o lista de categorías y propiedades que dé cuenta del contenido del objeto de investigación es un proceso fundamental en el análisis de datos cualitativos” (Mejía-Navarrete, 2011, p. 53). Las categorías son “todas las propiedades que se van a medir, definir, describir o caracterizar y que influyen decididamente en el proceso de investigación” (García y Sánchez, 2020, p. 166).
Las categorías están compuestas por subcategorías, las que a su vez están formadas por citas o frases textuales (Echeverría, 2005: 11), confirma que una subcategoría está compuesta por un “grupo de conceptos que se deriva de una categoría más amplia y general”. Definir las categorías es un paso previo para la codificación porque esta etapa requiere, según refiere (Pérez y Moreno, 2019: p. 99)

> *Desarrollar categorías de codificación; codificar todos los datos, hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa; separar los datos pertenecientes a diversas categorías de codificación; ver qué datos han sobrado; y finalmente, refinar el análisis.*

Para estos autores, la categorización es un proceso sistemático, que incluyen sesiones metodológicas con sapiencias, experiencias y conocimientos centrados en la amplia gama del proceso educativo universitario enmarcado en la pedagogía de la alteridad específicamente en la relación docente-estudiante.

Tabla 1.
Matriz de categorías previas

Dimensión	Categorías Posibles	Subcategorías
Relación Docente-Estudiante	Naturaleza de la relación	Simétrica, asimétrica, dialógica, autoritaria
Alteridad Levinasiana	Reconocimiento del Otro	Valoración de la diversidad, respeto por las diferencias
Experiencia de Aprendizaje	Sentimientos y emociones	Motivación, satisfacción, frustración, aburrimiento
Contexto Universitario	Cultura institucional	Valores, normas, expectativas

Fuente: Elaboración propia (2024)

MOMENTO III

RECORRIDO METODOLÓGICO



"En la investigacion, es más importante el proceso que el logro mismo."

Emilio Muñoz

MOMENTO III

RECORRIDO METODOLÓGICO

3.1 Contextualización del paradigma

Un paradigma es un marco conceptual o conjunto de creencias, principios, métodos y valores que sirven como base para comprender y explicar la realidad en un campo determinado, ya sea científico, social, cultural o filosófico, es, en esencia, una manera de ver y estructurar el mundo que influye en cómo interpretamos los fenómenos, formulamos preguntas y buscamos respuestas.

Desde esta perspectiva investigativa, el paradigma interpretativo surge como una respuesta a las limitaciones de los enfoques positivistas y funcionalistas que predominaban en la investigación social y científica, este paradigma, profundamente enraizado en la filosofía fenomenológica y hermenéutica, propone una visión alternativa para abordar el estudio de la realidad, enfocándose en comprender los significados y las experiencias subjetivas de los individuos, por lo tanto, el paradigma interpretativo permite comprender la realidad desde una perspectiva humana, que el paradigma interpretativo permite comprender la experiencia del "Otro" en su dimensión vivida.

A diferencia del positivismo, que busca explicar fenómenos a través de leyes universales y datos cuantificables, el paradigma interpretativo enfatiza la importancia de los contextos sociales, culturales e históricos, su base teórica se encuentra en pensadores como Edmund Husserl, quien desarrolló la fenomenología, y Martin Heidegger, que exploró el concepto del "ser en el mundo". La hermenéutica, otra corriente fundamental, se centra en la interpretación de textos y discursos para desentrañar significados ocultos o implícitos.

Por lo antes referido, este paradigma se aplica en diversas áreas, como la Sociología, la Antropología y la Psicología, por ejemplo, en la educación, el

paradigma interpretativo permite explorar cómo los estudiantes construyen conocimiento a través de sus interacciones con el entorno y los docentes, por lo tanto, según (Creswell, 2014), permite explorar significados, comprender procesos y generar teorías contextualizadas, por esta razón, seleccioné el paradigma interpretativo para orientar metodológicamente mi intencionalidad investigativa debido a su capacidad para profundizar en la comprensión de las experiencias subjetivas de los participantes, lo cual es fundamental para explorar la naturaleza fenomenológica de la relación docente-estudiante y la manifestación de la alteridad levinasiana.

Tabla 2.

Vinculacion paradigmática

Dimensión del Paradigma	Fundamento Levinasiano	Significado de la Vinculación
Ontológica	El Otro es Infinito	Se entiende que la realidad humana no es única ni inmutable.
Epistemológica	El conocimiento emerge desde la percepción del Otro	Se comprende e interpretan las subjetividades para reconocer y servir.
Metodológica	La dialéctica.	Los métodos deben permitir la expresión del Otro.
Ética	Responsabilidad	Guía toda la investigación.

Fuente: Compilación propia (2024)

3.2 Método

La fenomenología, desarrollada inicialmente por Edmund Husserl, es tanto una corriente filosófica como un método de investigación orientado a la comprensión profunda de las experiencias humanas, este enfoque se centra en explorar cómo los individuos perciben, sienten y experimentan el mundo que los rodea, en lugar de buscar leyes universales o verdades absolutas. Para el desarrollo de la presente investigación emplee la modalidad de fenomenología de la hermenéutica heideggeriana.

La fenomenología se basa en la idea de que la realidad no está dada en sí misma,

sino que se manifiesta a través de la conciencia de los sujetos. Desde esta perspectiva, comprender un fenómeno implica analizar cómo es vivido, sentido y entendido por las personas involucradas, por ello, los conceptos de “intencionalidad” y "experiencia vivida" son pilares centrales en este método. Apropiándome de lo reseñado, considero que el método fenomenológico es el más adecuado para este estudio, puesto que permite acceder a la esencia de la experiencia vivida por los participantes.

A través de este método, se busca comprender cómo los docentes y estudiantes experimentan y viven su relación, así como los significados que atribuyen a esta experiencia. (Husserl, 1970), considerado el padre de la fenomenología, enfatiza “la importancia de la descripción detallada y la suspensión del juicio para acceder a la esencia de los fenómenos”, desde esta consideración asumida, la unidad de análisis fenomenológica, es decir, la experiencia del análisis se centra en el encuentro pedagógico y la vivencia ética mutua.

3.3 Sujetos o Informantes clave

En la investigación fenomenológica, los informantes ocupan un papel central al ser los principales depositarios de las experiencias y vivencias que el investigador busca comprender, este método, cuyo objetivo es explorar los fenómenos desde la perspectiva subjetiva de los individuos, encuentra en los informantes la fuente primaria de datos para interpretar los significados y las esencias de las experiencias humanas.

Los informantes, a menudo seleccionados por su relación directa con el fenómeno estudiado, permiten al investigador adentrarse en las vivencias específicas que dan forma al objeto de estudio, en este contexto, son mucho más que simples participantes; se convierten en co-creadores del conocimiento a través de sus relatos y reflexiones, el investigador tiene acceso a los matices y detalles que enriquecen la comprensión del fenómeno en estudiado.

Se comprende entonces que, la fenomenología busca captar cómo los individuos perciben y experimentan el mundo que los rodea, los informantes aportan las

“experiencias vividas”, que son la materia prima del análisis fenomenológico, revelando emociones, pensamientos y comportamientos que dan forma a esta experiencia, estos datos son fundamentales para identificar las “esencias” del fenómeno, es decir, los elementos universales que trascienden las experiencias individuales. Para garantizar la calidad de la información recolectada, según (Creswell, 2014: 117), es fundamental seleccionar informantes de la Universidad Católica de Cali que resulten pertinentes para el propósito fenomenológico del presente estudio, es este sentido, me apropio de lo señalado por Creswell cuando considera importante las siguientes consideraciones:

- *Estén familiarizados con el fenómeno: Su experiencia debe ser rica y relevante para el objeto de estudio.*
- *Sean reflexivos y abiertos: Deben estar dispuestos a compartir sus vivencias de manera detallada y sincera.*
- *Tengan diversidad de perspectivas: Incluir informantes con diferentes contextos y antecedentes enriquece la comprensión del fenómeno.*

El texto citado da cuenta de la importancia de los informantes para la investigación fenomenológica, en consecuencia, la selección de informantes en la investigación fenomenológica debe ser cuidadosa, no obstante, esta presenta en opinión de (Creswell, 2014:118), varios desafíos, entre ellos:

- *Subjetividad: Los relatos están influenciados por las emociones y percepciones de los informantes, lo que requiere un análisis cuidadoso por parte del investigador.*
- *Confianza: Es necesario construir una relación de confianza para que los informantes se sientan cómodos compartiendo sus experiencias.*
- *Ética: El investigador debe garantizar la confidencialidad y el respeto hacia los informantes, protegiendo sus datos y su privacidad en todo momento.*

Los informantes son el eje de la investigación fenomenológica, pues son quienes proporcionan las vivencias que dan forma a la comprensión del fenómeno estudiado, su aporte va más allá de ser una fuente de datos; representan el puente entre el investigador y las realidades subjetivas que desea explorar, sin ellos, la fenomenología perdería su esencia, que radica en la conexión profunda con las experiencias humanas y los significados que las personas atribuyen a su mundo teniendo como premisas las características ya descritas y la disposición u

disponibilidad que manifestaron en formar parte de la investigación, por ello realice una selección intencionada de los Informante, para la presente investigacion, los informantes clave serán los siguientes:

Docentes: Tres (3), Profesores de diferentes áreas del conocimiento y con diversos años de experiencia en la Universidad Católica de Cali y Estudiantes: Tres (3), estudiantes de diferentes programas académicos y niveles de estudio, que describo a continuación en la tabla 3.

Tabla 3.

Descripción de los versionantes

Versionantes	Código	Descripción
Docente 1	D1	Administrador de Empresas. Magíster en Administración. Doctorando en Administración y Dirección de Empresas. 6 años de servicio, área de conocimiento Administración y Dirección de Empresas.
Docente 2	D2	Ingeniero de Sistemas. Magíster en Gestión Informática y Telecomunicaciones. Doctor en Ingeniería con énfasis en Ciencias de la Computación
Docente 3	D3	Ingeniería de Software. Fundamentos de Bases de Datos, Estructuras de Datos, Sistemas Operativos, Fundamentos de Programación, Arquitectura de Software. 9 años de servicio.
Estudiante 1	E1	Psicóloga, Especialización en Educación en Derechos Humanos, labora en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Educadora con énfasis en educación financiera
Estudiante 2	E2	Especialización en Educación en Derechos Humanos, labora en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
Estudiante 3	E3	Pregrado en Administración Financiera, cargo Secretaria Académica

Fuente: Elaboración propia (2025)

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el ámbito de la investigación, la recolección de datos es un proceso crucial que permite obtener información válida y confiable para responder preguntas, probar hipótesis y generar conocimiento. Las técnicas e instrumentos utilizados en este proceso son herramientas fundamentales que garantizan la calidad y precisión de los datos obtenidos, siendo esenciales para el éxito de cualquier estudio. Se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos:

3.4.1 Entrevistas en profundidad

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes para explorar sus experiencias y percepciones sobre la relación docente-estudiante, la manifestación de la alteridad y la experiencia de aprendizaje. Según (Kvale, 1996: 147), las entrevistas en profundidad “permiten acceder a las dimensiones subjetivas de la experiencia”. La duración estimada de cada entrevista es de 45 minutos, y el lugar de las entrevistas, será convenido entre el investigador, y los informantes sugiriendo lugares tranquilos que permitan la expresion narrativa sin sobresaltos, interrupciones, ni contratiempos, optando por la oficina de profesores del contexto en estudio en horas de mediodía o en la tarde a eso de las 7:00 pm, donde la concurrencia de docentes y estudiantes es menor, reforzando de esta manera la rigurosidad del diseño investigativo.

3.4.2 Observación no participante

Se realizó observación participante en clases para complementar la información obtenida a través de las entrevistas y los grupos focales. Según (Spradley, 1980: 113), “la observación no participante permite comprender los significados culturales y sociales de las interacciones”, en este proceso, el investigador es quien realiza la observacion no participante, tomando notas de la información considera relevante visualizada en el contexto del proceso educativo desarrollado, es importante aclarar que las observaciones se realizaron en las clases de los informantes clave, tanto de docentes como de estudiantes.

3.4.3 Análisis documental

Se analizaron documentos relevantes, como programas de estudio, evaluaciones y materiales didácticos, para contextualizar las experiencias de los participantes.

Tabla 4.

Guion preliminar de entrevista semiestructurada

Interrogantes	Interrogantes
1	¿Cómo entiende usted el concepto de alteridad y qué importancia tiene en la formación académica y profesional?
2	¿Cómo se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali?
3	¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?
4	¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?
5	¿Cuál es su percepción sobre el cumplimiento del manual de convivencia de la institución?
6	¿Cómo considera usted que se gestiona la mediación de conflictos docente – estudiante?

Fuente: Elaboración propia (2025)

3.5 Técnicas de procesamiento de la información

El análisis de la información s en una investigación cualitativa, tal como lo señalan (Rodríguez, Gil y García, 1996: 148), conllevan a;

> *Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan con el fin de extraer significados relevantes en relación con un problema de investigación que se lleva a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas.*

La metodología cualitativa que abordé en esta investigación, se encuentran en concordancia con el enfoque epistemológico, al respecto la ejecución de la investigación se orienta su desarrollo desde el método fenomenológico y

hermenéutico. El método fenomenológico, en consideraciones de (Martínez, ob.cit: 139), “estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre, permitiendo el estudio de realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interna del sujeto que las vive y experimenta”.

Esto denota que la fenomenología es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intención de la cosa misma. Es bueno señalar, que el máximo representante de la fenomenología es Husserl, sin dejar de mencionar a Heidegger como su discípulo, conociendo que Husserl fue quien desarrolló y estructuró el método fenomenológico, dirigido a la descripción del significado que le atribuyen sus actores a la realidad.

Con relación a la hermenéutica, es oportuno acotar que tiene como representantes destacados a Heidegger, Gadamer, Diltley y Ricoeur, para Gadamer (1977), la situación de ponerse de acuerdo en un diálogo toma un giro propiamente hermenéutico, en el cual la manera de interpretar las ideas expuestas juega un papel clave. Así, todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar el objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete.

De este modo, (Martínez, 1989: 139), señala que;

> *La hermenéutica conlleva a una interpretación de los fenómenos estudiados y tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del cual forma parte.*

El mismo autor señala que, el método fenomenológico se centró en el estudio de esas realidades vivenciales que son comunicables, pero que son determinantes para la compresión de la vida psíquica de cada persona. Para (García, Villa y Toro, 2009:), “la fenomenología y hermenéutica, le permite al investigador desde la auto comprensión y auto reflexividad, dar una razón plural y concreta de la comprensión y los significados que dan los autores al problema de investigación”.

Es decir, el investigador toma una actitud analítica existencial, crítica y comprometida por las cosas del mundo, contextualizando las cosas que allí suceden; considerando tiempo, espacio, naturaleza, conciencia y las diferentes estructuras variables que brindan significado y comprensión del fenómeno al que se le quiere dar una solución.

Al respecto, se puede señalar, que el método fenomenológico-hermenéutico permitió comprender y conocer para luego interpretar, es decir, descubrir el significado que no se manifiesta de inmediato a nuestra intuición, captar la esencia del fenómeno y de la realidad tal cual es percibida por el sujeto cognoscente, comprenderla e interpretarla, así mismo, la confrontación de los referentes gnoseológicos de la investigación encontrada con la información proporcionada por los docentes y estudiantes versionantes clave de la investigación, de igual manera se planteó la estructura emergente de las categorías de análisis, se detectaron hallazgos relevantes, contenidos en la información proporcionada por cada uno de los actores sociales, los hallazgos relevantes encontrados, permitieron interpretar contextualmente, toda la información proporcionada por los informantes clave.

La interpretación contextual de toda la información, constituyó un ejercicio hermenéutico profundo y racional que permitió complementar las distintas visiones de los versionantes claves a la aproximación teórica sobre la perspectiva fenomenológica de la pedagogía de la alteridad levinasiana en la relación docente-estudiante en la Universidad Católica de Cali-Colombia. Para llevar a cabo el procesamiento de la información, el análisis seguirá un enfoque inductivo y reflexivo, acorde con la lógica fenomenológica, que siguió el siguiente procedimiento:

3.5.1 Transcripción detallada

Las entrevistas serán transcritas para facilitar el análisis, esto implica convertir el material auditivo en texto escrito, prestando atención a las pausas, entonaciones y otros elementos paralingüísticos relevantes para la interpretación de los significados, para ello, empleé el software de apoyo Atlas. Ti que permitió organizar las transcripciones y codificaciones de la información.

3.5.2 Análisis de información: Categorización, Estructuración, Contrastación y Teorización

Para el análisis de los datos recabados en la investigación, se emplearón las siguientes técnicas, buscando una comprensión profunda y estructurada de las experiencias vividas por los informantes:

3.5.2.1 Categorización

Este proceso implica la organización de los datos transcritos y codificados en unidades de significado que emergen directamente de las narrativas de los informantes, a partir de la sistematización, se identificaron conceptos clave y se agruparon aquellos que compartan características comunes, formando categorías emergentes, posteriormente, estas categorías se refinaron y se establecieron relaciones entre ellas, buscando las propiedades y dimensiones que las definen. La categorización permitió desglosar la complejidad de las experiencias vividas y verbalizadas por los informantes en componentes manejables, revelando los elementos esenciales que componen la relación docente-estudiante desde la perspectiva de la alteridad levinasiana, las categorías emergen del discurso de los participantes, respetando la fidelidad fenomenológica al sentido vivido.

3.5.2.2 Estructuración

Una vez categorizada la información, procedí a realizar la estructuración, centrada en la construcción de relaciones lógicas y significativas entre las categorías identificadas, este paso busca comprender cómo los diferentes elementos se conectan y forman un todo coherente, revelando la estructura subyacente del fenómeno estudiado. Se exploraron las interconexiones, los patrones y las jerarquías entre las categorías, permitiendo describir la experiencia de la relación docente- estudiante y la manifestación de la alteridad de manera holística y profunda. La estructuración no solo organiza la información suministrada por los informantes, sino que también genera una narrativa comprensiva que explica cómo se vive y se percibe el fenómeno desde la perspectiva de los informantes clave.

3.5.2.3 Triangulación

La triangulación de la información la llevé a cabo a través de las diferentes fuentes y técnicas de recolección de información previamente aplicadas, entre ellas entrevistas, observación, análisis documental, configurando en una triangulacion de técnicas, en similar contexto también realice triangulacion de fuentes considerando la información suministrada por los informantes, por los teóricos en los que fundamento mi investigación y desde mi postura investigativa para aumentar la validez y fiabilidad de los resultados. Esta estrategia permite contrastar y complementar la información, ofreciendo una visión más rica y completa del fenómeno estudiado.

3.5.2.3 Contrastación

Los resultados obtenidos los contraste con la literatura existente sobre la fenomenología, la alteridad levinasiana y las relaciones docente-estudiante, asumiendo como referenciales los postulados de como Van Manen (1990), han realizado importantes aportes a la aplicación de la fenomenología en la educación, sirviendo como marco para la interpretación y discusión de los hallazgos.

A partir del análisis de la información, construí las categorías y subcategorías que me permitieron desarrollar una aproximación teórica sobre la naturaleza de la relación docente-estudiante en el contexto de la Universidad Católica de Cali y sobre cómo se manifiesta la alteridad levinasiana en estas interacciones. Esta aproximación teórica contribuirá a una mejor comprensión de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y podrá servir como base para el diseño de intervenciones pedagógicas más significativas y respetuosas con la diversidad.

3.6 Criterios de Rigor Científico que validaron la investigación

El rigor de la investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, el conocimiento que ha producido, el conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa, es un conocimiento construido a partir del estudio de un

contexto particular, además de integrar descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los versionantes. Estos aspectos hicieron que, como consecuencia, se tuvo en cuenta procedimientos que aseguraron que la representación e interpretación de la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de esta.

Importantes teóricos de la investigación cualitativa entre ellos Martínez (2006); Pérez (1998) y Taylor y Bogdan (1992), coinciden en el planteamiento que los conceptos o constructos de credibilidad y valoración deben retomarse en la investigación cualitativa como estándares de rigor científico, debido a que el objetivo fundamental de toda investigación es que los hallazgos sean dignos y merecedores de una mayor confianza.

3.6.1 Credibilidad o Valor de la Verdad

La credibilidad se logró cuando el investigador a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolectó información que produjo los hallazgos y luego éstos fueron reconocidos por los versionantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos pensaban y sentían. Por lo tanto, la credibilidad, (Martínez, 2006: 139), refiere que “es el grado o nivel en el cual las informaciones de la investigación reflejaron una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada”. Entonces, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado. Al respecto, Martínez (2006), señala que;

> *La credibilidad de la información puede variar mucho, los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario, contrastarla, corroborarla o cruzarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, usar técnicas de triangulación que consiste en la combinación de diferentes métodos y fuentes de datos.*

Para determinar la credibilidad de la investigación se constató los siguientes elementos, transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los

significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio y uso en la recolección de información y la entrevista para determinar la congruencia entre los resultados.

3.6.2 Transferibilidad o Aplicabilidad

La transferibilidad o aplicabilidad, da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones, (Guba y Lincoln, 1981: 162), indican que, “se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto”. Es de recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinaron la transferibilidad de los hallazgos a un contexto diferente al del estudio. Para ello, se necesitó hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad está en función directa de la similitud entre los contextos donde se realizó el estudio.

