UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

México

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación en:
Formación del profesorado

TESIS DOCTORAL

Título:

Programa de capacitación en autoconocimiento para mejorar la práctica docente del profesorado de Artes Liberales. Caso: Universidad San Francisco de Quito

Doctorando/a:
Ivy Fabiola García López

Director/a:
Annia Almeyda Vázquez

30/marzo2026

AGRADECIMIENTOS

La culminación de esta tesis doctoral no es solo un logro académico, sino la manifestación de un camino sostenido por el amor, la fe, la compañía y la gracia de Dios que se hace presente a través de las personas que han sido parte de mi vida. Este trabajo está entretejido con vínculos, aprendizajes y manos que me sostuvieron cuando el camino se tornó exigente.

A mis padres Rafael y Angelita, raíz firme de mi historia, por su amor incondicional, su apoyo silencioso y constante, y por haber sembrado en mí valores que hoy sostienen cada paso que doy. Su presencia ha sido refugio, guía y bendición permanente.

A mis hermanas Lorena y Ángeles, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por ser voz de ánimo, compañía y fuerza, y por recordarme siempre que no camino sola.

A mi esposo Patrick, compañero de esta etapa de vida y sostén de mi corazón. Gracias por tu amor paciente, por secar mis lágrimas, por celebrar cada pequeño avance, por levantarme cuando el cansancio pesaba, y por caminar a mi lado con una confianza que me devolvía la mía.

A mi hija Abigail, luz de mi vida e inspiración profunda. Por ti busco ser cada día una mejor versión de mí misma. Tu existencia da sentido a mis esfuerzos y me recuerda que todo crecimiento verdadero nace del amor.

A mi sobrina Maricruz, por su cercanía, su apoyo emocional y académico, y por haber sido un apoyo clave en la definición del tema. Su presencia fue un regalo providencial en momentos decisivos.

A mis sobrinos Rafael, Bernardo y Noah, por ser alegría viva, ternura que renueva el alma y recordatorio constante de que, aun en medio del rigor, la vida se celebra.

A toda mi familia directa y política, por su ánimo, confianza y cariño durante este proceso. Su apoyo fue un abrazo extendido en cada etapa.

A todos mis amigos y amigas, por su escucha, su paciencia, su ánimo constante y por recordarme, a través de su cariño, que los procesos compartidos se vuelven más ligeros.

A mi asesora Dayami, por su acompañamiento constante. Su claridad, paciencia y rigor fueron fundamentales para dar solidez a los análisis y para transformar los datos en conocimiento significativo.

A mi directora Annia, por su dedicación generosa, su guía rigurosa y su acompañamiento profundamente humano. A su lado aprendí que investigar también es un acto de coherencia interior, equilibrio y confianza en que el trabajo hecho con sentido encuentra su lugar. Su presencia en este camino fue luz y orientación.

A los profesores de UNINI, por haber sembrado en mí la inquietud por este tema y por sus valiosos aportes académicos, que enriquecieron y dieron profundidad a esta investigación.

A la Universidad San Francisco de Quito USFQ, espacio que acogió este estudio, por su respaldo institucional y por ofrecer el entorno donde esta investigación pudo nacer, crecer y consolidarse.

A todos los profesores y profesoras que participaron en este estudio, mi profundo agradecimiento por su apertura, generosidad y compromiso. Su disposición para compartir experiencias, reflexiones y saberes hizo posible que esta investigación trascendiera lo teórico y se anclara en la realidad viva de la práctica docente. Cada aporte fue un acto de confianza que enriqueció este trabajo y le otorgó sentido humano y pedagógico. Este estudio también les pertenece, porque está tejido con sus voces, su experiencia y su vocación.

Finalmente, a todas las personas que, de manera directa o indirecta, fueron parte de este camino: con una palabra oportuna, un gesto de apoyo, una oración, una conversación o un silencio respetuoso. Cada presencia sumó, cada gesto sostuvo.

A todos ustedes, gracias. Este logro no es individual; es el fruto de una red de amor, guía y propósito que me sostuvo en cada etapa del camino.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS **1**
ÍNDICE DE FIGURAS **2**
ABREVIATURAS. **3**
RESUMEN **4**
INTRODUCCIÓN **6**
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN **9**
1.1. Justificación **9**
1.2. Problema de investigación **18**
1.3. Objetivos **20**
1.3.1. Objetivo general 20
1.3.2. Objetivos específicos 20
CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA **22**
2.1. Fundamentos teóricos de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo **22**
2.1.1. Modelos fundacionales 22
2.1.2. Teoría social cognitiva 24
2.1.3. Implicaciones en el desarrollo integral del docente 27
2.2. Autoconocimiento emocional y práctica docente, su impacto en la relación docente-estudiante **31**
2.2.1. Definición y dimensiones 31
2.2.2. Impacto en relación docente-estudiante 33
2.2.3. Bienestar docente y calidad del entorno de aprendizaje 35
2.2.4. Identidad profesional 36
2.3. Componentes de la Inteligencia Emocional y su relevancia en la práctica docente **41**
2.3.1. Inteligencia intrapersonal e interpersonal 41
2.3.2. Relevancia en la práctica docente 43
2.4. Formación docente y desarrollo socioemocional **46**
2.4.1. Vacíos 46