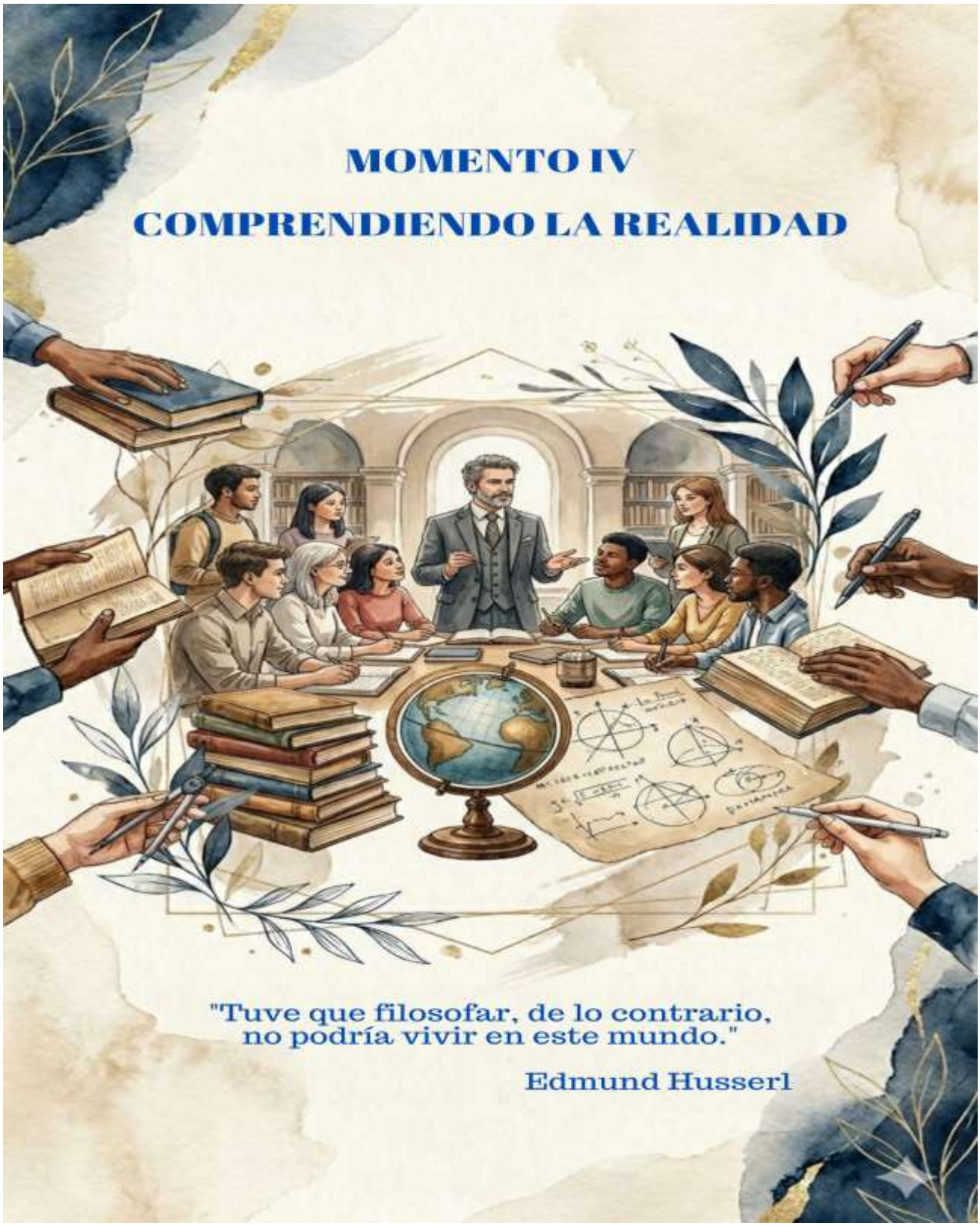
En esta dimensión se constataron los siguientes elementos: descripción total de las características de los informantes, escenarios y metódica de estudio; el entramado teórico que sea diverso permitió una amplia aplicabilidad; los hallazgos emergentes se delinearon plenamente para que los lectores de la tesis puedan evaluar el potencial de transferibilidad a sus propios contextos; ver y confirmar las coherencias entre los hallazgos y la teoría con la cual se fundamentó la investigación.

3.6.3 Confirmabilidad o Auditabilidad

Se refiere a la “forma en la cual un investigador puede seguir la ruta, de lo que hizo otro, para ello, es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tuvo en relación con el estudio”. (Guba y Lincoln,1981: 167). Esta estrategia permitió examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre manteniendo perspectivas análogas. Los siguientes aspectos permitieron ayudar a determinar si la investigación cualitativa cumple con este criterio: descripción de las características de los informantes y su proceso de

selección; uso de mecanismos de grabaciones; análisis de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes; describir los contextos físicos, interpersonal.

Puesto que, se ha visto a lo largo de la historia del campo científico, a los investigadores y los objetos que estudian desarrollan conocimientos bajo una realidad, que los conduce a un conjunto de creencias alrededor de la naturaleza del ser, del saber y de sus formas o conducciones de concepción, llevando incluso a ciertos esquemas con las ajustadas lógicas de la verdad y la razón. La metodología para abordar la realidad estudiada se realizó a través de recorridos que permitió desde los escenarios hasta presentación de los emergentes y el método de análisis e interpretación.


MOMENTO IV
COMPRENDIENDO LA REALIDAD
"Tuve que filosofar, de lo contrario,
no podría vivir en este mundo."
Edmund Husserl

MOMENTO IV

COMPRENDIENDO LA REALIDAD

4.1 Sistematización de la Información

Partiendo de la información recopilada, en las cuartillas siguientes presento los hallazgos de la investigación, a través de matrices propuestas por Strauss y Corbin, donde encause los datos cualitativos aportados por los versionantes involucrados en el estudio, generando una visión de la pedagogía de la alteridad levinasiana: una mirada fenomenológica al encuentro entre docentes y estudiantes versionados por los docentes y estudiantes que hacen vida en la universidad Católica de Cali-Colombia y es desde la versión aportada procuro develar cómo se desarrolla la pedagogía de la alteridad levinasiana en dicha institución.

Para desarrollar el proceso antes referido, tal como fue descrito en el componente anterior, me apoyé en la metódica de la Teoría Fundamentada, pues su fundamento es que la teoría que se genera debe estar arraigada, enraizada o fundamentada en los datos, generando una aproximación teórica o una teoría inductiva que emergen a partir de las intersubjetividades versionadas y la interpretación y comprensión que de la misma realiza el investigador.

La adopción de los procedimientos metodológicos de la Teoría Fundamentada, resultan pertinentes en la presente investigación, ya que posibilitan la recolección y organización sistemática de información que me permitió puntualizar los significados aportados por los versionantes, por ello me apropio de lo planteado por (Wagner & Hayes, 2011: 69), quien afirma que “las bondades de este abordaje metodológico, la triangulación de la Teoría Fundamentada, su organización y su estructura son necesarios no solo para la validación de los hallazgos, sino también, como estrategia para complementar los aportes del objeto bajo estudio”.

Ahora bien, inicie el proceso de recolección de información de la manera siguiente; primeramente, realice conversaciones previas con varios docentes y estudiantes de

la universidad en diversas profesiones, con el propósito de identificar los versionantes para el desarrollo de la presente investigación. Este recorrido en busca de información me llevo a seleccionar tres docentes y tres estudiantes que ya en identificado en el momento anterior y que, en relación a mi solicitud, fueron muy receptivos y gustosamente aceptaron ser uno de mis versionantes y programamos encuentros posteriores, acordando por comodidad para todos espacios dentro del recinto universitario para realizar la entrevista.

Antes de dar inicio a la presentación del verbatum aportado por cada uno de los versionantes, es oportuno referir que, para la selección de los mismos, primeramente, visite las áreas donde se desarrolla el proceso educativo en cada carrera ofrecida por la Universidad Católica de Cali que constituyen mi contexto investigativo, a fin de visualizar las características de las mismas y recabar información preliminar sobre mi tema de estudio.

Por supuesto, que había personas que me reconocían, compañeras y compañeros de trabajo, compañeras y compañeros de estudios, quienes también me orientaron sobre quienes podían ser mis versionantes, que pudieran brindarme información veraz, verdadera, válida y oportuna para mi investigación, lo que confirma que la selección de los informantes fue intencionada y constituida por seis (6) sujetos, para el grupo de estudiantes seleccione una mujer y dos hombres, en el grupo de docentes versionantes todos son hombres, quiero destacar que mis versionantes eran desconocidos para mí, fue mi primer encuentro visual y verbal con ellos y considero que fue muy enriquecedor para mí y para mi investigación, por consiguiente paso a describir las características y particularidades que me llevaron a la selección de mis versionantes.

El Versionante Uno (D1), es un hombre de 50 años de edad, ha ejercido la profesión desde hace 35 años y tiene 12 años como docente de pre y postgrado en la universidad, es casado, tiene un hijo, es una persona conocida y respetada en el gremio docente universitario, ha ejercido cargos directivos a nivel nacional y regional, su trato amable y cordial, es una persona con facilidad en discursiva oral, además de grata disposición por formar parte de esta investigación.

En relación a la Versionante Dos (D2), es un hombre de 47 años, casado, tiene dos hijos, cuenta con 24 años de ejercicio profesional y 14 años como docente de pregrado y postgrado en el área de ingeniería de sistemas, se trata de una persona entusiasta, jocosa, alegre, extrovertida, con disposición a contar su experiencia docente vivida.

En cuanto a la versionante Tres (D3), es un hombre de 58 años de edad, tiene un hogar conformado por la esposa y un hijo, se desempeña como ingeniero desde hace 34 años y 30 años como profesor en universidades regionales y fuera de la región, tratándose de una persona amable, respetuosa y jovial. En las visitas realizadas previamente, me percaté que el (D3) goza de respeto y admiración en el gremio tanto docente como de ingenieros y entre los estudiantes, ha ejercido cargos directivos en la institución, es considerado como "una persona muy preparada profesional y académicamente y un gran ser humano".

En cuanto a los estudiantes en calidad de versionantes, tenemos a la versionante Cuatro (E4), seleccioné una estudiante de estudios de especialización, tiene 25 años, es soltera y goza de gran empatía entre su grupo de compañeros de estudio considerada como una chica muy respetuosa y responsable con sus actividades académicas. La versionante Cinco (E5), es un estudiante de pregrado, aprecio en él una buena disposición y disponibilidad en participar y se conoce entre sus compañeras de clase y de trabajo como una persona con una gran vocación de servicio.

Por otra parte, el versionante Seis (E6), es estudiante de postgrado, Vocero de su grupo de estudios y representante regional de estudiantes universitarios, la realización de cada entrevista, fue establecida de mutuo acuerdo el lugar, la fecha y hora de encuentro con cada versionante, por comodidad para los entrevistados deje a su discreción la elección del espacio para desarrollar las respectivas entrevistas.

Los días de las entrevistas llegué puntual al sitio convenido y llevé conmigo frutas, delicateces y bebidas refrescantes, como muestra de amabilidad por reunirse conmigo en los contextos de su elección todos en el campo universitario, en cada oportunidad inicié primeramente con una conversación informal y amena, lo cual

sirvió para “romper el hielo”, es decir, para establecer la cercanía necesaria y posteriormente sí, inicié el ciclo de preguntas.

La información suministrada fue grabada en mi teléfono móvil, al igual que las evidencias fotográficas, una vez concluida cada entrevista, los versionantes, me agradecieron, por involucrarlos en la investigación y que la misma sirva como registro para conocer las subjetividades y que esta interacción permita construir nuevas realidades que beneficien a todos los involucrados en el proceso educativo de la Universidad Católica de Cali-Colombia. En las tablas destinadas para ese propósito, fue transcrita la información tal y como me fue aportada por los informantes.

En cuanto a la metodología utilizada para la transcripción de la información y para facilitar la comprensión e interpretación de las categorías, utilicé la técnica de subrayado con colores o cromatización, la cual es definida por (Salas, 2021: 62), como “la técnica de lectura cuyo fundamento es apoyar la fase de lectura analítica, servir de base para realizar la síntesis y recordar el contenido del tema”. En el caso que nos ocupa, utilicé colores para identificar en las matrices de categorización, los códigos que obedecen desde mi postura investigativa a la identificación de significados y significantes insertos en la narrativa brindada, la codificación la realicé utilizando el esquema de la identificación del versionante, luego coloqué las letras iniciales de las categorías, y la línea o líneas del texto transcrito donde está contenido el relato significante.

Las tablas que muestro a continuación contiene la transcripción fiel de la información suministrada por los versionantes, mostrándola tal como me fue brindada y transcribiendo con el respeto que este ejercicio requiere, empecé por asignar color a cada uno de los versionantes, como muestro en la tabla 5, lo cual constituye el proceso de cromatización descrita en el componente anterior.

Tabla 5
Cromatización de los versionantes

Versionantes	Color
Versionante 1 (D1)	
Versionante 2 (D2)	
Versionante 3 (D3)	
Versionante 4 (E1)	
Versionante 5 (E2)	
Versionante 6 (E3)	

Fuente: Elaboración propia (2026)

Los colores seleccionados, no obedecen a ningún criterio especifico más que mi gusto por ellos y la estética óptica para la lectura e identificación de los versionantes, igualmente refiero que, la numeración de los versionantes obedece al orden en que fueron entrevistados, en las tablas 6, 9, 12, 15, 18 y 21, acuño la información de los seis versionantes debidamente identificadas y cromatizadas.

Tabla 6
Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 1 (D1).

Línea	Narrativa	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Evidencia Textual	Código
1	**Investigador:**					
2	**Informante: D1.**					
3	**Investigador:** Demos					
4	inicio a esta					
5	experiencia dialógica,					
6	como primera					
7	interrogación, me					
8	puede narrar, desde					
9	su experiencia					
10	docente **¿Cómo**					
11	**entiende usted el**					
12	**concepto de**					
13	**alteridad y qué**					
14	**importancia tiene en**					
15	**la formación**					
16	**académica y**					
17	**profesional?**					
18	**Informante: D1.** La					
19	alteridad la entiendo					
20	como el respeto por el				*"matizada en la*	
21	otro, **matizada en la**	Alteridad		Aplicabilidad del	*comprensión de*	**D1.Alt/L17-20**
22	**comprensión de las**		Respeto al Otro	Ser	*las formas de*	
23	**formas de pensar y**				*pensar y ser de*	
24	**ser de los demás.**				*los demás"*	
25	Constituyéndose en				*"componente para*	
26	un **componente para**	Alteridad		Relacionamiento	*las relaciones*	**D1.Alt/L23-25**
27	**las relaciones**		Respeto al Otro	Saludable	*saludables y*	
28	**saludables y**				*equilibradas"*	
29	**equilibradas en el**	Alteridad		Contextualización	*"en el ámbito*	
30	**ámbito académico y**		Respeto al Otro	Profesional	*académico y*	**D1.Alt/L25-26**

Cont. Tabla 6

31	**profesional**.				*profesional"*	

Cont. Tabla 6

32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59	**Investigador:** Bien, desde su opinión **¿Cómo se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali?** **Informante: D1.** La relación docente – estudiante debe ser una relación de respeto, comprensión, amabilidad, apoyo, **fundamentada en un desaprender y aprender en las dos direcciones tanto del docente como del estudiante**. **Siendo el docente un mediador del aprendizaje, valorando los conocimientos previos de los estudiantes.** En ese sentido el docente debe propender por	Ontología de la Alteridad Rol del Docente Legitimidad Académica Rol del Docente Rol del Docente	Interacción Pedagógica Mediación y Saberes Previos Ambiente de Aprendizaje Desarrollo de Habilidades Convivencia y Protección	Bidireccionalidad (Aprender-Desaprender) Valoración pedagógica Equidad e Inclusión Creatividad y Pensamiento Innovador Prevención de Violencia Escolar	*"fundamentada en un desaprender y aprender en las dos direcciones tanto del docente como del estudiante"* *"Siendo el docente un mediador del aprendizaje, valorando los conocimientos previos de los estudiantes"* *"ambientes de aprendizaje equitativos: Donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, sin importar sus diferencias"* *"Promoviendo la creatividad para*	**D1. OnAlt/L38-44** **D1.RoDo/L44-49** **D1.RoDo/L52-58**

Cont. Tabla 6

60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82	crear **ambientes de aprendizaje equitativos: Donde todos los estudiantes se sientan valorados y incluidos, sin importar sus diferencias**. Fomentando la empatía y la tolerancia. **Promoviendo la creatividad para enriquecer el proceso de aprendizaje y generar nuevas ideas y soluciones. El docente debe prevenir el bullying ayudando a combatir el acoso escolar y la discriminación.**				*enriquecer el proceso de aprendizaje y generar nuevas ideas y soluciones"* *"El docente debe prevenir el bullying ayudando a combatir el acoso escolar y la discriminación"*	**D1.RoDo/L61-66** **D1.RoDo/L66-71**
83 84 85 86 87 88 89 90 91 92	**Investigador:** Según su consideración **¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?** **Informante: D1.** En mi opinión, las principales	Ética de la Alteridad Comunicación Asertiva	Respeto y Reconocimiento Habilidades Comunicativas		*"Relación docente-estudiante"* *"Reconocimiento*	**D1.EAlt/L84-85** **D1.Com Ase/L86-88**

Cont. Tabla 6

94	rísticas del modelo pedagógico		Pertinencia Educativa	Interacción Pedagógica	*de la diferencia, Respeto por el otro"*	**D1.Com Ase/L88**
95	que rige en la					**D1.Com Ase/L89-90**
96	universidad son			Análisis Situacional	*"Escucha activa"*	**D1.Com Ase/L91**
97	**Relación docente-**				*"Comprender el*	
98	**estudiante,**			Compromiso	*contexto"*	
99	**Reconocimiento de**			Ético	*"Responsabilidad*	
100	**la diferencia,**				*ética"*	
101	**Respeto por el otro,**					
102	**Escucha activa,**					
103	**Comprender el**					
104	**contexto,**					
105	**Responsabilidad ética.**					
105	**Investigador:** Desde					
106	su perspectiva me					
107	puede relatar por					
108	favor **¿Cómo se lleva**					
109	**a cabo la relación**	Comunicación	Estrategias de	Escucha Activa	*"Utilizar un*	**D1.Com Ase/L98-**
110	**académica docente**	Asertiva	Comunicación		*lenguaje claro y*	**103**
111	**– estudiante?**				*accesible,*	
112	**Informante: D1.** Para				*fomentar el*	
113	fomentar una			Ambiente	*diálogo y la*	
114	excelente relación	Rol del Docente	Gestión del	armonioso	*discusión, y*	
115	docente-estudiante,		Proceso		*escuchar*	
116	tanto dentro como		Formativo		*activamente a los*	
117	fuera del aula, **es**				*estudiantes"*	
118	**crucial la**					
119	**comunicación**	Ontología de la		Motivación	*"Crear ambientes*	**D1.RoDo/L109-**
120	**abierta y honesta, el**	alteridad			*de aprendizaje*	**114**
121	**respeto mutuo, la**				*estimulante y*	
122	**empatía, la**		Acompañamiento		*divertido a través*	
123	**flexibilidad y la**				*del humor*	
124	**creación de un**				*respetuoso"*	
125	**ambiente de**					

Cont. Tabla 6

126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155	**confianza y apoyo. un lenguaje claro y accesible, fomentar el diálogo y la discusión, y escuchar activamente a los estudiantes. Reconocer las necesidades individuales y sus puntos de vista. Crear ambientes de aprendizaje estimulante y divertido a través del humor respetuoso. Entender los intereses, motivaciones y desafíos de los estudiantes y buscar oportunidades para apoyarlos**. **Fortalecer relaciones de confianza y apoyo con los estudiantes, para que se sientan cómodos y seguros para hablar.**	Ontología de la alteridad	Acompañamiento	Apoyo y Confianza	*"Entender los intereses, "motivaciones y desafíos de los estudiantes y buscar oportunidades para apoyarlos"* *"Fortalecer relaciones de confianza y apoyo con los estudiantes, para que se sientan cómodos y seguros para hablar"*	**D1.OnAlt/L114-120** **D1.OnAlt/L120-126**
156 157 158 159	**Investigador:** Por favor me puedes describir **¿Cuál es su percepción**					

Cont. Tabla 6

sobre el cumplimiento del de convivencia de la institución? **Informante: D1.** Bueno, lo percibo que ante el incumplimiento del manual de convivencia es importante **identificar la falta, realizando investigaciones para esclarecer los hechos y determinar la responsabilidad del estudiante.** De igual forma es importante **comunicar al estudiante sobre la falta cometida y las posibles consecuencias**. En algunos casos, se puede **ofrecer apoyo al estudiante para que comprenda la importancia de las normas y pueda mejorar su comportamiento.**	Enfoque Restaurativo Comunicación Asertiva Rol Docente Enfoque Restaurativo Enfoque Restaurativo	Indagación y Esclarecimiento Gestión de la Conducta Gestión de la Conducta Responsabilidad Individual Responsabilidad Individual	Reflexión critica Apoyo y Reorientación Modificabilidad del Comportamiento Modificabilidad del Comportamiento Atribución de Autoría	*"Identificar la falta, realizando investigaciones para esclarecer los hechos"* *"comunicar al estudiante sobre la falta cometida y las posibles consecuencias"* *"ofrecer apoyo al estudiante para que comprenda la importancia de las normas y pueda mejorar su comportamiento"* *"y pueda mejorar su comportamiento"* *"y determinar la responsabilidad del estudiante"*	**D1.EnRes/L133-136** **D1.ComAse/L142-146** **D1.Rodo/L148-154** **D1.EnRes/L152-154** **D1.EnfRes/L138-140**
Investigador: Desde su opinión,						

194 195 196 197 198 199	**¿Cómo considera usted que se gestiona la mediación de conflictos docente – estudiante?**					
200 201 202 202 204 205 206	**Informante: D1. Es importante que previamente exista una comisión o comité ético conformado por docentes claves y**	Institucionalidad y Liderazgo	Metodología de Intervención	Compromiso Docente	*“Es importante que previamente exista una comisión o comité ético conformado por docentes claves y*	**D1.InsLid/L154-163**
207 208 209 210 211 212 213	**estudiantes capacitados y con liderazgo de mediación. Generar un proceso de diálogo diferenciado entre las partes**	Justicia Restaurativa	Metodología de Intervención	Diálogo Estructurado	*representación de estudiantes capacitados”.* *“Generar un proceso de*	**D1.ComAse/L165-177**
214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225	**implicadas en el conflicto.** Luego **un diálogo en donde estén presentes todas las partes, donde se propenda por una escucha activa y donde se pueda evaluar las implicaciones y alcances del conflicto**.	Justicia Restaurativa	Diálogo Estructurado	Concientización y Responsabilidad	*diálogo diferenciado entre las partes... Luego un diálogo en donde estén presentes todas las partes, donde se propenda por una escucha activa”.*	**D1.JusRes/L209-220**
226 227 228	**Generando una conciencia de las acciones**				*“Generando una conciencia de las acciones*	**D1.JusRes/L225-236**

229 230 231 232 233 234 235 236	**individuales y colectivas positivas o negativas que permitan puntos de acuerdo y compromisos que expresen responsabilidad y acciones de cambio.**				*individuales y colectivas... que permitan puntos de acuerdo y compromisos que expresen responsabilidad”*	

Fuente: Elaboración propia (2026)

Una vez sistematizada la información, procedí a realizar verificar del proceso de categorización, tal como está plasmado en la tabla 7, el cual viene dado por un proceso de lectura y relectura crítica, comprensiva y reflexiva, donde elucubrando y voy compaginando las categorías, subcategorías y los descriptores y así discurro que una categoría, puede estar inmersa en otra, lo que me permite unificarlas y condensar la información suministrada y desde esta primera comprension lingüista, ir hilvanando la narrativa que me lleva a comprender e interpretar la realidad, este proceso lo realice con todos los versionantes, por lo que ya no será necesario explicarlo a posteriori, sino solo mostrar la categorización primigenia y su posterior refinamiento.

Una vez que haya realizado el procedimiento con todos los versionantes pasé al proceso de contrastacion de información el cual lo realicé por interrogantes, comparando las respuestas emitidas por cada versionante, proceso que me permitió comprender conjuntamente con la triangulacion de fuentes la realidad estudiada para posteriormente interpretarla y generar la aproximación teórica planteada como punto central de la presente investigación.

A continuación, paso a mostrar las tablas subsiguientes que reflejan el resultado del proceso de categorización y refinamiento de las mismas según mi comprension de las discursivas orales que me aportaron los y la versionante y que constituyen la materia prima de este proceso fenomenológico que he venido desarrollando como método investigativo.

Tabla 7.

Categorización Docente 1. (D1)

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Respeto al Otro	Aplicabilidad del Ser	D1.Alt/L17-20
		Relacionamiento Saludable	D1.Alt/L23-25
		Contextualización Profesional	D1.Alt/L25-26
Ontología de la Alteridad	Interacción Pedagógica	Bidireccionalidad (Aprender-Desaprender)	D1.OnAlt/L38-44
	Acompañamiento	Motivación	D1.OnAlt/L114-120
		Apoyo y Confianza	D1.OnAlt/L120-126
Rol del Docente	Mediación y Saberes Previos	Valoración pedagógica	D1.RoDo/L44-49
	Desarrollo de Habilidades	Creatividad y Pensamiento Innovador	D1.RoDo/L61-66
	Convivencia y Protección	Prevención de Violencia Escolar	D1.RoDo/L66-71
	Gestión del Proceso Formativo	Ambiente armonioso	D1.RoDo/L109-114
	Gestión de la Conducta	Modificabilidad del Comportamiento	D1.Rodo/L148-154
Legitimidad Académica	Ambiente de Aprendizaje	Equidad e Inclusión	D1.LegAcd/L54-62
Ética de la Alteridad	Respeto y Reconocimiento	Interacción Pedagógica	D1.EAlt/L84-85
Comunicación Asertiva	Habilidades Comunicativas	Análisis Situacional	D1.Com Ase/L86-88
	Pertinencia Educativa	Compromiso Ético	D1.Com Ase/L89-90 D1.Com Ase/L91

Cont. Tabla 7

	Estrategias de Comunicación	Escucha Activa	**D1.ComAse/L98-103**
	Gestión de la Conducta	Apoyo y Reorientación	**D1.ComAse/L142-146**
Enfoque Restaurativo	Indagación y Esclarecimiento	Reflexión critica	**D1.EnRes/L133-136**
	Responsabilidad Individual	Modificabilidad del Comportamiento	**D1.EnRes/L152-154**
	Responsabilidad Individual	Atribución de Autoría	**D1.EnfRes/L138-140**
	Metodología de Intervención	Diálogo Estructurado	**D1.EnfRes/L165-177**
	Diálogo Estructurado	Concientización y Responsabilidad	**D1.EnfRes/L183-195**
Institucionalidad y Liderazgo	Metodología de Intervención	Compromiso Docente	**D1.InsLid/L154-163**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 8.

Refinamiento de Categorización Docente 1. (D1)

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Respeto al Otro	Aplicabilidad del Ser	D1.Alt/L17-20
		Relacionamiento Saludable	D1.Alt/L23-25
		Contextualización Profesional	D1.Alt/L25-26
	Interacción Pedagógica	Bidireccionalidad (Aprender-Desaprender)	D1.Alt/L38-44
	Acompañamiento	Motivación	D1.Alt/L114-120
		Apoyo y Confianza	D1.OnAlt/L120-126
	Respeto y Reconocimiento	Interacción Pedagógica	D1.Alt/L84-85
Rol del Docente	Mediación y Saberes Previos	Valoración pedagógica	D1.RoDo/L44-49
	Desarrollo de Habilidades	Creatividad y Pensamiento Innovador	D1.RoDo/L61-66
	Convivencia y Protección	Prevención de Violencia Escolar	D1.RoDo/L66-71
	Gestión del Proceso Formativo	Ambiente armonioso	D1.RoDo/L109-114
	Gestión de la Conducta	Modificabilidad del Comportamiento	D1.Rodo/L148-154
	Ambiente de Aprendizaje	Equidad e Inclusión	D1.RoDo/L54-62
Comunicación Asertiva	Habilidades Comunicativas	Análisis Situacional	D1.Com Ase/L86-88
	Pertinencia Educativa	Compromiso Ético	D1.Com Ase/L89-90 D1.Com Ase/L91
	Estrategias de Comunicación	Escucha Activa	D1.ComAse/L98-103
	Gestión de la Conducta	Apoyo y Reorientación	D1.ComAse/L142-146
Enfoque	Indagación y Esclarecimiento	Reflexión critica	D1.EnRes/L133-136

Cont. Tabla 8

Restaurativo	Responsabilidad Individual	Modificabilidad del Comportamiento	**D1.EnRes/L152-154**
	Responsabilidad Individual	Atribución de Autoría	**D1.EnfRes/L138-140**
	Metodología de Intervención	Diálogo Estructurado	**D1.EnfRes/L165-177**
	Diálogo Estructurado	Concientización y Responsabilidad	**D1.EnfRes/L183-195**
	Metodología de Intervención	Compromiso Docente	**D1.EnfRes/L154-163**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 9
Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 2 (D2).

Línea	Narrativa	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Evidencia Textual	Código
1	**Investigador:** Un gusto saludarle y agradecerle su participación en esta investigación, le recuerdo que nuestra conversación será grabada y la información que suministre es totalmente anónima y solo para efectos en la investigacion que estoy desarrollando, igualmente agradezco su sinceridad en cada respuesta, ya que ello es parte del rigor científico de la investigacion.					
16	**Informante: D2.** Me honra con seleccionarme para tan distinguida actividad, espero cubrir sus expectativas.					
21	**Investigador:** como primera interrogante, me puede narrar, desde su experiencia docente **¿Cómo entiende usted el concepto de alteridad y qué importancia tiene en la formación académica y profesional?**					
30	**Informante: D2.** La					

Cont. Tabla 9

	como concepto lo entiendo como **ser consciente de la diferencia entre el docente y el alumno como personas,** y como importancia fundamental para **liderar el proceso educativo del estudiante dejando por un lado que explore su potencial académico y siempre supervisando dicho proceso desde la guía y la experiencia del docente. Interacción docente-estudiante**	Ontología de la Alteridad Rol Docente Rol Docente	Reconocimiento de la Diferencia Gestión del Proceso Formativo Gestión del Proceso Formativo	Vínculo Docente-Estudiante Vínculo Docente-Estudiante Vínculo Docente-Estudiante	*"ser consciente de la diferencia entre el docente y el alumno como personas"* *"dejando por un lado que explore su potencial académico"* "siempre supervisando dicho proceso desde la guía y la experiencia del docente"	**D2. OnAlt/L29-33** **D2.RD/L37-39** **D2.RD/L39-44**
	Investigador: Me gustaría conocer su opinión sobre ¿**Cómo considera usted que se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali?** **Informante: D2.** En la interacción docente-estudiante debe siempre prevalecer valores como **el respeto como persona para poder establecer buenas vías de comunicación** que sirvan en la transferencia de conocimientos, **respeto**	Ontología de la Alteridad Legitimidad	Comunicación efectiva Gestión del	Vinculo Docente-Estudiante Ética del	*"respeto como persona para poder establecer buenas vías de comunicación"* *"respeto como*	**D2.OnAlt/57-69** **D2.Leac/62-67**

Cont. Tabla 9

67 68 69 70	**profesional para que se entienda y se valoren los conocimientos impartidos**, **auto-respeto como el compromiso ante cada uno de las responsabilidades adquiridas** tanto por el profesor **para hacer crecer al alumno como persona y como profesional** y **para el estudiante en las tareas, actividades, evaluaciones y demás obligaciones asignadas.**	Académica	Proceso Formativo	Compromiso	*profesional para que se entienda y se valoren los conocimientos impartidos"*	
71 72 73 74 75 76		Legitimidad Académica	Gestión del Proceso Formativo	Ética del Compromiso	*"auto-respeto como el compromiso ante cada uno de las responsabilidades adquiridas"*	**D2.LeAc/L67-71**
77 78 79 80		Compromiso Estudiantil	Gestión del Proceso Formativo	Desarrollo Integral	*"para hacer crecer al alumno como persona y como profesional"*	**D2.ComEs/L72-74**
81		Compromiso Estudiantil	Gestión del Proceso Formativo	Desarrollo Integral	*"para el estudiante en las tareas, actividades, evaluaciones y demás obligaciones asignadas"*	**D2.ComEs/L75-78**
82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97	**Investigador:** Según su consideración **¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?** **Informante: D2.** En mi opinión los principios filosóficos que sustentan el proceso en mención, lo constituyen la premisa **del conocimiento y/o capacidades que en principio ya sustenta el maestro/profesor/docente de manera destacada**	Rol Docente	Dominio Disciplinar	Soporte y apoyo Didactica	*"del conocimiento y/o capacidades que en principio ya sustenta el maestro/profesor/docente de manera destacada"*	**D2. RoDo. /L89-95**

Cont. Tabla 9

98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112	en la materia que imparte, y que **con herramientas y artefactos pedagógicos facilitan el proceso de transferencia de conocimiento**, **evolución de las capacidades de los alumnos y crecimiento de estos como personas. Este marco debe ser un catalizador del proceso educativo en mayor medida que si el estudiante buscase un proceso similar per-sé**	Rol Docente Rol Docente Rol Docente	Transferencia y Herramientas Gestión del Proceso Formativo Gestión del Proceso Formativo	Desarrollo Integral Eficacia Educativa Proceso Educativo	*"con herramientas y artefactos pedagógicos facilitan el proceso de transferencia de conocimiento"* *"evolución de las capacidades de los alumnos y crecimiento de estos como personas"* *"Este marco debe ser un catalizador del proceso educativo en mayor medida que si el estudiante buscase un proceso similar per-sé"*	**D2. RoDo/L96-101** **D2.RoDo/L101-104** **D2.RoDo/L105-110**
113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128	**Investigador:** Por favor me puede describir **¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?** **Informante: D2.** Considero fundamental (como mencione en el punto 2), una relación basada en el respeto, es decir, **respetar al alumno como persona (ser humano), como miembro competente de la disciplina (ente pensante en proceso de formación).** Como persona	Alteridad	Reconocimiento del Otro	Vinculo Docente-Estudiante	*"respetar al alumno como persona (ser humano)... entender que dicho alumno puede ser un hijo, un padre, un hermano"*	**D2.Alt.L120-130**

Cont. Tabla 9

129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148	**entender que dicho alumno puede ser un hijo, un padre, un hermano** y reflejar esta naturaleza en el relacionamiento con el mismo. **Como miembro competente de la disciplina, entender que el estudiante puede igualar e incluso hasta superar las capacidades o habilidades previamente adquiridas por su maestro, con una excelente guía (sin limitar, ni frustrar su proceso) que en mi opinión debería ser cada vez más personalizada** para cada alumno	Rol Docente Rol Docente Rol Docente	Formación Disciplinar Compromiso Docente Gestión del Proceso Formativo	Competencia Cognitiva Potencial de Superación Desarrollo Integral	*"como miembro competente de la disciplina (ente pensante en proceso de formación)"* *"entender que el estudiante puede igualar e incluso hasta superar las capacidades o habilidades previamente adquiridas por su maestro"* *"con una excelente guía (sin limitar, ni frustrar su proceso) que... debería ser cada vez más personalizada"*	**D2.RoDo/L133-135** **D2.RoDo/L135-141** **D2.RoDo/L-141-146**
149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162	**Investigador:** Desde sus vivencias docentes **¿Cuál es la percepción sobre el cumplimiento del manual de convivencia de la institución?** **Informante: D2.** Ante el incumplimiento del manual de convivencia por parte de un estudiante **se debería aplicar las penalizaciones establecidas por el mismo de acuerdo a la**	Enfoque Restaurativo	Legalidad y Proporcionalidad	Régimen Disciplinario	*"se debería aplicar las penalizaciones establecidas por el mismo de acuerdo a la*	**D2.EnRes/L-159-164**

Cont. Tabla 9

164	lo obstante, **antes de cualquier descargo es deber asegurar que efectivamente dicha falta ocurrió** y **que los implicados si correspondan a los hechos ocurridos preferiblemente co-evidencias que así lo demuestren.**	Enfoque Restaurativo	Diálogo y reconocimiento	Verificación de la Autoría	*falta"* *"antes de cualquier descargo es deber asegurar que efectivamente dicha falta ocurrió"*	**D2.EnRes/L-164-168**
171		Enfoque Restaurativo	Diálogo reflexivo	Verificación de la Autoría	*"que los implicados si correspondan a los hechos ocurrido"*	**D2. EnRes/L-168-171**
174	**Investigador:** En su opinión, **¿Cómo considera usted que se gestiona la mediación de conflictos docente – estudiante?** **Informante: D2.** En caso de conflicto siempre conviene como herramienta de mediación **involucrar personas imparciales (preferiblemente de otro grado o área de la institución** e incluso dependiendo de la gravedad de la falta hasta interinstitucional), **siempre revisar las versiones de todas las partes** y **argumentar desde los hechos, datos y evidencias que se tengan de los sucesos ocurridos**	Resolución de conflictos	Mediación por Terceros	Criterio de Verdad	*"involucrar personas imparciales (preferiblemente de otro grado o área... e incluso... interinstitucional)"*	**D2. ResCon/L-185-189**
190		Resolución de conflictos	Realidades Comprobables	Fundamentación Objetiva	*"siempre revisar las versiones de todas las partes"*	**D2. ResCon/L192-194**
195		Resolución de conflictos	Realidades Comprobables	Crítica Reflexiva	*"argumentar desde los hechos, datos y evidencias que se tengan*	**D2. Rescon/L195-**

Cont. Tabla 9

198 199	**grabaciones, testimonios y cualquier otro mecanismo probatorio**	Resolución de conflictos	Realidades Comprobables	Evidencia probatoria	*de los sucesos ocurridos”* *“grabaciones, testimonios y cualquier otro mecanismo probatorio”*	**198** **D2. Rescon/L195-197**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 10.

Categorización Docente 2. (D2)

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Ontología de la Alteridad	Reconocimiento de la Diferencia	Vínculo Docente-Estudiante	**D2. OnAlt/L29-33**
	Comunicación efectiva	Vínculo Docente-Estudiante	**D2.OnAlt/57-69**
Rol Docente	Gestión del Proceso Formativo	Vínculo Docente-Estudiante	**D2.RD/L37-39** **D2.RD/L39-44**
		Desarrollo Integral	**D2.RoDo/L101-104** **D2.RoDo/L-141-146**
		Eficacia Educativa	**D2.RoDo/L105-110**
	Dominio Disciplinar	Soporte y apoyo	**D2. RoDo. /L89-95**
		Competencia Cognitiva	**D2.RoDo/L133-135**
	Transferencia y Herramientas	Didactica	**D2. RoDo/L96-101**
	Compromiso Docente	Potencial de Superación	**D2.RoDo/L135-141**
Legitimidad Académica	Gestión del Proceso Formativo	Ética del Compromiso	**D2.Leac/62-67** **D2.LeAc/L67-71**
Compromiso Estudiantil	Gestión del Proceso Formativo	Desarrollo Integral	**D2.ComEs/L72-74** **D2.ComEs/L75-78**
Alteridad	Reconocimiento del Otro	Vinculo Docente-Estudiante	**D2.Alt.L120-130**
Enfoque Restaurativo	Legalidad y Proporcionalidad	Régimen Disciplinario	**D2.EnRes/L-159-164**
	Diálogo y reconocimiento	Verificación de la Autoría	**D2.EnRes/L-164-168** **D2. EnRes/L-168-174**
Resolución de conflictos	Mediación por Terceros	Criterio de Verdad	**D2. ResCon/L-185-189**
	Realidades Comprobables	Fundamentación Objetiva	**D2. ResCon/L192-194**
		Crítica Reflexiva	**D2. Rescon/L195-198**
		Evidencia probatoria	**D2. Rescon/L199-201**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 11.

Refinamiento de Categorización Docente 2. (D2)

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Reconocimiento de la Diferencia	Vínculo Docente-Estudiante	**D2. Alt/L29-33**
	Comunicación efectiva	Vínculo Docente-Estudiante	**D2.Alt/57-69**
	Reconocimiento del Otro	Vínculo Docente-Estudiante	**D2.Alt.L120-130**
Rol Docente	Gestión del Proceso Formativo	Vínculo Docente-Estudiante	**D2.RD/L37-39** **D2.RD/L39-44**
		Desarrollo Integral	**D2.RoDo/L101-104** **D2.RoDo/L-141-146**
		Eficacia Educativa	**D2.RoDo/L105-110**
		Ética del Compromiso	**D2.RoDo/62-67** **D2. RoDo/L67-71**
	Dominio Disciplinar	Soporte y apoyo	**D2. RoDo. /L89-95**
		Competencia Cognitiva	**D2.RoDo/L133-135**
	Transferencia y Herramientas	Didactica	**D2. RoDo/L96-101**
	Compromiso Docente	Potencial de Superación	**D2.RoDo/L135-141**
Compromiso Estudiantil	Gestión del Proceso Formativo	Desarrollo Integral	**D2.ComEs/L72-74** **D2.ComEs/L75-78**
Enfoque Restaurativo	Legalidad y Proporcionalidad	Régimen Disciplinario	**D2.EnRes/L-159-164**
	Diálogo y reconocimiento	Verificación de la Autoría	**D2.EnRes/L-164-168** **D2. EnRes/L-168-174**
Resolución de conflictos	Mediación por Terceros	Criterio de Verdad	**D2. ResCon/L-185-189**
	Realidades Comprobables	Fundamentación Objetiva	**D2. ResCon/L192-194**
		Crítica Reflexiva	**D2. Rescon/L195-198**
		Evidencia probatoria	**D2. Rescon/L199-201**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 12
Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 3 (D3).

Línea	Narrativa	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Evidencia Textual	Código
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	**Investigador:** Saludos, gracias por aceptar ser parte de esta entrevista, como hemos habla en otras oportunidades, agradezco su sinceridad ante cada interrogante, pues de ella depende en gran manera la relevancia de la investigacion. **Informante: D3.** Gracias a usted por la deferencia con la que me honra al ser parte de este estudio. **Investigador:** Iniciemos entonces esta entrevista, desde su vivencia docente **¿Cómo entiende usted el concepto de alteridad y qué importancia tiene en la formación académica y profesional?** **Informante: D3.** Para	Alteridad como	Ontología del	Valoración de la	*"Aprender a ver*	**D3. AlRe/ L23-**

Cont. Tabla 12

30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48	mí, la alteridad es **aprender a ver al otro como alguien diferente pero igual de valioso. Entender que cada persona tiene su historia, sus ideas y sus formas de ver el mundo.** En la formación académica y profesional es súper importante porque **nos enseña a convivir, a respetar, a trabajar en equipo y a abrir la mente a otras perspectivas. Sin alteridad, difícilmente podríamos formar buenos profesionales o buenos seres humanos.**	Reconocimiento Dimensión Formativa Desarrollo Intelectual	"Otro" Empatía Cognitiva Ética Profesional Aprendizaje Social Apertura Cognitiva	diferencia Contextualización del sujeto Construcción del ser Competencias colaborativas Aprendizaje experiencial	*al otro como alguien diferente pero igual de valioso."* *"Entender que cada persona tiene su historia, sus ideas..."* *"Sin alteridad, difícilmente podríamos formar buenos profesionales o buenos seres humanos"* *"...nos enseña a convivir, a respetar, a trabajar en equipo..."* *"abrir la mente a otras perspectivas."*	**25** **D3.EmCo/L25-28** **D3. DiFor/L34-42** **D3.DeIn/L34-42** **D3. DeIn/L41-47**
49 50 51 52 53 54	**Investigador:** Bien, continuemos entonces, en su opinión, **¿Cómo considera usted que se lleva a cabo la interacción docente –**	Rol del Docente	Relación Ética y Afectiva	Vínculo Pedagógico	*"la relación entre docente y*	**D3.RD/L52-56**

Cont. Tabla 12

55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76	**estudiante en la Universidad Católica de Cali?** **Informante: D3.** Yo creo que **la relación entre docente y estudiante debería ser muy cercana y basada en el respeto**. **Más que solo enseñar, es acompañar.** Destaco mucho **la importancia de escuchar, de interesarse de verdad por lo que piensan los estudiantes y de crear un ambiente donde ellos sientan que pueden expresarse sin miedo. Eso hace toda la diferencia en el aula.**	Clima de Aula	Acompañamiento Comunicación Activa Seguridad Psicológica		*estudiante debería ser muy cercana y basada en el respeto"* *"Más que solo enseñar, es acompañar"* *"importancia de escuchar, de interesarse de verdad por lo que piensan"* *"crear un ambiente donde ellos sientan que pueden expresarse sin miedo"*	**D3.RD/L56-58** **D3.RD/L59-63** **D3.RD/L63-68**
77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88	**Investigador:** Según su perspectiva; **¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?** **Informante: D3.** En mi opinión, **el modelo pedagógico que manejamos tiene mucho de**	Humanismo Modelo Constructivista	Priorización del Ser Generación colectiva de conocimiento	Educación Inclusiva Educación Inclusiva	*"siempre pensamos primero en la persona antes que en el contenido"* "no se trata solo de dar información sino	**D3.HM/L85-93** **D3.MoCo/L97-101** **D3.MoCo/L103-105**

Cont. Tabla 12

90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104	**smo**, **porque siempre pensamos primero en la persona antes que en el contenido**. También **tiene un enfoque constructivista, porque no se trata solo de dar información sino de construir juntos el conocimiento**. Y, claro, **la inclusión está muy presente: cada estudiante importa, cada diferencia suma.**				de construir juntos el conocimiento" *"cada estudiante importa, cada diferencia suma"*	
105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123	**Investigador:** Por favor me puede relatar desde su opinión **¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?** **Informante: D3.** Para tener una buena relación con los estudiantes, creo que **lo más importante es el respeto y la empatía. Saber escuchar, ser coherente entre lo que decimos y lo que hacemos, ser un apoyo real para ellos.** También **es**	Rol del Docente Coherencia y Modelaje	Comunicación Activa Ética Profesional	Empatía y Escucha Activa Integralidad Soporte y apoyo	*"Saber escuchar", "lo más importante es el respeto y la empatía"* *"interesa su vida, sus sueños, no solo sus notas"*	**D3. RD/L115-118** **D3.CoMo/L126-128** **D3. CoMo/L122-131**

Cont. Tabla 12

125 126 127 128 129	**nte mostrarles que nos interesa su vida, sus sueños, no solo sus notas. Que sepan que cuentan con uno, dentro y fuera del aula.**				*"ser un apoyo real para ellos", "Que sepan que cuentan con uno, dentro y fuera del aula"*	
130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152	**Investigador: ¿Cuál es su percepción sobre el cumplimiento del manual de convivencia de la institución?** **Informante: D3.** Cuando un estudiante no cumple con el manual de convivencia, **yo prefiero primero conversar antes que sancionar. Me gusta entender qué pasó, qué lo llevó a actuar así, y ayudarlo a reflexionar sobre sus acciones. No es solo castigar, es aprovechar ese momento para educar y enseñar responsabilidad.**	Enfoque Restaurativo Metacognición Conductual	Comprensión del Contexto Comprensión del Contexto	Reflexión Crítica Reflexión Crítica	*"prefiero primero conversar antes que sancionar"* *"entender qué pasó, qué lo llevó a actuar así"* *"ayudarlo a reflexionar sobre sus acciones"*	**D3.EnRes/L142-144** **D3.MeCon/L145-147** **D3. Mecon/L147-154**
153 154 155 156	**Investigador:** Desde su cosmovisión **¿Cómo se gestiona la mediación de**					

Cont. Tabla 12

157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175	**conflictos entre docente – estudiante?** **Informante: D3.** Cuando hay un conflicto entre estudiantes, creo que **lo mejor es sentarlos a hablar, pero de verdad, sin regaños de entrada. Darles su espacio para que digan lo que sienten, ayudarlos a ponerse en el lugar del otro, y guiarlos para que lleguen a un acuerdo justo. A veces solo necesitan ser escuchados para poder resolver las cosas.**	Mediación Pedagógica Alteridad Mediación Pedagógica Alteridad Mediación Pedagógica Alteridad Mediación Pedagógica Alteridad	Gestión Emocional Reconocimiento del Otro Diálogo y reconocimiento Acuerdos Reparatorios Diálogo y reconocimiento	Reflexión Crítica Gestion de las emociones Orientación y reflexión Gestion de las emociones Gestion de las emociones	*"sentarlos a hablar, pero de verdad, sin regaños de entrada"* *"Darles su espacio para que digan lo que sienten"* *"guiarlos para que lleguen a un acuerdo justo"* *"A veces solo necesitan ser escuchados para poder resolver las cosas"*	**D3.MePeg/L164-166** **D3.MePe/L163-165** **D3. MePe/L167-169** **D3.MePe/L169-174**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 13.

Categorización Docente 3. (D3)

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Ontología del "Otro"	Valoración de la diferencia	D3. Alt/ L23-25
	Reconocimiento del Otro	Gestion de las emociones	D3.Alt/L167-170
	Diálogo y reconocimiento	Orientación y reflexión	D3. Alt/L172-174
	Acuerdos Reparatorios	Gestion de las emociones	D3.Alt/L174-178
Dimensión Formativa	Empatía Cognitiva	Contextualización del sujeto	D3.Difor/L25-28
Desarrollo Intelectual	Ética Profesional	Construcción del ser	D3. DeIn/L45-50
	Aprendizaje Social	Competencias colaborativas	D3.DeIn/L41-43
	Apertura Cognitiva	Aprendizaje experiencial	D3. DeIn/L44-45
Rol del Docente	Relación Ética y Afectiva	Vínculo Pedagógico	D3.RoDo/L52-56
	Acompañamiento	Interacción	D3.RoDo/L56-58
	Comunicación Activa	Interés	D3.RoDo/L59-63
		Empatía y Escucha Activa	D3. RoDo/L115-118
Clima de Aula	Seguridad Psicológica	Seguridad y Confianza	D3.ClAu/L69-73
Humanismo	Priorización del Ser	Educación Inclusiva	D3.HM/L85-93
Modelo Constructivista	Generación colectiva de conocimiento	Educación Colaborativa	D3.MoCo/L97-101 D3.MoCo/L103-105
Coherencia y Modelaje	Ética Profesional	Integralidad	D3.CoMo/L126-128
		Soporte y apoyo	D3. CoMo/L122-131
Enfoque Restaurativo	Comprensión del Contexto	Reflexión Crítica	D3.EnRes/L142-144
	Metacognición Conductual	Comportamiento	D3.EnRes/L145-147
		Autoreflexión	D3. EnRes/L147-154
Mediación Pedagógica	Gestión Emocional	Dialogo	D3.MePeg/L164-166

Tabla 14.

Refinamiento de Categorización Docente 3. (D3)

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Ontología del "Otro"	Valoración de la diferencia	D3. Alt/ L23-25
	Reconocimiento del Otro	Gestion de las emociones	D3.Alt/L167-170
	Diálogo y reconocimiento	Orientación y reflexión	D3. Alt/L172-174
	Acuerdos Reparatorios	Gestion de las emociones	D3.Alt/L174-178
Rol del Docente	Empatía Cognitiva	Contextualización del sujeto	D3.RoDo/L25-28
	Ética Profesional	Construcción del ser	D3. RoDo/L45-50
	Aprendizaje Social	Competencias colaborativas	D3.RoDoL41-43
	Apertura Cognitiva	Aprendizaje experiencial	D3. RoDo/L44-45
	Relación Ética y Afectiva	Vínculo Pedagógico	D3.RoDo/L52-56
	Acompañamiento	Interacción	D3.RoDo/L56-58
	Comunicación Activa	Interés	D3.RoDo/L59-63
		Empatía y Escucha Activa	D3. RoDo/L115-118
	Coherencia y Modelaje	Integralidad	D3.RoDo/L126-128
		Soporte y apoyo	D3. RoDo/L122-131
Humanismo	Seguridad Psicológica	Seguridad y Confianza	D3.HM/L69-73
	Priorización del Ser	Educación Inclusiva	D3.HM/L85-93
	Generación colectiva de conocimiento	Educación Colaborativa	D3.HM/L97-101
	Mediación Pedagógica	Gestión Emocional	D3.HM/L164-166
Enfoque Restaurativo	Comprensión del Contexto	Reflexión Crítica	D3.EnRes/L142-144
	Metacognición Conductual	Comportamiento	D3.EnRes/L145-147
		Autoreflexión	D3. EnRes/L147-154

Tabla 15
Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 4 (E1).

Línea	Narrativa	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Evidencia Textual	Código
1	**Investigador:**					
2	Agradecido con usted					
3	por asistir a este					
4	encuentro, donde será					
5	el protagonista principal					
6	en el aporte de					
7	información relevante					
8	para mi tesis doctoral					
9	**Informante: E1.** El					
10	agradecimiento es mío					
11	por seleccionarme para					
12	tan importante estudio,					
13	muy agradecida con					
14	usted por pensar en mi					
15	como informante					
16	**Investigador:** Demos					
17	entonces inicio a la					
18	entrevista, si usted está					
19	de acuerdo.					
20	**Informante: E1.** Si claro					
21	empecemos					
22	**Investigador: ¿Cómo**					
23	**entiende usted el**					
24	**concepto de alteridad**					
25	**y qué importancia**					
26	**tiene en la formación**					
27	**académica y**					
28	**profesional?**					
29	**Informante: E1.**					
30	Alteridad es la **mirada**					

Cont. Tabla 15

31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46	**que se tiene del otro en términos del respeto por su condición de ser un otro con diferencias y especificidades que lo diferencia. En la relación académica es fundamental el respeto por esa especificidad del otro respeto por su pensamiento y en postgrados incluso respeto por las ideas propias que cada quien se forma en su disciplina.**	Alteridad Alteridad Autonomía Epistémica	Reconocimiento de la Diferencia Respeto al pensamiento ajeno Producción de Conocimiento	Especificidad del ser Valoración de las ideas Criterio Disciplinar	*"mirada que se tiene del otro en términos del respeto por su condición de ser un otro con diferencias y especificidades que lo diferencia."* *"En la relación académica es fundamental el respeto por esa especificidad del otro respeto por su pensamiento"* *"en postgrados incluso respeto por las ideas propias que cada quien se forma en su disciplina"*	**E1.Alt/L28-34** **E1.Alt/L34-39** **E1.AuEpi/L39-43**
47 48 49 50 51 52 53 54 55 56	**Investigador:** Bien, desde su opinión **¿Cómo se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali?** **Informante: E1.** La relación entre docentes y estudiantes en la					

Cont. Tabla 15

57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71	universidad es valorada desde el punto de vista que **se ven como profesionales y existe un respeto frente a ello**. Aspectos a mejorar creo que **pueden existir más espacios de intercambio de ideas, pensamiento** y **fortalecer las ideas y criterios propios en contextos que no se enmarquen en una nota**.	Vínculo Interpersonal Profesional Intercambio Intelectual Autonomía del Aprendizaje Autonomía del Aprendizaje	Simetría Profesional Comunicación bidireccional Aprendizaje intrínseco Fortalecimiento del criterio propio	Valoración académica Desarrollo de juicios valorativos Pensamiento crítico Ambientes no punitivos	*"se ven como profesionales y existe un respeto frente a ello"* *"pueden existir más espacios de intercambio de ideas, pensamiento"* *"fortalecer las ideas y criterios propios en contextos que no se enmarquen en una nota"*	**E1.ViIntPro./L56-58** **E1.AuAp/L60-63** **E1.AuAp/L64-68**
72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84	**Investigador:** Según su consideración **¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?** **Informante: E1.** Principios básicos. **Pensamiento e ideas propias, diálogo, construcción de discursos afines a la**	Subjetividad y Discurso	Autenticidad Intelectual	Relevancia Contextual	*"pensamiento e ideas propias, diálogo,*	**E1.SubDis./L77-81**

Cont. Tabla 15

85 86 87 88 89 90	**realidad de cada quien**. **Espontaneidad, valoración del conocimiento previo de quienes se encuentran en el aula**	Interacción Dialógica	Aprendizaje Significativo	Validación de Experiencias	*construcción de discursos afines a la realidad de cada quien" "espontaneidad, valoración del conocimiento previo de quienes se encuentran en el aula"*	**E1.IntDia/L82-86**
91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115	**Investigador:** Desde su perspectiva me puede relatar por favor **¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?** **Informante: E1.** Algunos profesores lo hacen y **proponen ejercicios que se acercan mucho a la idea de dejar fluir el pensamiento propio del estudiante. Es fundamental trascender el ejercicio académico de la calificación a través de los mismos métodos de siempre ensayos**, reseñas **ejercicios académicos que por años se han repetido y aunque son importantes encierran**	Innovación Docente Innovación Docente	Apertura Cognitiva Rigidez Metodológica	Autonomía Intelectual Limitaciones del Modelo Tradicional	*"proponen ejercicios que se acercan mucho a la idea de dejar fluir el pensamiento propio del estudiante"* *"ejercicios académicos que por años se han repetida y aunque son importantes encierra en sí mismo características que*	**E1.InDo/L95-99** **E1.InDo/L107-117**

Cont. Tabla 15

116 117 118 119 120 121 122	**en sí mismo características que de una u otra manera terminan encapsulando el pensamiento** y las ideas en un orden específico	Innovación Docente	Evaluación Formativa	Trascendencia Calificativa	*de una u otra manera terminan encapsulando el pensamiento"* *"Es fundamental trascender el ejercicio académico de la calificación a través de los mismos métodos de siempre"*	**E1.InDo/L101-106**
123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142	**Investigador:** Desde su opinión, **¿Cómo considera usted que se gestiona la mediación de conflictos docente – estudiante?** **Informante: E1.** Los estudiantes frente a diferencia **deben ser claro y exponer sus ideas buscando la manera de generar acuerdos, dialogar y expresar ideas y pensamientos, hacemos tomar postura y acciones acordes a sus ideas y pensamientos.**	Comunicación asertiva	Competencias Comunicativas Coherencia Acción-Pensamiento Autonomía	Claridad Expositiva Mediación y Diálogo Postura Personal	*"deben ser claro y exponer sus ideas"* *"buscando la manera de generar acuerdos, dialogar y expresar ideas y pensamientos"* *"hacemos tomar postura"*	**E1.CoAse/L124-126** **E1.CoAse/L126-130** **E1.CoAse/L131-134**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 16.

Categorización Versionante 4 (E1).

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Reconocimiento de la Diferencia	Especificidad del ser	**E1.Alt/L28-34**
	Respeto al pensamiento ajeno	Valoración de las ideas	**E1.Alt/L34-39**
Autonomía Epistémica	Producción de Conocimiento	Criterio Disciplinar	**E1.AuEpi/L39-43**
Vínculo Interpersonal Profesional	Simetría Profesional	Valoración académica	**E1.ViIntPro./L56-58**
Intercambio Intelectual	Comunicación bidireccional	Desarrollo de juicios valorativos	**E1.InIn/L60-63**
Autonomía del Aprendizaje	Aprendizaje intrínseco	Pensamiento crítico	**E1.AuAp/L64-68**
	Fortalecimiento del criterio propio	Ambientes no punitivos	**E1.AuAp/L66-68**
Subjetividad y Discurso	Autenticidad Intelectual	Relevancia Contextual	**E1.SubDis./L77-81**
Interacción Dialógica	Aprendizaje Significativo	Validación de Experiencias	**E1.IntDia/L82-86**
Innovación Docente	Apertura Cognitiva	Autonomía Intelectual	**E1.InDo/L95-99**
	Rigidez Metodológica	Limitaciones del Modelo Tradicional	**E1.InDo/L107-117**
	Evaluación Formativa	Trascendencia Calificativa	**E1.InDo/L101-106**
Comunicación asertiva	Competencias Comunicativas	Claridad Expositiva	**E1.CoAse/L124-126**
	Coherencia Acción-Pensamiento	Mediación y Diálogo	**E1.CoAse/L126-130**
	Autonomía	Postura Personal	**E1.CoAse/L131-134**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 17.

Refinamiento de Categorización Versionante 4 (E1).

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Reconocimiento de la Diferencia	Especificidad del ser	**E1.Alt/L28-34**
	Respeto al pensamiento ajeno	Valoración de las ideas	**E1.Alt/L34-39**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Autonomía Epistémica	Producción de Conocimiento	Criterio Disciplinar	**E1.AuEpi/L39-43**
	Simetría Profesional	Valoración académica	**E1.ViIntPro./L56-58**
	Comunicación bidireccional	Desarrollo de juicios valorativos	**E1.InIn/L60-63**
	Aprendizaje intrínseco	Pensamiento crítico	**E1.AuAp/L64-68**
	Fortalecimiento del criterio propio	Ambientes no punitivos	**E1.AuAp/L66-68**
Rol Docente	Autenticidad Intelectual	Relevancia Contextual	**E1.SubDis./L77-81**
	Aprendizaje Significativo	Validación de Experiencias	**E1.IntDia/L82-86**
	Apertura Cognitiva	Autonomía Intelectual	**E1.InDo/L95-99**
	Rigidez Metodológica	Limitaciones del Modelo Tradicional	**E1.InDo/L107-117**
	Evaluación Formativa	Trascendencia Calificativa	**E1.InDo/L101-106**
Comunicación asertiva	Competencias Comunicativas	Claridad Expositiva	**E1.CoAse/L124-126**
	Coherencia Acción-Pensamiento	Mediación y Diálogo	**E1.CoAse/L126-130**
	Autonomía	Postura Personal	**E1.CoAse/L131-134**

Tabla 18
Matriz de Sistematización y Categorización Versionante 5 (E2).

Línea	Narrativa	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Evidencia Textual	Código
1	**Investigador:** Buenas					
2	tardes, le agradezco					
3	infinitamente acudir a					
4	este encuentro, que me					
5	aportará información					
6	relevante para concluir					
7	mi tesis doctoral					
8	**Informante: E2.**					
9	Buenas tardes, el gusto					
10	es mío, imagínese					
11	usted ser informante					
12	clave en tan importante					
13	investigación					
14	**Investigador:**					
15	¿Iniciamos entonces					
16	este intercambio de					
17	opiniones?					
18	**Informante: E2.** Por					
19	supuesto, espero que					
20	le información que le					
21	suministre sea lo que					
22	usted necesita,					
23	empecemos entonces					
24	**Investigador:** Por					
25	favor me puedes					
26	indicar desde sus					
27	vivencias **¿Cómo**					
28	**entiende usted el**					
29	**concepto de alteridad**					

30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57	**y qué importancia tiene en la formación académica y profesional?** **Informante: E2.** La alteridad se entiende como **el reconocimiento y respeto por el otro en su diferencia.** En el ámbito académico y profesional, este concepto **es clave para construir relaciones formativas más humanas, especialmente entre docentes y estudiantes**. Reconocer los diversos contextos del estudiante **permite diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y sensibles a sus realidades, fortaleciendo así el proceso educativo.**	Alteridad Alteridad Alteridad	Ética Relaciones humanas Calidad educativa	Respeto a la Diferencia Humanización del proceso educativo Educaciòn inclusiva	*“el reconocimiento y respeto por el otro en su diferencia”* *“es clave para construir relaciones formativas más humanas, especialmente entre docentes y estudiantes”* *“permite diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y sensibles a sus realidades”*	**E2.Alt/L31-33** **E2.Alt/L35-39** **E2.Alt/L47-53**

58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85	**Investigador:** Bien, desde su opinión como estudiante, ¿**Cómo se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali?** **Informante: E2.** La relación entre docentes y estudiantes, **en general, es cordial y respetuosa**, aunque **hay aspectos por mejorar, como una mayor empatía y disposición al diálogo**. En algunos casos, **hace falta que los docentes comprendan mejor los contextos personales y académicos de los estudiantes, lo que ayudaría a fortalecer el acompañamiento formativo.**	Inteligencia Emocional Comunicación Asertiva Rol Docente	Empatía Docente-estudiantes Habilidades Comunicacionales Contextos Académicos	Gestion de las emociones Empatía Desafíos Docentes	*“en general, es cordial y respetuosa”* *“hay aspectos por mejorar, como una mayor empatía y disposición al diálogo”* *“hace falta que los docentes comprendan mejor los contextos personales y académicos de los estudiante”*	**E2. InEmo/L57-58** **E2. ComAse/L57-58** **E2. RoDo/L64-72**
86 87 88 89 90 91 92	**Investigador:** Desde su percepción, me indica por favor **¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la**	Rol Docente	Alteridad	Diversidad de		**E2.RoDo/L80-86**

93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117	**universidad?** **Informante: E2. La enseñanza universitaria debería basarse en principios como el respeto por la diversidad de pensamiento**, la argumentación crítica y el diálogo constructivo. En un contexto como el nuestro, **es esencial reconocer posturas diversas, incluso aquellas con fuerte carga cultural o religiosa, sin imponer discursos. La formación debe permitir construir argumentos sólidos desde la diferencia, elevando el debate académico más allá de la simple opinión.**	Dialéctica Autonomía Epistémica	Dialogo Constructivo Aprendizaje Significativo	Pensamiento Diversidad de Pensamiento Calidad Académica	*"La enseñanza universitaria debería basarse en principios como el respeto por la diversidad de pensamiento* la argumentación *crítica y el diálogo constructivo"* *"es esencial reconocer posturas diversas, incluso aquellas con fuerte carga cultural o religiosa, sin imponer discursos"* *"la formación debe permitir construir argumentos sólidos desde la diferencia elevando el debate académico más allá de la simple opinión"*	**E2.Dialec/L90-96** **E2.AuEpi/L96-103**

118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149	**Investigador:** En atención a sus consideraciones por favor me relata **¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?** **Informante: E2. No todos los docentes generan espacios de confianza y comunicación efectiva fuera del aula**, ya que **esto depende de su visión del rol que desempeñan**. **Algunos priorizan la autoridad y la distancia, mientras que otros sí propician un ambiente cercano**. **Cuando se logra esa confianza, el impacto en el desarrollo académico del estudiante es positivo, ya que fomenta la motivación, la participación y el sentido de pertenencia**.	Rol Docente Rol Docente Rol Docente Rol Docente	Comunicación y Confianza Desempeño Docente Autoridad Docente Gestion del Proceso Educativo	Empatía Docente-Estudiante Proceso Educativo Ambientes de Aprendizaje Motivación y Sentido de Pertenencia	*“No todos los docentes generan espacios de confianza y comunicación efectiva fuera del aula”* *“esto depende de su visión del rol que desempeñan”* *“Algunos priorizan la autoridad y la distancia, mientras que otros sí propician un ambiente cercano”* *“Cuando se logra esa confianza, el impacto en el desarrollo académico del estudiante es*	**E2.RoDo/L108-113** **E2.RoDo/L114-116** **E2.RoDo/L116-120** **E2.RoDo/L121-129**

					positivo, ya que fomenta la motivación, la participación y el sentido de pertenencia"	
150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178	**Investigador:** Ahora bien, desde su opinión, **¿Cómo considera usted que se gestiona la mediación de conflictos docente – estudiante?** **Informante: E2.** Ante discrepancias con normas institucionales, **los estudiantes deben recurrir a los mecanismos democráticos disponibles, como los comités, las asambleas o el diálogo institucional.** Es importante que **estas diferencias se gestionen desde la participación activa, la argumentación y el respeto**,	Resolución de conflictos Resolución de conflictos Cultura Universitaria	Medios de Resolución de Conflictos Participación Activa Promoción de valores	Convivencia Universitaria Dialogo reflexivo Gestión del proceso educativo	*"los estudiantes deben recurrir a los mecanismos democráticos disponibles, como los comités, las asambleas o el diálogo institucional"* *"estas diferencias se gestionen desde la participación activa, la argumentación y el respeto"*	**E2.ResConf/L151-159** **E2.ResConf/L162-167** **E2.ResConf/L151-159**

179 180 181	**promoviendo así una cultura universitaria crítica y propositiva.**				*“promoviendo así una cultura universitaria crítica y propositiva”*	

Fuente: Elaboración propia (2026)

Tabla 19.
Categorización Versionante 5 (E2).

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Ética	Respeto a la Diferencia	**E2.Alt/L31-33**
	Relaciones humanas	Humanización del proceso educativo	**E2.Alt/L35-39**
	Calidad educativa	Educaciòn inclusiva	**E2.Alt/L47-53**
Inteligencia Emocional	Empatía Docente-estudiantes	Gestion de las emociones	**E2. InEmo/L57-58**
Comunicación Asertiva	Habilidades Comunicacionales	Empatía	**E2. ComAse/L57-58**
Rol Docente	Contextos Académicos	Desafíos Docentes	**E2. RoDo/L64-72**
	Alteridad	Diversidad de Pensamiento	**E2.RoDo/L80-86**
	Comunicación y Confianza	Empatía Docente-Estudiante	**E2.RoDo/L108-113**
	Desempeño Docente	Proceso Educativo	**E2.RoDo/L114-116**
	Autoridad Docente	Ambientes de Aprendizaje	**E2.RoDo/L116-120**
	Gestion del Proceso Educativo	Motivación y Sentido de Pertenencia	**E2.RoDo/L121-129**
Dialéctica	Diálogo Constructivo	Diversidad de Pensamiento	**E2.Dialec/L90-96**
Autonomía Epistémica	Aprendizaje Significativo	Calidad Académica	**E2.AuEpi/L96-103**
Resolución de conflictos	Medios de Resolución de Conflictos	Convivencia Universitaria	**E2.ResConf/L151-159**
	Participación Activa	Diálogo reflexivo	**E2.ResConf/L162-167**
Cultura Universitaria	Promoción de valores	Gestión del proceso educativo	**E2.ResConf/L151-159**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 20.
Refinamiento de Categorización Versionante 5 (E2).

Categorías	Subcategoria	Descriptores	Código
Alteridad	Ética	Respeto a la Diferencia	**E2.Alt/L31-33**
	Relaciones humanas	Humanización del proceso educativo	**E2.Alt/L35-39**
	Calidad educativa	Educaciòn inclusiva	**E2.Alt/L47-53**
Inteligencia Emocional	Empatía Docente-estudiantes	Gestion de las emociones	**E2. InEmo/L57-58**
Comunicación Asertiva	Habilidades Comunicacionales	Empatía	**E2. ComAse/L57-58**
Rol Docente	Contextos Académicos	Desafíos Docentes	**E2. RoDo/L64-72**
	Alteridad	Diversidad de Pensamiento	**E2.RoDo/L80-86**
	Comunicación y Confianza	Empatía Docente-Estudiante	**E2.RoDo/L108-113**
	Desempeño Docente	Proceso Educativo	**E2.RoDo/L114-116**
	Autoridad Docente	Ambientes de Aprendizaje	**E2.RoDo/L116-120**
	Gestion del Proceso Educativo	Motivación y Sentido de Pertenencia	**E2.RoDo/L121-129**
Dialéctica	Diálogo Constructivo	Diversidad de Pensamiento	**E2.Dialec/L90-96**
Autonomía Epistémica	Aprendizaje Significativo	Calidad Académica	**E2.AuEpi/L96-103**
Resolución de conflictos	Medios de Resolución de Conflictos	Convivencia Universitaria	**E2.ResConf/L151-159**
	Participación Activa	Diálogo reflexivo	**E2.ResConf/L162-167**
Cultura Universitaria	Promoción de valores	Gestión del proceso educativo	**E2.ResConf/L151-159**

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Tabla 21
Matriz de categorización Versionante 3 (E3).

Línea	Narrativa	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Evidencia Textual	Código
1	**Investigador:**					
2	Saludos, muchas					
3	gracias por aceptar ser					
4	parte de esta					
5	entrevista, como					
6	hemos conversado					
7	previamente en otras					
8	oportunidades,					
9	agradezco su					
10	sinceridad al					
11	responder cada					
12	pregunta.					
13	**Informante: E3.**					
14	Gracias a usted por la					
15	deferencia con la que					
16	me honra al ser parte					
17	de este estudio.					
18	**Investigador:**					
19	Iniciemos entonces					
20	esta entrevista, desde					
21	su vivencia docente					
22	**¿Cómo entiende**					
23	**usted el concepto de**					
24	**alteridad y qué**					
25	**importancia tiene en**					
26	**la formación**					
27	**académica y**					
28	**profesional?**	Reconocimiento	Ontología del	Valoración de la		

29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49	**Informante: E3.** La alteridad **se entiende como el reconocimiento y respeto por el otro en su diferencia. En el ámbito académico y profesional, este concepto es clave para construir relaciones formativas más humanas, especialmente entre docentes y estudiantes.** Reconocer los diversos contextos del estudiante permite **diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y sensibles a sus realidades, fortaleciendo así el proceso educativo.**	y respeto Construir Relaciones Formativa Pedagogía inclusiva	"Otro" Ética Profesional Aprendizaje Social	diferencia Contextualización del sujeto Aprendizaje experiencial	*"se entiende como el reconocimiento y respeto por el otro en su diferencia"* *"en el ámbito académico y profesional, este concepto es clave para construir relaciones formativas más humanas, especialmente entre docentes y estudiantes"* *"diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas y sensibles a sus realidades, fortaleciendo así el proceso educativo"*	**E3. Al/ L27-32** **E3. Relfor /L32-41** **E3. PeIn/L45-49**
50 51 52 53 54	**Investigador:** Bien, continuemos entonces, en su opinión, **¿Cómo considera usted que**					

se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la **Universidad Católica de Cali?** **Informante: E3.** **La relación docente – estudiante debe ser una relación de respeto, comprensión, amabilidad, apoyo, fundamentada en un desaprender y aprender en las dos direcciones tanto del docente como del estudiante.** Siendo **el docente un mediador del aprendizaje, valorando los conocimientos previos de los estudiantes.** En ese sentido **el docente debe propender por crear ambientes de aprendizaje equitativos: Donde todos los estudiantes se sientan valorados y**	Relación cordial y respetuosa	Relación Ética y Afectiva	Vínculo Pedagógico	*"la relación docente – estudiante debe ser una relación de respeto, comprensión, amabilidad, apoyo, fundamentada en un desaprender y aprender en las dos direcciones tanto del docente como del estudiante."*	**E3.Relcor/L60-70**
	Rol Docente	Seguridad Psicológica	Seguridad y Confianza	*"el docente un mediador del aprendizaje, valorando los conocimientos previos de los estudiantes"*	**E3.RoDo/L70-77**
	Clima de Aula	Comunicación Activa	Interacción	*"fomentando la empatía y la*	**E3.Cliau/L64-68**

87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100	**respetados, sin importar sus diferencias. Fomentando la empatía y la tolerancia. Promoviendo la creatividad para enriquecer el proceso de aprendizaje y generar nuevas ideas y soluciones. El docente debe prevenir el bullying ayudando a combatir el acoso escolar y la discriminación.**	Rol Docente	Aprendizajes Significativos		*tolerancia. Promoviendo la creatividad para enriquecer el proceso de aprendizaje y generar nuevas ideas y soluciones. El docente debe prevenir el bullying ayudando a combatir el acoso escolar y la discriminación".*	**E3.RoDo/L90-100**
78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91	**Investigador:** Según su perspectiva; **¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?** **Informante: E3: La enseñanza universitaria debería basarse en principios como el respeto por la diversidad de**	Humanismo	Priorización del Ser	Educación Inclusiva	*"la enseñanza universitaria debería basarse en principios como el respeto por la diversidad de pensamiento, la*	**E3.HM/L86-94**

92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109	**pensamiento, la argumentación crítica y el diálogo constructivo.** En un contexto como el nuestro, **es esencial reconocer posturas diversas, incluso aquellas con fuerte carga cultural o religiosa, sin imponer discursos.** La formación debe permitir **construir argumentos sólidos desde la diferencia, elevando el debate académico más allá de la simple opinión.**	Autonomía Epistémica Comunicación Asertiva	Reconocimiento a la Diversidad Dialéctica	Integralidad Educación Inclusiva	*argumentación crítica y el diálogo constructivo"* *"es esencial reconocer posturas diversas, incluso aquellas con fuerte carga cultural o religiosa, sin imponer discursos"* *"construir argumentos sólidos desde la diferencia, elevando el debate académico más allá de la simple opinión".*	**E3.AuEpi/L96-102** **E3.ComAse/L104-109**
106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116	**Investigador:** Por favor me puede relatar desde su opinión **¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?** **Informante: E3.** Para tener una buena relación con los estudiantes, creo que					

117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132	**lo más importante es el respeto y la empatía**. **Saber escuchar, ser coherente entre lo que decimos y lo que hacemos, ser un apoyo real para ellos.** También es importante **mostrarles que nos interesa su vida, sus sueños, no solo sus notas. Que sepan que cuentan con uno, dentro y fuera del aula.**	Rol del Docente Coherencia y Modelaje	Comunicación Activa Ética Profesional	Empatía y Escucha Activa Soporte y apoyo	*"lo más importante es el respeto y la empatía. Saber escuchar, ser coherente entre lo que decimos y lo que hacemos, ser un apoyo real para ellos"* *"mostrarles que nos interesa su vida, sus sueños, no solo sus notas. Que sepan que cuentan con uno, dentro y fuera del aula".*	**E3. RoDo/L117-121** **E3.CoMo/L126-132**
130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143	**Investigador: ¿Cuál es su percepción sobre el cumplimiento del manual de convivencia de la institución?** **Informante: E3.** Ante el incumplimiento del manual de convivencia es importante **Identificar la falta, realizando investigaciones para**	Enfoque Restaurativo	Comprensión del Contexto	Reflexión Crítica	*"*identificar la falta, realizando investigaciones para esclarecer los hechos y determinar la responsabilidad del estudiante.*"*	**E3.EnRes/L141-147**

144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162	**esclarecer los hechos y determinar la responsabilidad del estudiante.** De igual forma **es importante comunicar al estudiante sobre la falta cometida y las posibles consecuencias.** En algunos casos, **se puede ofrecer apoyo al estudiante para que comprenda la importancia de las normas y pueda mejorar su comportamiento**		Metacognición Conductual	Comportamiento Autoreflexión	*"es importante comunicar al estudiante sobre la falta cometida y las posibles consecuencias"* *"se puede ofrecer apoyo al estudiante para que comprenda la importancia de las normas y pueda mejorar su comportamiento"*	**E3.EnRes/L148-154** **E3. EnRes/L155-162**

163 164 |65 166 167 168 169 170 171 172 173 174 174 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185	**Investigador:** Desde su cosmovisión **¿Cómo se gestiona la mediación de conflictos entre docente – estudiante?** **Informante: E3.** Ante discrepancias con normas institucionales, **los afectados deben ampararse en la normativa institucional, considero que es el camino más viable y más idóneo** en la resolución de conflictos tanto entre docentes-estudiantes, como docente-docente y estudiante-estudiante	Mediación Pedagógica	Gestión Emocional	Dialogo	*"los afectados deben ampararse en la normativa institucional, considero que es el camino más viable y más idóneo"*	**E3.MePeg/L164-166**

Tabla 21.
Matriz de categorías previas y categorías emergentes

Categorías Previas	Categorías Emergentes
Alteridad	Rol Docente
Contexto Universitario	Comunicación Asertiva
	Inteligencia Emocional
	Autonomía Epistémica
	Resolución de Conflictos
	Enfoque Restaurativo

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Integración Categorial

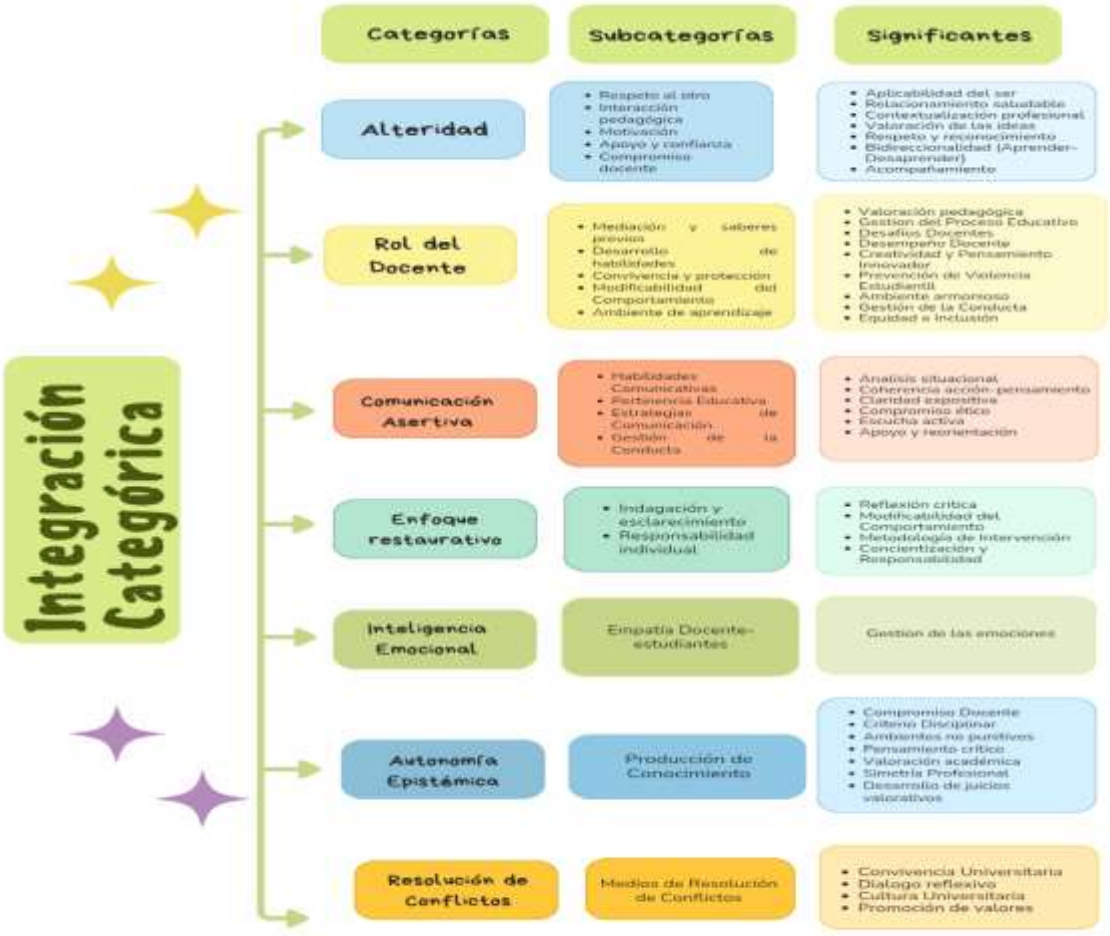


Imagen 2. Relación categorial
Fuente: Elaboración propia (2026)

En la imagen 2, esquematizo la relación de la categorización, donde una vez realizada, procedí al refinamiento de las mismas para unificar expresiones que son similares o que desde mi interpretación tributa o convergen en una sola dimensión que me permite establecer la categoría central tomando como premisa que, la capacidad de adaptación de los seres humanos, son pieza fundamental para identificarse y respetarse, superar las adversidades y realizar de la mejor manera posible los roles académicos, laborales, afectivos, emocionales y personales que ostentamos en un momento y contexto determinado.

Partiendo de la información sistematizada, cromatizada, codificada, categorizada y simplificada, paso a realizar el proceso acercamiento a la identificación de significados y significantes, iniciando con la contrastacion de la información tomando para ello como eje central las interrogantes realizadas y que aportaron la materia prima para el cumplimiento de los propósitos investigativos. Del refinamiento de las categorías surgió las siguientes categorías: Alteridad, Rol docente, Comunicación asertiva, Enfoque restaurativo, Inteligencia emocional, Autonomía epistémica y Resolución de conflictos.

4.2 Contrastación de la información

Una vez sistematizada y categorizada la información, procedo a realizar la contrastacion de la misma, la cual es un proceso de cotejar las subjetividades que emergieron de la narrativa de los y las versionantes y desde esta comparación comprender los significados y significantes otorgados, para ello, se coteja la información, cuyo proceso consiste en comparar las fuentes informativas y extraer de ella los datos más relevantes, en este caso, las fuentes informativas las constituyen los y las versionantes, develando los elementos emergentes en el proceso de alteridad y la convivencia en el

proceso educativo.

Por otra parte, incluyo también mis argumentos y reflexiones, para presentar la información, utilizo matrices de contrastación que me permiten exponer la información por interrogantes y realizar la comprension de la información, en las tablas subsiguientes presento las narrativas que desde mi humilde opinión y mi postura investigadora constituyen un aporte significativo para la presente investigación.

Tabla 22
Contrastación de interrogante 1

Interrogante 1	**D1**	**D2**	**D3**
¿De qué manera perciben la alteridad y la relevancia de su formación al respecto?	*"el respeto por el otro, matizada en la comprensión de las formas de pensar y ser de los demás"* **D1.Alt/L17-20**	*"ser consciente de la diferencia entre el docente y el alumno como personas"* **D2. Alt/L29-33**	*"aprender a ver al otro como alguien diferente pero igual de valioso"* **D3. Al/ L23-25**
	E1	**E2**	**E3**
	"*mirada que se tiene del otro en términos del respeto por su condición de ser un otro con diferencias y especificidades que lo diferencia"* **E1.Alt/L28-34**	*"el reconocimiento y respeto por el otro en su diferencia"* **E2.Alt/L31-33**	*"es la capacidad de comprender la posición de pensamiento, acción y entorno del prójimo y aceptarla"* ***E3.Alt/L28-30***
Contrastación: De la narrativa se desprenden significantes claves como respeto, diferencias, formas de pensar, comprensión, aceptación de las características y condiciones del otro, siendo esta una postura de igualdad ante la ontología propia y del prójimo o semejante, donde el reconocimiento y valoración de la dignidad y la identidad del "otro" como un igual, es el eje central sobre el cual se construye la alteridad.			

Fuente: Elaboración propia (2026)

Tabla 23
Contrastación de interrogante 2

Interrogante	D1	D2	D3
¿Cómo se lleva a cabo la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali?	*"fundamentada en un desaprender y aprender en las dos direcciones tanto del docente como del estudiante"* **D1. OnAlt/L38-44**	*"respeto como persona para poder establecer buenas vías de comunicación"* **D2.OnAlt/57-69**	*"la relación entre docente y estudiante debería ser muy cercana y basada en el respeto"* **D3. RoDo/L52-56**
	E1	**E2**	**E3**
	"se ven como profesionales y existe un respeto frente a ello" **E1.ViIntPro./L56-58**	*"en general, es cordial y respetuosa"* **E2. InEmo/L57-58**	*"debe sustituirse la relación vertical autoritaria existente, a pesar de los múltiples cambios en el sistema educativo sigue predominando"* **E3.Des/L52-56**

Contrastación: Según la narrativa aportada por los y las versionantes, la interacción docente – estudiante en la Universidad Católica de Cali, se fundamenta en el reconocimiento del aprendizaje como un proceso bidireccional, enmarcado en la comunicación, el respeto y el reconocimiento entre ambas partes, no obstante, existen desafíos que vencer pues aún se aprecia la relación vertical y la jerarquización proveniente del modelo educativo tradicional que aun se percibe en la institución.

Fuente: Elaboración propia (2026)

Tabla 24
Contrastación de interrogante 3

Interrogante 3	**D1**	**D2**	**D3**
¿Cuáles son las características del modelo pedagógico implementado en la universidad?	"Relación docente-estudiante, Reconocimiento de la diferencia, Respeto por el otro, Escucha activa, Comprender el contexto, Responsabilidad ética" **D1.EAlt/L84-85**	*"Se sustenta en el conocimiento y/o capacidades que en principio ya sustenta el maestro/profesor/docente de manera destacada"* **D2. RoDo. /L89-95**	*"pensamos primero en la persona antes que en el contenido"* **D3.HM/L85-93**
	E1	**E2**	**E3**
	"pensamiento e ideas propias, diálogo, construcción de discursos afines a la realidad de cada quien" **E1.SubDis./L77-81**	"la enseñanza universitaria debería basarse en principios como el respeto por la diversidad de pensamiento la argumentación crítica y el diálogo constructivo" **E2.RoDo/L80-86**	***"****deben ser la fraternidad, la escucha activa y respetuosa, apoyo el proyecto institucional de pensar, sentir y razonar con libertad aplicando la honestidad siempre"* **E3.HM/L75-78**

Contrastación: En relación a las características del modelo pedagógico implementado en la universidad, los verbatum evidencian los principios filosóficos axiológicos y sus relaciones con el proceso educativo universitario que, según los versionantes definen la identidad institucional y establecen los patrones epistemológicos y metodologicos de la misma.

Fuente: Elaboración propia (2026)

Tabla 25
Contrastación de interrogante 4

Interrogante 4	**D1**	**D2**	**D3**
¿Cómo se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante?	*"utilizar un lenguaje claro y accesible, fomentar el diálogo y la discusión, y escuchar activamente a los estudiantes"* **D1.ComAse/L98-103**	*"respetar al alumno como persona (ser humano) ... entender que dicho alumno puede ser un hijo, un padre, un hermano"* **D2.Alt.L120-130**	*"saber escuchar", "lo más importante es el respeto y la empatía"* **D3. RD/L115-118**
	E1	**E2**	**E3**
	"proponen ejercicios que se acercan mucho a la idea de dejar fluir el pensamiento propio del estudiante" **E1.InDo/L95-99**	*"no todos los docentes generan espacios de confianza y comunicación efectiva fuera del aula"* **E2.RoDo/L108-113**	"*la promoción de la autonomía académica que permite ampliar el conocimiento, evidenciar en la praxis la aplicación de lo aprendido y reflexionar sobre la episteme de lo organizacional*". **E3.AuAca/L98-103**
Contrastación: Desde la narrativa de las y los versionantes sobre se lleva a cabo la relación académica docente – estudiante, emerge una visión sistémica del proceso educativo desarrollado en la Universidad Católica de Cali, donde el éxito académico depende de una red de confianza que involucra a todos los actores educativos incluyendo el contexto fisico, el bienestar socio-emocional, el uso de un proceso comunicativo asertivo, empático y bidireccional que valide la expresión del estudiante y del			

docente desde la postura de la alteridad y la igualdad del ser persona.

Fuente: Elaboración propia (2026)

Tabla 26
Contrastación de interrogante 5

Interrogante 5	**D1**	**D2**	**D3**
¿Cuál es la percepción sobre el cumplimiento del manual de convivencia de la institución?	*Identificar la falta, realizando investigaciones para esclarecer los hechos"* **D1.EnRes/L133-136**	*"se debería aplicar las penalizaciones establecidas por el mismo de acuerdo a la falta"* **D2.EnRes/L-159-164**	*"prefiero primero conversar antes que sancionar"* **D3.EnRes/L142-144**

E1	**E2**	**E3**
"en algunos casos, hace falta que los docentes comprendan mejor los contextos personales y académicos de los estudiantes **E1.EnRes/L173-176**	*"se requiere una dosis de imparcialidad frente al tema es decir, ser abiertos a la posición de las partes"* **E2.EnRes/L148-153**	"*normalmente se resuelve con el docente y las directivas del programa, la institución acepta que puede incurrir en errores y pueden ser mejorados para no reiterar en ellos*" **E3.EnRes/L127-130**

Contrastación: Considero necesario, realizar una acotación ante la presente interrogante, debido a que el contexto de la presente investigación, lo constituye una institución de educación universitaria enmarcada en los principios cristianos católicos, razón por la cual, la percepción sobre el cumplimiento del manual de convivencia de la institución, están orientadas praxeológicas, axiológicas y epistemológicamente en los preceptos cristianos, donde se establecen códigos de comportamiento, lenguaje, vestimenta, entre otros, derivando ante su incumplimiento una acción sistemática para recolectar información que contribuya a reconstruir los hechos y la verdad de lo ocurrido, buscando siempre que el estudiante comprenda e interiorice las

razones intrínsecas y el sentido de la norma, con la finalidad que el estudiante no se sienta intimidado, ni vulnerado en sus derechos, sino que entienda que con el desarrollo del proceso disciplinario, se lograran cambios positivo en su comportamiento.

Otro aspecto que considero relevante resaltar, es que se trata de educación de jóvenes adultos y adultos, que no siempre comulgan con las ideas cristianas católicas, pero que la institución constituye una buena opción de formación académica por lo que pueden ocurrir dificultades en el cumplimiento del manual de convivencia que en opinión de los y las versionantes se resuelven directamente con el docente que según sus relatos hay ideas divergentes, pues unos docentes se orientan en la rigurosidad del manual, mientras que otros prefieren investigar y dialogar antes de sancionar formalmente.

Fuente: Elaboración propia (2026)

Tabla 27
Contrastación de interrogante 6

Interrogante	D1	D2	D3
¿Cómo gestionan la mediación de conflictos docente – estudiante ?	*"Es importante que previamente exista una comisión o comité ético conformado por docentes claves y representación de estudiantes capacitados"* **D1.InsLid/L154-163**	*"involucrar personas imparciales (preferiblemente de otro grado o área... e incluso... interinstitucional)"* **D2. ResCon/L-185-189**	*sentarlos a hablar, pero de verdad, sin regaños de entrada"* **D3.MePeg/L164-166**
	E1	**E2**	**E3**
	"buscando la manera de generar acuerdos, dialogar y expresar ideas y pensamientos" **E1.CoAse/L126-130**	*"los estudiantes deben recurrir a los mecanismos democráticos disponibles, como los comités, las asambleas o el diálogo institucional"* **E2.ResConf/L151-159**	*"Es importante que estas diferencias se gestionen desde la participación activa, la argumentación y el respeto, promoviendo así una cultura universitaria*

	crítica y propositiva” **E3.ResCon/L164 -170**
Contrastación: En relación a como se gestionan la mediación de conflictos docente – estudiante en la institución educativa, los y las versionantes coinciden en el dialogo como mecanismo de gestion y resolución de conflictos, así como la generación de espacios que favorezca el intercambio sincero de verdades de los involucrados todo ello en el marco de la escucha activa y el respeto, promoviendo la una comunicación asertiva genuina y directa entre las partes, libre de juicios o presiones, para ello me apropio de la relatado por la Versionante E3, quien destacó que “*la participación activa, la argumentación y el respeto, promoviendo así una cultura universitaria crítica y propositiva*”, constituyen la manera de gestionar los conflictos.	

Fuente: Elaboración propia (2026)

MOMENTO V

INTERPRETANDO LA REALIDAD



"La relación con el Otro no es una relación de conocimiento, sino una relación de acogida."

Emmanuel Levinas

MOMENTO V

INTERPRETANDO LA REALIDAD

5.1 Interpretando el contexto

El hecho educativo ocurre porque vivimos en sociedad y es posible porque los seres humanos tenemos la capacidad de educabilidad y educatividad, la primera hace posible el acto de aprender y la segunda el acto de enseñar, para que estos procesos se desarrollen apropiadamente, es necesario que aprendices y docentes asimilemos ciertos conocimientos, habilidades y adoptemos ciertas actitudes consideradas ética y que provienen de la escala de valores propios y aprendidos de cada persona.

Para que opere la producción de conocimientos, intercambio de saberes, entrenamiento de habilidades, es necesario que desarrollemos nuestras potencialidades formativas, cognitivas e intelectuales, así como las capacidades afectivas, físicas y morales, ya que en la función docente es importante contar con esta gama de atributos que garanticen una educación de calidad.

Desde la perspectiva metodológica, en el presente momento compilo los discursos orales brindados por los y las versionantes, en tal sentido, incluyo también mis argumentos y los refrendo con posturas teoricas provenientes de otros autores que me ayudan a aclarar mis ideas, desglosamos entonces los significados y significantes de acuerdo a las categorías.

5.1.1 Categoria: Alteridad

Esta categoría se concreta desde la Fenomenología de la Alteridad como principio filosófico y metodológico y desde el Liderazgo Académico representado por el reconocimiento, el respeto, la autonomía y la distinción

del “Otro” que tiene la corresponsabilidad de orientar guiar el perfeccionamiento humano y académico de los estudiantes bajo su tutela, de los pares docentes con los cuales comparte roles y del personal administrativo y obrero con quienes se completa el ecosistema educativo, lo cual armoniza con *"Aprender a ver al otro como alguien diferente pero igual de valioso."* **D3. Al/ L23-25,** que está en consonancia con el equilibrio entre dos fuerzas fundamentales de la educación moderna que desde la visión de la alteridad, *“...nos enseña a convivir, a respetar, a trabajar en equipo..."* **D3.DeIn/L41-43** *y* que según (Ortega, 2013:132), están representadas por

a) *La Alteridad: Que garantiza el respeto a la identidad del estudiante y evita la imposición autoritaria.*
b) *La Autoridad Experta: Que, lejos de ser punitiva, se manifiesta como una guía necesaria para que la exploración del alumno no sea errática, sino con propósito.*

Esta visión se alinea con las tendencias de la gerencia educativa que ven al docente como un líder de procesos humanos, donde supervisar no es controlar, sino asegurar que el potencial del "Otro" se despliegue de forma óptima, destacando la comprensión del docente y el alumno como sujetos singulares, distintos y autónomos, rompiendo con la visión del estudiante como una extensión del maestro, sino destacando que la capacidad directiva y estratégica del docente debe orientar y dar sentido al camino de aprendizaje del estudiante, corroborado por lo narrado *“siempre supervisando dicho proceso desde la guía y la experiencia del docente”* ***D2. RD/L39-44.***

Consecuentemente, fundamentado desde un espacio de libertad, donde el estudiante pueda descubrir y expandir sus propias capacidades intelectuales, conjuntamente con un acompañamiento basado en el saber y la trayectoria del docente, que actúa como guía para asegurar la calidad del proceso, que en opinión de los informantes *“en la relación académica es fundamental el respeto por esa especificidad del otro respeto por su pensamiento”* **E1. Alt/L34-39**

En tal sentido, el eje central de la praxis educativa está basada en la interacción constante y bidireccional entre ambos actores educativos, que necesariamente. Pasa por la existencia de un equilibrio entre la libertad del estudiante y la autoridad del docente. Esta visión se puede resumir en dos pilares, tal como lo establece (Guillén de Romero, 2020: 138)

> *La Alteridad como Ética: No se busca igualar al estudiante con el docente, sino reconocer su individualidad para poder liderar con respeto. La Guía Experta: La supervisión no se plantea como control, sino como el aporte de la experiencia para que la exploración académica del alumno sea fructífera.*

Que también se complementa con lo narrado por los versionantes "*mirada que se tiene del otro en términos del respeto por su condición de ser un otro con diferencias y especificidades que lo diferencia."* **E1. Alt/L28-34**, *"el reconocimiento y respeto por el otro en su diferencia"* **E2. Alt/L31-33**. "a*lteridad es la capacidad de comprender la posición de pensamiento, acción y entorno del prójimo y aceptarla"* ***E3.Alt/L28-30***.

Elucubrando entonces sobre la alteridad en el contexto de la relación docente -estudiante, considero que esta se configura como una metateoría, ya que, a pesar de que es una condición, una dimensión humana individualísima se refleja, se manifiesta y se evidencia en comunidad con el prójimo donde una persona puede identificar y reconocer las virtudes, los valores y las diferencias del "Otro" de manera individual y de manera colectiva.

La alteridad entonces, juega un rol fundamental en lo que es el proceso educativo, ya que, al ser individualísima, el docente puede verificar, identificar y potencializar las características de sus dicentes, de sus estudiantes, pero en un salón es capaz de visualizar el contexto de los individuos, de los sujetos, del prójimo que, y con quienes comparte un interés común y que bajo su tutela que como docente debe orientar, formar y educar.

En este sentido entonces, la alteridad juega un rol fundamental en la relación docente-estudiante, pues, es desde esta metateoría de esta dimensión que el docente puede establecer programas de estudio, estrategias educativas para llegar y para transmitir el conocimiento que desea o que debe ser impartido, en ese proceso surge la dimensión epistemológica de la alteridad, que como hemos planteado, es individual.

Por otra parte, para que se configure como tal, debe ser compartido y ese compartir de conocimiento es lo que le genera la gestión de los saberes y esa gestión le permite al docente entonces corroborar de primera línea las ideas que se formaron en cada estudiante y establecer entonces esa didáctica y esa dialéctica para que se pueda generar el conocimiento necesario para ser distribuido, para ser compartido en el contexto del aula, atendiendo a cada una de las particularidades del prójimo que tiene y que está atendiendo en el proceso educativo.

Por lo tanto, es entonces allí, se configura lo que es la práctica o la praxis del proceso educativo bajo la perspectiva de la alteridad donde esa práctica pedagógica viene vinculada a lo que es el respeto, la empatía, la comunicación y los procesos resilientes, donde por ser su naturaleza ontológica la persona, ya sea docente o estudiante podemos generar expectativas o podemos expresar inconformidades y es desde esa ontología del ser donde la identificación y el reconocimiento del ser se puede rectificar, se puede ser resiliente en el proceso y transformar lo que haya que transformar y entonces ahí se configura lo que es el mundo axiológico.

En este orden de ideas, la perspectiva axiológica de la alteridad, se puede compaginar con la epistemología basado en la ontología, ya que la capacidad, la dimensión o la libertad que tenemos de reconocer a los demás nos da la libertad, la potestad o la oportunidad de reconocernos a nosotros mismos permitiéndonos así identificar virtudes y diferencias

en el ”Otro” nos configura a nosotros también como docente en personas perfectibles también, capaces de reorientar nuestro pensamientos y nuestras opiniones, tanto sobre un tema particular, como la opinión que nos hemos forjado de una persona, de un prójimo, la imagen 2, nos muestra los aspectos antes descrito desde la ontología y la axiología de la alteridad.



Imagen 3. Ontología de la alteridad
Fuente: Elaboración propia (2026)

Continuando con la narrativa precedente, las diferencias que hemos visto en el “Otro” es una característica propia ontológica de cada uno de los actores que están inmersos en un proceso educativo es sumamente importante y nos da la condición, la característica de perfeccionarnos, porque nos estamos visualizando mutuamente, y se concuerda con la teoría del espejo, lo que veo en los demás también lo puedo tener yo o puedo ser reflejo de los demás, que ellos también vean en el docente, porque así como el docente es capaz de visualizar o de reconocer a su dicente y este se convierte en el “Otro”, el estudiante también hace el ejercicio propio reconociendo al docente

como el otro con sus virtudes, con sus características con su metacognición implícita.

Ante lo ante descrito, discurro que es ahí donde se establece la verdadera relación docente estudiante, donde cada uno desde la perspectiva, la postura ontológica, epistemológica, axiológica, praxeológica, teleológica y cristiana por la formación que se imparte en la universidad objeto de estudio, donde ambos pueden visualizarse, pueden retroalimentarse y resignificarse, cada uno en ese proceso de reconocimiento, de aceptación y de valoración que se hace del “Otro”, siendo este “Otro” tanto el docente para el estudiante como el estudiante para el docente.

5.1.2 Categoria: Rol Docente

Cada docente tiene implícito desde que empieza a estudiar pregrado en educación que es un agente modelador de conductas, de comportamiento y de transmisión de aprendizaje, o sea, las dos primeras van relacionadas con la ontología que es modelador de conductas, modelador del ser y la segunda, transmisor de aprendizaje está relacionado con la epistemología y esas establecen la postura filosófica de la praxis docente, donde deriva el rol influenciado por la axiología que cada docente tiene de sí mismo, de la importancia de ser transmisor y formador que como docente esa es la esencia principal del rol del docente vinculado a ¿Qué le corresponde hacer? ¿Qué debe ser? y ¿Cómo debe ser?

Para que los estudiantes, puedan verse reflejado en él, reconocer lo que es el principio de alteridad, valorarlo y asumir con propiedad, con responsabilidad y respeto la información que se le está transmitiendo y el ejemplo que se le está dando, se habla entonces de la mediación de saberes previos, o sea, cómo se presenta el docente ante sus estudiantes y

viceversa, cómo se presentan los estudiantes ante los docentes. *“la relación entre docente y estudiante debería ser muy cercana y basada en el respeto”* ***D3.RoDo/L52-56,*** *“Saber escuchar”, “lo más importante es el respeto y la empatía”* ***D3. RD/L115-118.***

Recordemos que para que haya proceso educativo bidireccional, pero para eso tiene que haber entonces un proceso de mediación donde entran en juego los valores, la epistemología, la ontología, la sociología, es decir, cómo se origina esa mediación considerando siempre que el proceso educativo es una dimensión que va más allá del simple hecho de transmitir contenidos, *"con herramientas y artefactos pedagógicos facilitan el proceso de transferencia de conocimiento"* ***D2. RoDo/L96-101****,* es de formar de manera integral a los estudiantes, teniendo en cuenta entonces la posibilidad de ayudarlos a desarrollar sus habilidades tanto cognitivas como humanas, de esa capacidad para desarrollarse se genera entonces una convivencia, que protege esa relación de intercambio de saberes y esa mediación.

Hablando de protección, desde el deber ser, es el deber ser del docente proteger y formar equilibradamente e integralmente a sus dicentes, *“este marco debe ser un catalizador del proceso educativo en mayor medida que si el estudiante buscase un proceso similar per-sé”* ***D2.RoDo/L105-110***, estamos hablando entonces, de que hay algo que es la modalidad del comportamiento, esa es la razón ideal cómo se comporta el docente ante sus estudiantes, pero también cómo se comportan los estudiantes frente a su docente y ahí entonces, es donde se dice que se establece lo que es el ambiente de aprendizaje, ambiente que puede ser motivador, puede ser agradable, puede ser innovador, pero puede ser hostil, también puede ser un proceso que se lleve con hostilidad o que el docente lo perciba como hostil, o que ambos lo perciban con hostilidad uno del otro.

Entonces allí, venimos con la valoración pedagógica, porque si la función del docente es enseñar, es formar, no debería haber hostilidad debería haber

reconocimiento a las ideas, respeto a las ideas, y debería recordar siempre que el adulto pensante independientemente del nivel educativo, es el docente, no como autoridad sino como representación del proceso educativo, entonces, ahí debe significarse una valoración bidireccional intrínseca propia de cada actor educativo, donde se genere la gestión del proceso educativo aún en contexto que no sea muy favorable y que se pueda gestionar el conocimiento, porque a fin de cuenta, no debería ser relevante que tan hostil se comporte un estudiante, pues el rol del docente es enseñarlo, es formarlo, es educarlo, es despertar en el la motivación para que se desarrolle integralmente y desarrolle su capacidad cognitiva y conductual en el proceso educativo.

En la imagen 3, se visualizan las subcategorías que hemos venido detallando donde convergen en la categoría del rol docente haciendo énfasis también en el desempeño docente debe ser siempre proactivo en favor del estudiante, en favor de que el proceso educativo se lleve lo mejor posible, que se apropie de la innovación, de la creatividad y del pensamiento globalizado como una herramienta valiosa en manos tanto del docente como del estudiante.

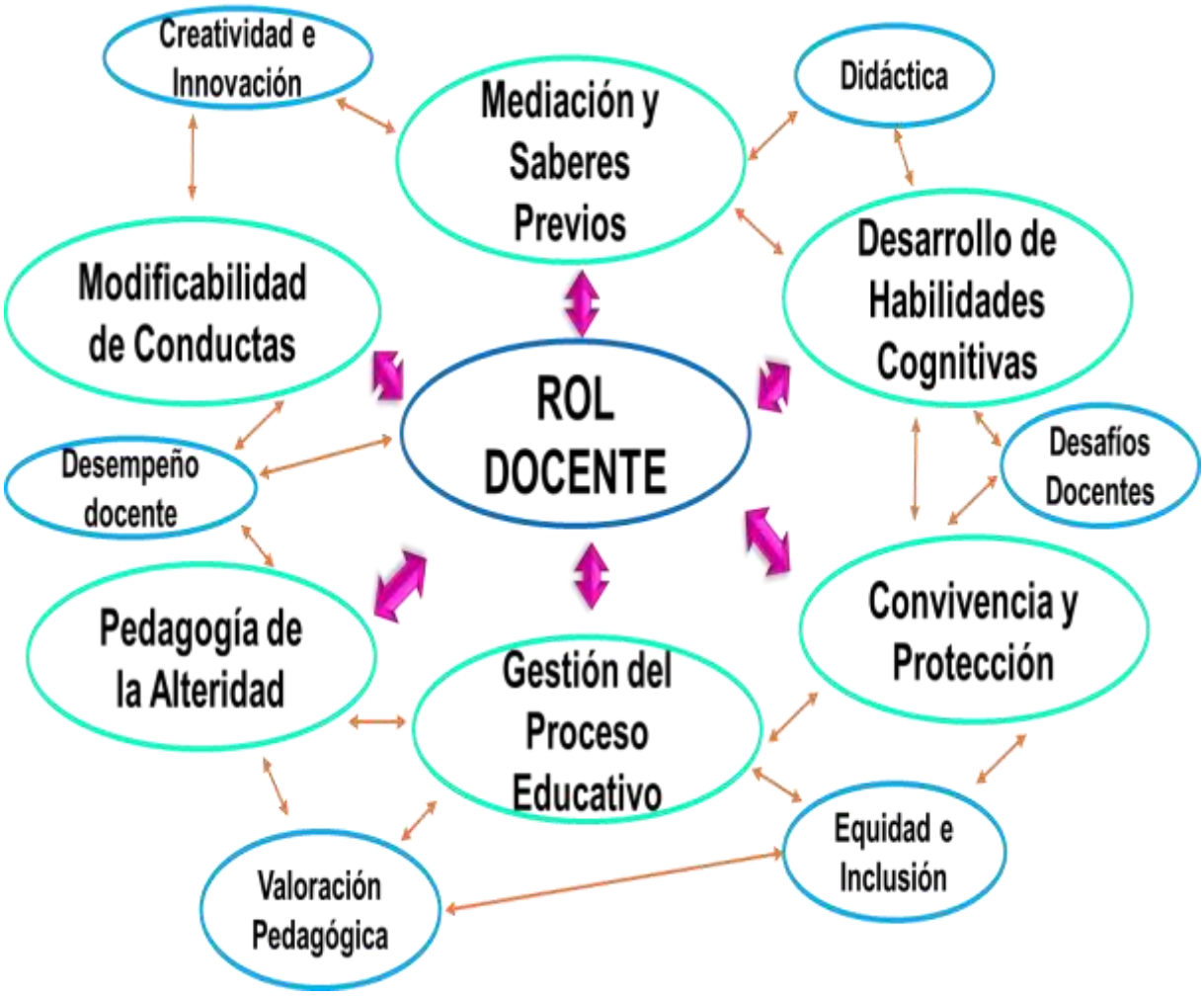


Imagen 4. Rol Docente
Fuente: Elaboración propia (2026)

Ahora bien, para expresar y valorar el contexto, la actualidad, la realidad en la que docentes y estudiantes es necesario pasar por juicios valorativos, que desde la perspectiva del estudiante se puede configurar como el desempeño docente y ahí entonces entra nuevamente la mediación pedagógica docente que permite propiciar un ambiente armónico donde cada quien pueda expresar sus ideas con libertad en el marco del respeto, *"entender que el estudiante puede igualar e incluso hasta superar las capacidades o habilidades previamente adquiridas por su maestro"* ***D2.RoDo/L135-141***.

Por ello, que el docente sea el guía modelador y modulador de los ambientes de aprendizaje y del intercambio de ideas, siendo el docente un buen líder, mediador y gestionador del conocimiento para que sea distribuido de manera equitativa y colaborativa, respetando en todo momento las líneas de pensamiento con las que no estamos de acuerdo, asumiendo posturas de diversidad y "Otredad", del respeto a la opinión del otro. *"siendo el docente un mediador del aprendizaje, valorando los conocimientos previos de los estudiantes"* ***D1.RoDo/L44-49.***

En síntesis, de la narrativa de los informantes interpreto que, desde el rol docente, el éxito educativo no depende únicamente de los contenidos curriculares, sino de la calidad del ecosistema emocional que se genera entre docentes-estudiantes y estudiante-estudiante, siendo la interacción educativa, no como un trámite burocrático, sino un lazo humano basado en la horizontalidad y la estimación recíproca, reconceptualizando así la función docente, en razón que el docente desiste de ser solo un transmisor de información para convertirse en un guía del proceso transcendental del alumno, es decir humanizando el aula de clases, donde el conquista del proceso enseñanza-aprendizaje, no anida en la pericia pedagógica, sino en la calidad de la interacción y la apertura emocional entre los docentes y estudiantes.

5.1.3 Comunicación Asertiva

La comunicación asertiva depende mucho de las habilidades comunicativas que tenga el docente y el estudiante, la manera en cómo se comunican, en cómo se transmite los códigos que van a ser traducidos en la comprensión del mensaje, es sumamente importante para que se establezca los principios de reconocimiento de alteridad, porque en ocasiones las personas son tímidas y no hablan mucho pero su comportamiento establece hasta dónde puedo yo establecer empatía o reconocimiento o puedo generarme una

opinión de una persona dependiendo del comportamiento de esta. "r*elación docente-estudiante, Reconocimiento de la diferencia, Respeto por el otro, Escucha activa, Comprender el contexto, Responsabilidad ética"* ***D1.EAlt/L84-91***.

Entonces, no solamente se comunica con la palabra, se comunica con los gestos, con la conducta, se comunica con los textos escritos con la manera en como la persona se relaciona con otros, estas son maneras de comunicar y de expresar las ideas o las características propias de cada persona, entonces, la pertinencia educativa viene dada precisamente por la capacidad que tenemos de identificar los comportamientos, los patrones de conducta, *"hay aspectos por mejorar, como una mayor empatía y disposición al diálogo"* ***E2. ComAse/L57-58.***

Por lo tanto, establecer estrategias comunicativas que sean las características propias de cada persona como se comunica cada ser humano con otro porque cada quien se va a comunicar dependiendo de lo que quiera transmitir, de la información que considere importante transmitir, entonces en ese marco de la transmisión del mensaje es donde se establecen las estrategias comunicativas, los modos de comunicar, los mecanismos que tiene una persona para comunicarse con otra. *"hace falta que los docentes comprendan mejor los contextos personales y académicos delos estudiante"* ***E2. RoDo/L64-72***.

A veces, tenemos el mismo lenguaje pero diferentes maneras de comunicarnos, hay personas que se les hace difícil transmitir su lenguaje de forma oral, pero lo hacen mejor de forma escrita o de forma conductual, entonces, la comunicación es la raíz o la base sobre la cual se sustenta el proceso educativo porque, es ella la que funge como intercambio bidireccional de información, sin comunicación no hay proceso epistemológico, no hay proceso cognitivo conductual porque no se está transmitiendo ningún mensaje de manera verbal, conductual como lo hemos venido desarrollando, pues sí, porque se puede entender el patrón de

comportamiento de una persona, con sus gestos, hasta con la vestimenta, con la manera de vestir la persona está comunicando y eso le permite al docente interpretar con qué tipo de estudiante está tratando.

El simple hecho de cómo sea la vestimenta, incluso hasta dónde se sienta en el aula de clase, cómo gesticula, cómo se relacionan entre sí con otros estudiantes, es un proceso de comunicación y entonces ese proceso es lo que nos da la gestión de la conducta, porque es un análisis situacional, en determinadas situaciones las personas se comportan de una manera, en un juego de béisbol pues se grita, se aplaude, pero en una actividad académica en el salón de clases, es más circunspecto es más silencioso, en un campo deportivo, la vestimenta tiene unas connotaciones y unas características propias, pero, en un salón de clases a menos que sea de deporte pues la vestimenta es diferente, entonces, todos esas características son dimensiones comunicacionales que dan claridad expositiva a la parte con la que se está transmitiendo un mensaje.

Allí está implícito hay un compromiso ético de respeto, de la información que se está transmitiendo, sin embargo, *"no todos los docentes generan espacios de confianza y comunicación efectiva fuera del aula"* ***E2.RoDo/L108-113***, por ello, para la que la comunicación sea efectiva debe haber un compromiso ético y una escucha atenta y activa con un apoyo y la reorientación necesaria, la comunicación es la que nos aporta la oportunidad de resignificar, las ideas, los comportamientos y las conductas.

Por ello, la dimensión de la alteridad con una comunicación clara, asertiva y oportuna, puede propiciar los cambios de ideas, se pueden fortalecer opiniones y se pueden emitir juicios valorativos sobre una determinada conducta o sobre un determinado pensamiento o idea, se pueden refutar con argumentos, *"pueden existir más espacios de intercambio de ideas, pensamiento"* ***E1.InIn/L60-63***.

A la sazón la significación y resignificación de las condiciones de la alteridad como dimensión comunicacional, pues esta es determinante en la relación docente-estudiante, fundamentada en la capacidad de transmitir información y que a quien se le está enviando, lo pueda codificar interpretarlo y comprender lo que el docente ha querido decir o lo que el estudiante ha querido manifestar.

En la imagen 5, se plasma la interconexión entre la categoría, las subcategorías y los significantes que comprendí de la discursiva oral de los informantes, me llama poderosamente la atención la narrativa *"buscando la manera de generar acuerdos, dialogar y expresar ideas y pensamientos"* ***E1.CoAse/L126-130***, que interpreté como coherencia acción-pensamiento, desde la perspectiva filosófica, es donde se sustenta la integridad y es precisamente ese estado de equilibrio entre lo que una persona piensa lo que determina su manera de actuar y lo que una persona piensa, igualmente determina su manera de comunicarse y expresar sus ideas y las decisiones que ejecuta en su cotidianidad, en su realidad. En esa cosmovisión, la integridad y la alteridad según (Vaughan, 2018: 159).

> *La integridad se refiere a la unidad y coherencia del "Yo", la alteridad representa el reconocimiento y la apertura hacia el "Otro". La integridad, es la fidelidad a los propios principios y la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, sin una integridad sólida, la relación con el otro se vuelve instrumental o superficial.*

Consecuentemente, la integridad sin alteridad es ahueca, es un solipsismo, y la alteridad sin integridad es inconsistente, le falta de representación, por lo tanto, la madurez de la relación docente-estudiante germina cuando la estabilidad de nuestros valores se utiliza para resguardar y enaltecer la existencia del "Otro"



Imagen 5. Comunicación asertiva
Fuente: Elaboración propia (2026)

5.1.4 Categoría: Inteligencia Emocional

Como hemos venido hilvanando, todo se va conjugando y se va entrelazando una con la otra porque la inteligencia emocional no es más que el manejo de las emociones, la empatía, la comunicación y la alteridad, vinculada a las vivencias que se generan entre docentes y estudiante y de estudiantes entre sí, *"a veces solo necesitan ser escuchados para poder resolver las cosas"* ***D3.Alt/L174-178***

Esta relación de alteridad donde la gestión de las emociones juega un papel fundamental en el reconocimiento, la valoración, el respeto, la comunicación y la empatía que determina el ambiente académico entre docentes y estudiantes durante el proceso educativo. *"hace falta que los docentes comprendan mejor los contextos personales y académicos de los estudiantes"* ***E2. RoDo/L64-72.***

Es necesario, es absolutamente indispensable que el docente pueda gestionar las emociones propias para poder brindarle al estudiante una versión ecuánime de si mismo, centrado, sensato y maduro emocionalmente, se pueda ver reflejado en ese otro y este a su vez lo pueda reconocer como una persona de carácter fuerte en el sentido de que es capaz de ante la adversidad, permanecer atento a la situación que se puede presentar en un determinado intercambio de ideas.

Cuando se habla de carácter fuerte, hacemos referencia al sujeto que es capaz de mantener la calma ante las adversidades y de gestionar las emociones propias para ayudar al otro a gestionar las suyas, *"es esencial reconocer posturas diversas, incluso aquellas con fuerte carga cultural o religiosa, sin imponer discursos"* ***E2.Dialec/L90-96****. "cuando se logra esa confianza, el impacto en el desarrollo académico del estudiante es positivo, ya que fomenta la motivación, la participación y el sentido de pertenencia"* ***E2.RoDo/L121-129.***

De eso se trata la gestión de las emociones, por ello, el docente primero tiene que saber gestionar las emociones propias y tiene el deber de identificar los aspectos qué para él como docente son frágiles o le hacen vulnerable, es decir, que debe hacer una autoreflexión crítica de su este rol docente de su ética, de su compromiso para poder ofrecerle a sus dicentes una relación armoniosa en el marco de la integridad, la pedagogía levinasiana y el manejo de las emociones. *"Darles su espacio para que digan lo que sienten*" ***D3.Alt/L167-170***.

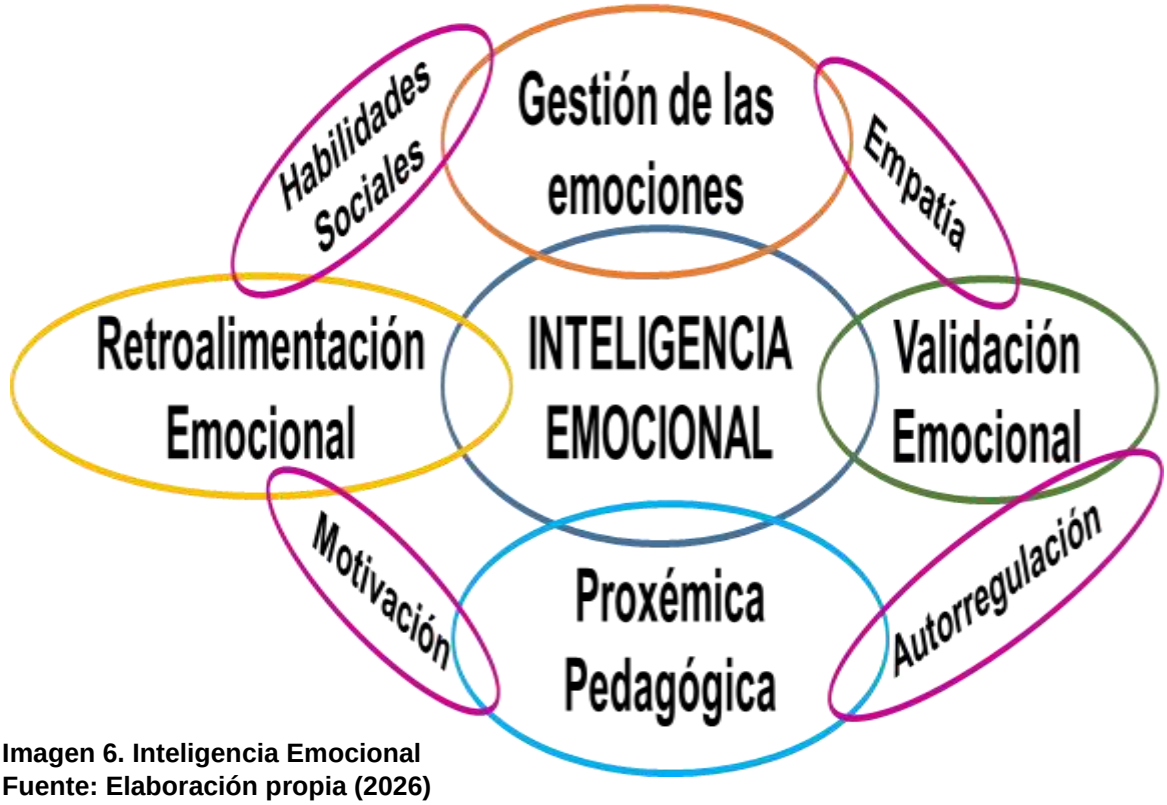


Imagen 6. Inteligencia Emocional
Fuente: Elaboración propia (2026)

5.1.5 Categoria: Autonomía Epistémica

En cuanto a la autonomía epistémica, como es sabido, está relacionada con la producción de conocimiento, si bien sabemos que este trabajo de investigación se trata de la pedagogía Levinsoniana de la alteridad, es claro entonces que intimemos como se establece la relación docente-estudiante, *"dejando por un lado que explore su potencial académico"* ***D2.RoDo/L39-44***.
Lo que quiere decir que, hay un marco epistémico que la regula o que la fundamenta, el marco epistémico, es donde se da la transmisibilidad, la transmisión y la gestión del conocimiento donde el compromiso docente debe tener primeramente un criterio disciplinar para transmitir los contenidos

curriculares, despojándose de criterios parcializados ofreciéndole a sus estudiantes, un abanico de posibilidades *"con herramientas y artefactos pedagógicos facilitan el proceso de transferencia de conocimiento"* ***D2. RoDo/L96-101***, donde él pueda seleccionar e identificarse con las corrientes del pensamiento que el docente pone en la mesa y él pueda gestionar, comprender e interpretar los contenidos que se le están brindando.

En este orden de ideas, los ambientes académicos donde se interrelacionan docentes-estudiantes promueven que el estudiante adquiera y refuerce los contenidos curriculares y la formación interdisciplinaria que se le ofrece, donde el estudiante se apropia de ella, la expone sin que eso sea considerado malo, sin que los juicios valorativos emitidos por el estudiante sean menospreciados, sino que desde la autonomía epistémica se la valore y respeten sus opiniones. *"entender que el estudiante puede igualar e incluso hasta superar las capacidades o habilidades previamente adquiridas por su maestro"* ***D2.RoDo/L135-141.***

En el contexto descrito, debe imperar el respeto, debe haber reconocimiento de la idea y de la opinión que el estudiante está manifestando y eso le permite al dicente desarrollar su pensamiento crítico que le permite al docente la evaluación académica, esa estimación, viene dada necesariamente por emitir un juicio de valor y al final colocar una calificación, una nota que si bien, los conocimientos desde mi perspectiva no tienen apreciación numérica, no obstante, el sistema educativo colombiano, le asigna un número a la evaluación académica, lo cual califica a los estudiantes en una escala de excelentes, buenos, regulares y deficiente, según los conocimientos evaluados. *"fundamentada en un desaprender y aprender en las dos direcciones tanto del docente como del estudiante"* ***D1.OnAlt/L38-44.***

Reflexiono que, entre docentes y dicentes hay una simetría profesional que, aun cuando el docente ya está graduado en el caso de pregrado o cuando los estudiantes son de posgrado haya una simetría académica sustentada en

el marco del respeto, en el que ninguno está por encima del otro, sino, que se están en un intercambio de saberes donde se está gestionando y se están generando conocimiento que son validados por cada grupo que tiene la capacidad de desarrollar esos juicio valorativos de donde deviene la autonomía epistémica. *"promoviendo la creatividad para enriquecer el proceso de aprendizaje y generar nuevas ideas y soluciones"* ***D1.RoDo/L66-71***.

Por consiguiente, la autonomía epistémica, está dada entonces, porque cada persona tiene la capacidad de gestionar sus propios conocimientos, compartirlos y divulgarlos en el marco de que se le respeten sus ideas, de que se le respeten su ética con argumentos válidos, académicos, filosóficos y pedagógicos, porque el conocimiento para que se configure como tal, debe ser compartido y socializado, si no es solamente información.

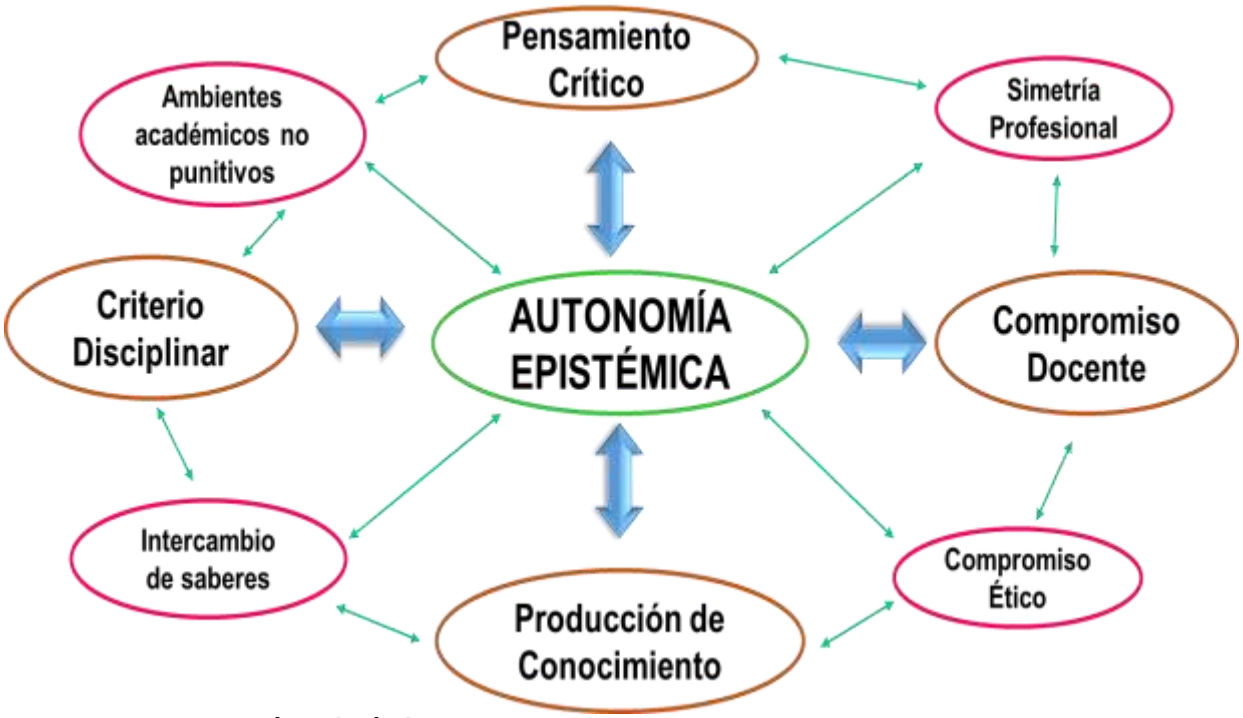


Imagen 7. Autonomía Epistémica
Fuente: Elaboración propia (2026)

5.1.6 Categorización: Resolución de conflictos

La Universidad Católica de Cali, tiene en su estructura un manual de convivencia que establece este los mecanismos de coexistencia universitaria, tienen sus códigos de diálogo, de la promoción de valores y de la cultura universitaria, porque la universidad es una institución católica que al estar enmarcada en un principio religioso tiene patrones de conducta que se deben cumplir y que se les hace del conocimiento al estudiante incluso antes de que formalice su inscripción para que después no haya este pugna, ni problemas, ni inconformidades, entonces al estudiante se le da el manual de convivencia que él se compromete a respetar. *"identificar la falta, realizando investigaciones para esclarecer los hechos"* ***D1.EnRes/L133-136***.

Qué pasa entonces, que somos humanos y que en cualquier momento podemos flaquear, no obstante, en el contexto del cristianismo católico, está también el proceso que puedan resarcir el daño que se pudo haber causado y es entonces que la misma universidad aporta el enfoque restaurativo de las conductas y que están tipificadas por el manual de convivencia consideradas o inapropiadas. *"ofrecer apoyo al estudiante para que comprenda la importancia de las normas y pueda mejorar su comportamiento"* ***D1.Rodo/L148-154***.

Para ello entonces primero debe haber una indagación y esclarecimiento de los hechos que generaron la inconformidad y una responsabilidad individual de las personas que hayan incurrido en el incumplimiento del manual de convivencia, eso debe llevar y debe pasar primeramente por una reflexión crítica que debe llevar tanto al docente como al dicentes a una modificación

del comportamiento mediante una metodología de intervención que genere una concienciación y responsabilidad, porque se le informo al momento de ingresar a la institución cuáles son los patrones de comportamiento, razón por la cual, el estudiante no puede alegar en defensa propia que no sabía porque firmó un manual de convivencia. *"es importante que previamente exista una comisión o comité ético conformado por docentes claves y representación de estudiantes capacitados"*. ***D1.InsLid/L154-163***.

Considerando entonces en ese marco de la justicia del enfoque retributivo y la resolución de conflictos, se encuentra la fortaleza de la alteridad en la Universidad Católica de Cali, específicamente en la aplicación de la Pedagogía Levinasiana que viene dada por el diálogo reflexivo, la convivencia universitaria, el fortalecimiento de la cultura universitaria en el marco de los preceptos de la religión católica y la promoción de valores cristianos como el respeto, el bien común consagrado en la doctrina social de la iglesia, el respeto a los mandamientos, en las enseñanzas cristianas del amor al prójimo, de amar a Dios por sobre todas las cosas. *"estas diferencias se gestionen desde la participación activa, la argumentación y el respeto"* ***E2.ResConf/L162-167***.

En este punto de la narrativa, traigo a colación el pasaje de la Biblia que se puede relacionar con facilidad con el fundamento de la pedagogía Levinasiana, iniciando pues con *"Dar al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios. Mateo 22, 21*". Puedo interpretar desde la postura filosófica de la Ontología, que el ser humano puede identificar y separar la dimensión humana de la divina, ese *"Dar al César lo que es del César"* podemos asumirlo como la capacidad de la otredad, de resignificar lo que es el "Otro", de reconocer y reconocerse en el "Otro" comprendiendo a su dignidad humanad como creatura divina, como hijo de Dios. *"prefiero primero conversar antes que sancionar"* ***D3.EnRes/L142-144***.



Imagen 8. Resolución de Conflictos
Fuente: Elaboración propia (2026)

Al respecto, la resolución de conflictos vista desde la Pedagogía Levinasiana "se relaciona con la vocación de servicio y la parábola del Buen Samaritano. La fe católica enseña que el prójimo no es "quien yo decido", sino aquel que Dios pone en mi camino y que necesita de mí" (p. 79). Este lazo, es transcendental para el proceso educativo desde la dimensión humanista, donde el rol docente no se ejerce desde la autoridad, sino desde el compromiso por el perfeccionamiento del "rostro" de cada estudiante de la comunidad educativa.

5.2 Reflexión no conclusiva

Como recorrido investigativo en la presente investigación me trace cuatro propósitos que orientaron mi tesis doctoral y son parte de la estructura del presente documento, por ello de manera no conclusiva despliego los hallazgos de la presente investigacion relacionados con cada uno de los propósitos trazados, como primer propósito establecí develar las experiencias subjetivas de docentes y estudiantes en relación a sus interacciones pedagógicas, en el proceso educativo desarrollado desde la Pedagogía Levinasiana, a partir de la técnica de aprehensión del objeto de estudio aplicada a los informantes interpreto que las experiencias vividas en el marco de la relación docente-estudiante esta signado por el respeto, el reconocimiento de las habilidades y destrezas cognitivas de cada miembro, la comunicación asertiva y la autonomía epistémica.

El proceso educativo que viven los docentes y que involucraba también a los estudiantes, es un estilo de vida que no se desvincula del contexto donde se desarrolla y del compromiso que, como persona, tiene el docente ante la sociedad, la familia, el trabajo, consigo mismo y con sus estudiantes, en relación a ello, los informantes expresaron que;

> *Las prácticas pedagógicas Levinasianas, incentivan la autonomía intelectual y la creatividad del estudiante, así como la necesidad de ir más allá de la nota numérica y el control administrativo del aprendizaje, suponiendo igualmente un riesgo de que el orden filosófico-religioso característico de la institución, limite la expansión de ideas nuevas.* **D3.EnRes/L145-147**. *"Fortalecer relaciones de confianza y apoyo con los estudiantes, para que se sientan cómodos y seguros para hablar"* ***D1.OnAlt/L120-126.***

En el marco de dicha pedagogía, también permite desarrollar capacidades significa desarrollar espacios de libertad, (Sen, 2000: 112), describe que "el enfoque del desarrollo humano centra la atención en las capacidades de las personas para hacer cosas y en la libertad para llevar su vida y que tienen

razones para valorar", por lo tanto, la buena actitud y la autonomía epistémica permite gestionar los conocimientos, consolidando el aprendizaje en circunstancias de reconocimiento, respeto y validación recíproca entre docentes y estudiantes.

En cuanto al propósito de identificar las categorías emergentes de las experiencias de los participantes que permitan la estructuración de la teoría de la pedagogía de la alteridad en la relación docente – estudiante, se aprecia del relato de los y las informantes, que las universidades están expuestas a constantes metamorfosis en los modelos de enseñanza aprendizaje; cambios marcados por la necesidad de crear nuevos escenarios y ambientes de aprendizajes.

Del discurso de los y las informantes surgió como categorías emergentes la importancia del rol docente, la necesidad de un proceso comunicativo asertivo, la promocion de la gestion de las emociones y de la autonomía epistémica como parte de nuevas tendencias educativas, dado que la universidad vienen educando bajo los mismos patrones y metodologías por lo que se considera que debe vincularse y actualizarse a la realidad social, en cuanto a propiciar un aprendizaje activo, participativo y liberador que emerja de la necesidad y de las expectativas que los educandos tienen de la realidad social del país y del mundo.

Dentro de esta perspectiva, comprendiendo la percepción intersubjetiva de los informantes, las instituciones universitarias se enfrentan a una situación compleja donde deben asumir y apropiarse de las tendencias educativas que surgen en la trayectoria del tiempo; así como actualizarse y ajustarse a los avances tecnológicos y científicos que les permitan la inclusión educativa, en ese sentido, es necesario comprender el aprendizaje desde la pedagogía levinasiana como un proceso dinámico de naturaleza multidimensional.

En consideración al propósito planteado para comprender los principios de la filosofía de Levinas y cómo se manifiestan en las prácticas pedagógicas de los docentes y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, de las

narrativas aportadas por las y los informantes, comprendo que la pedagogía levinasiana se conjuga con los preceptos cristianos católicos establecidos como pilares institucionales donde los docentes manifiestan que es necesario *"entender que cada persona tiene su historia, sus ideas..."* ***D3.Difor/L25-28***. "no se trata solo de dar información sino de construir juntos el conocimiento" *"todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, sin importar sus diferencias"* ***D1.RoDo/L61-66***. Lo cual constituye el escenario ideal para que se desarrolle un proceso educativo de excelencia y calidad académica sustentado en el humanismo.

Amparado en las voces de los informantes clave interpreto que, los elementos esenciales de la pedagogía de la alteridad inspirada en la filosofía de Levinas, están basados en un proceso constructivo de respeto, comunicación, valorización y resignificación del "Otro" como igual en un proceso que *"Más que solo enseñar, es acompañar"* ***D3.RoD/oL56-58***, asumiendo el *"respeto como persona para poder establecer buenas vías de comunicación"* D2.OnAlt/57-69. *"siendo el docente un mediador del aprendizaje, valorando los conocimientos previos de los estudiantes"* ***D1.RoDo/L44-49***.

5.3 Final del recorrido investigativo

Como reflexión final no conclusiva y con el ánimo de generar una aproximación teórica sobre la perspectiva fenomenológica de la pedagogía de la alteridad levinasiana en la relación docente- estudiante, producto de la metódica empleada para desarrollar la presente tesis doctoral, surge como teoría intermedia la siguiente aproximación teórica:

La relación académica exhibida entre docentes y estudiantes en el marco de la Pedagogía Levinasiana en la Universidad Católica de Cali, es meritoria pues la institución educativas cuentan con profesores resilientes con aptitud, motivación, autoconcepto, expectativas futuras y la disposición para emprender procesos educativos para afrontar las situaciones adversas que

les toque enfrentar verificándose una postura transpersonal en los docentes que aun con debilidades, asumen con entereza su rol docente ofreciendo a sus estudiantes la mejor versión de sí mismo, de sus capacidades, habilidades y destrezas, evidenciadas en su desempeño docente y puestas al servicio de la educación y de la comunidad.

Con ese ejemplo, los discentes tienen un apoyo y modelo sólido a seguir y razones para emprender por si mismos su proceso de autonomía epistémica desde los preceptos de la pedagogía levinasiana que destaca la *"importancia de escuchar, de interesarse de verdad por lo que piensan"* ***D3.RoDo/L59-63***, manifestando que *"siempre pensamos primero en la persona antes que en el contenido"* ***D3.HM/L85-93*** y que en consecuencia se *"utiliza un lenguaje claro y accesible, fomentar el diálogo y la discusión, y escuchar activamente a los estudiantes"* ***D1.Com Ase/L98-103.***

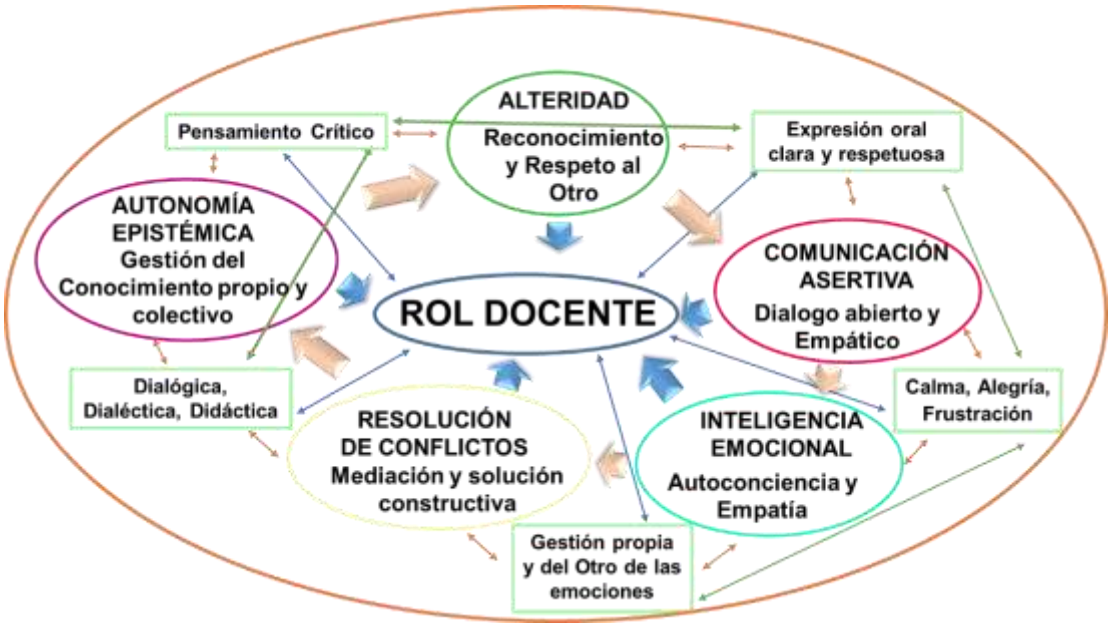


Imagen 9. Hermeneusis Investigativa
Fuente: Elaboración propia (2026)

En el centro, el rol docente actúa como el núcleo donde convergen todas estas dinámicas. La alteridad y la autonomía epistémica se sitúan como las

bases de la relación con el estudiante, reconociendo su identidad y fomentando su pensamiento crítico. Estas bases impulsan un ciclo de interacción compuesto por la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y la inteligencia emocional, lo que crea un entorno de aprendizaje dinámico y en constante diálogo, acorde a la filosofía institucional de la Universidad Católica de Cali-Colombia.

REFERENCIAS

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). *El otro en Levinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales.* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200003

Åkerlund, K., y Dahlberg, H. (2014). *Exploring the lived experiences of teachers and students in a Swedish upper secondary school: A phenomenological study*. International Journal of Educational Research, 66, 1-10.

Ale, M. (2016). *De la responsabilidad por el otro hombre a la responsabilidad por el mundo en la obra de Emmanuel Levinas.* Universidad Nacional de Córdoba. Editorial Filosofía y Humanidades UNC. https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/EBOOK_ALE_0.pdf

Andrade, J. (2021). *Ética levinasiana. Responsabilidad infinita moralmente exigente, la actitud supererogatoria de la normatividad levinasiana.* 103-129. DOI: 10.1007/978-3-030-61630-4_6

Arboleda, J. C. (2017). *La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora.* Revista de Educación y Pensamiento, 2(7), 7-23. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4786014.pdf

Ayala, R. (2008). La *metodología fenomenológico-hermeneútica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias.* https://www.researchgate.net/publication/41570476_La_metodologia_fenomenologico hermeneutica_de_M_Van_Manen_en_el_campo_de_la_investigacion_educativa_Posibilidades_y_primeras_experiencias

Beauchamp, T. y Childress, J. (2009). *Principios de ética biomédica*.

Bedoya Bonilla, D. (2007). *Un acercamiento exegético a la parábola del samaritano misericordioso*. Lucas 10, 25-37. Cuestiones teológicas, 34(82) 401-421. https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/download/5840/5478/10887

Bolio, A. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental*. Reencuentro, 65(12), 20-29. https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf

Buber, M. (1970). *Yo y Tú*. México: Fondo de Cultura Económica.

Buber, M. (1923). *Yo y Tú*. Ediciones Nueva Visión. https://aulademusicamartinsarmiento.wordpress.com/wp-

Castillo, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). *El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 241-267. content/uploads/2014/10/libroartesescenicas.pdf

Creswell, J. (2014). *Investigación cualitativa y diseño*. México: McGraw- Hill.

Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=215 597 9

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación.* Ediciones Morata.https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf

El Vaticano. (2010). *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI para la XXV Jornada Mundial de la Juventud.* Vatican. https://www.vatican.va/content/benedict-vi/es/messages/youth/documents/hf_ben- xvi_mes_20100222_youth.pdf

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del primido.*https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiad elOprimido.pdf

Gil, M. y Arboleda, J. (2022). *La ética frente al otro como aprendizaje. importancia de Lévinas en la educación.* Revista Redipe, 11(10), 1-15. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9994449.pdf

Guerrero, O. (2015). *Levinas y la alteridad: cinco planos*. Brocar, 39(2015), 423-443.

Guillén de Romero, J., et al. (2020). *Ética de la alteridad en la educación superior*: *Una mirada desde Levinas*.

Guillén de Romero, J., et al. (2020). *Ética de la alteridad en la educación superior*: *Una mirada desde Levinas*.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Philosophia. https://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiem po.p df https://repository.globethics.net/bitstream/handle/20.500.12424/15

5310/n2003-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Husserl, E. (1970). *Ideas directrices para una fenomenología pura y para una filosofía fenomenológica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1970). *La idea de la fenomenología*. Alianza Editorial.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

Levinas, E. (1969). *Totalidad e infinito.* México: Siglo XXI Editores. https://www.sigueme.es/docs/libros/totalidad-e-infinito-2012.pdf

Levinas, M. (2000). *La huella del Otro*. Taurus. https://monoskop.org/images/9/96/Levinas_Emmanuel_La_huella_ del_ otro_2001.pdf

Mayer, R. E. (2014). *Learning and instruction*. Pearson.McGraw-Hill.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074171369204200309

Míguez, N. (2022). *La parábola del Buen Samaritano.* Instituto Universitario ISEDET.

Mínguez, R. y Linares Borboa, L. (2023). *Un compromiso ético con otro modo de educar.* Ediciones Octaedro.https://www.researchgate.net/publication/367532744_La_pedagogia_de_la_alteridad_Un_compromiso_etico_con_otro_modo_de_ed ucar

Mishra, P., y Koehler, M. (2016). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.* Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications. Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Sage Publications. https://psycnet.apa.org/record/1996-97117-000

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. https://philpapers.org/rec/NODCAF-3

Ojeda, N., Ortega, M. y Morillo, N. (2019). *La fenomenología en el mundo investigativo.* Revista internacional de investigación y formación educativo, 7(6), 1-14. https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/6.-La-fenomenolog%C3%ADa-en-el- mundo-investigativo.pdf

Oroz Ezcurra, J. (2018). *El rostro del otro y la trascendencia en Emmanuel Lévinas*. Revista de filosofía, 18(1), 35-50.

https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/downlo ad/17948/17937/

Ortega Ruiz, P. (2023). *El "Otro" en la antropología de E. Lévinas*. Boletín Medipe, 13(1), 21-34. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/2063/2052

Ortega, P. (2013). *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación moral.* Revista Española de Pedagogía.

Patton, M. (2002). *Qualitative research y evaluation methods.* Sage Publications. https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=7 571 92

Pedreño, M. (2017). *Pedagogía de la relación educativa: la teoría Levinas como modelo de educación moral en el aula*. Educación Siglo XXI. https://www.eumed.net/libros- gratis/actas/2017/educacion/80- pedagogia-de-la-relacion- educativa.pdf

Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente*. Universidad de Murcia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290962

Pedreño, M., Minguez Vallejos, R. y Romero Sánchez, E. (2022). *Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado.* Revista Complutense de Educación 33(2):301-310. DOI:10.5209/rced.74283

Perrenoud, P. (2002). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez- nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Pinardi, S. (2010). *Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Levinas*. Episteme, 30(2), https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242010000200004

Pinto, J., et al. (2022). Educar en la alteridad: aportes de la filosofía de Emmanuel Lévinas a la educación. Como Perspectivas. 7(S1), 75- 87.

Prados, M. y Pérez, R. (2023). *Educar en la alteridad*. Revista Española de Pedagogía. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol0/iss0/37

Ramírez, E. (2017). *Un acercamiento existencialista a la parábola del buen samaritano.* Apuntes teológicos. https://apuntesteologicos.es/un-acercamiento-existencialista-a-la- parabola-del-buen-samaritano

Rivas, L. (2023). *Relación docente-estudiante: un estudio desde la alteridad u otredad.* Scientiarum, 2(2023). https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/ vie

w/988

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2003-04956-000

Rojas Gutiérrez, W. J. (2022). *La relevancia de la investigación cualitativa.* RevistaStudium Veritatis, 26(26), 79-97. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/100104670/395-ibre.pdf?1679354106=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_relevancia_de_la_investigacion_cualit.pdf

Salazar Rodríguez, T. (2019). *Enmanuel Levinas o la pedagogía de la alteridad.* Revista digital de historia de la educación, 22(2019), 1-15. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46948/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salazar, F. (2014). *Formación deontología del Educador: Relación de la ética y la alteridad para la práctica educativa*. UCV. http://saber.ucv.ve/handle/10872/6293?mode=full

Sánchez, M. (2024). *Pedagogía de la Alteridad: una educación humanizadora y esperanzadora*. Ediciones. Clío. https://libros.edicionesclio.com/index.php/inicio/catalog/book/215

Sartre, J. (1943). *El ser y la nada.* https://elartedepreguntar.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/06/sartre-jean-paul-el-ser-y-la-nada.pdf

Spradley, J. (1980). *Participant observation.* Holt, Rinehart and Winston.

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Sage Publications.

Torre, A. (2021). *La perspectiva ética levinasiana: su sentido para la educación. Praxis y Saber*, 12(30), 82-96. Epub December 24, 2022.https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11218

Vallejo, S. (2014). *La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente.* Revista Fundación Universitaria Luis, 1(2), 114-125. https://pdfs.semanticscholar.org/1b4b/19d911b1f8268c021693153acc19b153db3f.pdf

Van Manen, J. (1990). *Researching lived experience: A phenomenological introduction to qualitative research.* State University of New York Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=270 440 4

Vaughan, M. (2018). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason.*

Vaughan, M. (2018). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason.*

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Waldenfels, B. (2016). *El decir y lo dicho en Emmanuel Lévinas.* Revista De Filosofía, 61, Pág. 153–167. https://doi.org/10.5354/0718-4360.2005.43482.

Zanon, A. (2020). *O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilida de ética.* Perseitas, 8(1), 75-103. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7429954.