2.4.2. Enfoques y modelos existentes de capacitación docente en autoconocimiento 48
2.4.3. Experiencias y programas 50
2.4.4. Estrategias 54
2.5. El autoconocimiento en las Artes Liberales 58
2.5.1. Relevancia docente 58
2.5.2. Identidad docente 60
2.5.3. El autoconocimiento en la práctica docente y las mejoras innovadoras de los resultados educativos 63
2.6. Brechas y perspectivas futuras 66
2.6.1. Vacíos epistémicos 66
2.6.2. Oportunidades 69
2.7. Marco normativo 74
2.8. Principios teóricos que orientan la propuesta de intervención 76
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA 83
3.1. Introducción 83
3.2. Diseño de la investigación 84
3.2.1. Enfoque, alcance y tipo de diseño 84
3.2.2. Fases del estudio: diagnóstico, diseño y validación 85
3.3. Hipótesis de investigación e idea a defender 87
3.4. Población y muestra 88
3.4.1. Características de la población 88
3.4.2. Procedimientos de muestreo y cálculo del tamaño 92
3.5. Variables y categorías 97
3.5.1. Definición conceptual 97
3.5.2. Definición operacional 97
3.6. Instrumentos de investigación 101
3.6.1. *Cuestionario* 101
3.6.1.1. Cuestionario de autoconocimiento y prácticas docentes del profesorado 102
3.6.2. *Entrevista semiestructurada* 104

3.6.3. *Observación no participante* 106
3.6.4. *Cuestionario de autoevaluación de experticia* 108
3.6.5. *Cuestionario de evaluación del diseño del programa* 109
3.7. Análisis de datos 109
3.7.1. T*écnicas cuantitativas* 109
3.7.2. *Técnicas cualitativas* 110
3.7.3. *Validación mediante método Delphi* 111
CAPÍTULO 4. RESULTADOS 112
4.1. Caracterización de la muestra 112
4.1.1. Nivel de formación académica **..... 112**
4.1.2. Años de experiencia docente **..... 112**
4.1.3. Adscripción institucional y diversidad disciplinaria **..... 112**
4.1.4. Disciplinas o carreras impartidas **..... 113**
4.2. Evaluación del estado inicial del autoconocimiento 113
4.2.1. Análisis descriptivo de las dimensiones del autoconocimiento docente **..... 114**
4.2.2. Análisis de contenido sistemático de entrevistas semiestructuradas . **..... 115**
4.2.3. Resultados de la observación no participante sobre la práctica del autoconocimiento en el aula. **..... 117**
4.3. Análisis de correlaciones sociodemográficas con las dimensiones de autoconocimiento docente 119
4.4. Síntesis integradora mediante triangulación metodológica 120
4.5. Programa de capacitación docente en autoconocimiento 122
4.5.1. Fundamentación teórica 122
4.5.1.1. Evaluación de pertinencia 123
4.5.1.2. Marco institucional y global de competencias 124
4.5.1.3. Sustento teórico y metodológico 125
4.5.2. Diseño y arquitectura didáctica 125
4.5.2.1. Población objetivo y criterios de segmentación 125
4.5.2.2. Estructura modular y secuenciación de contenidos 126

4.5.2.3. Lógica de aprendizaje: andamiaje y progresión de competencias. 127
4.5.2.4. Diseño de sesiones: estructura y dinámica grupal..... 129
4.5.3. Sistema de implementación y aseguramiento de calidad..... 131
4.5.3.1. Plan integral de fidelidad, calidad y supervisión 131
4.5.3.2. Dispositivos de sistematización y registro..... 134
4.5.3.3. Protocolo de observación entre pares..... 134
4.5.4. Evaluación y seguimiento del programa 135
4.5.4.1. Sistema integral de evaluación de aprendizajes..... 135
4.5.4.2. Protocolo de transferencia y evaluación de diseños..... 138
4.5.4.3. Indicadores de impacto y sostenibilidad..... 140
4.5.5. Gestión de riesgo y sostenibilidad..... 142
4.5.5.1. Protocolo de gestión de riesgos operativos 142
4.5.6. Ficha Técnica del programa de capacitación 143
4.6. Validación del diseño de programa de capacitación docente por criterio de expertos..... 146
4.6.1. Diseño metodológico **..... 146**
4.6.2. Procedimiento de selección y calificación del panel de expertos**.. 147**
4.6.3. Caracterización del panel de expertos **..... 148**
4.6.4. Análisis de los resultados de la primera ronda de validación **..... 149**
4.6.4.1. *Evaluación del marco conceptual y del diseño general.* **..... 149**
4.6.4.2. *Análisis cualitativo de recomendaciones y mejora***..... 150**
4.6.5. Análisis de la segunda ronda de validación **..... 152**
4.6.5.1. *Consolidación del consenso en las dimensiones generales* **..... 152**
4.6.5.2. *Validación de los componentes específicos***..... 153**
4.6.5.3. *Evaluación de recursos y perfeccionamiento***..... 154**
4.6.6. Análisis de convergencia y divergencia del perfeccionamiento **.... 155**
4.6.7. Comparación entre la primera y segunda ronda de evaluación del programa**..... 155**
4.6.7.1. *Análisis de la estabilidad estructural y la evolución significativa* **.... 157**
4.6.8. Análisis de los avances **..... 159**

4.6.8.1. *Análisis de la convergencia en la valoración de componentes específicos* **..... 159**

4.6.8.2. *Análisis de la percepción final del perfeccionamiento logrado* **..... 160**

4.6.8.3. *Análisis del grado de consenso mediante el Coeficiente de Concordancia de Kendall* **..... 161**

***4.6.9. Cierre del proceso de validación por expertos* 162**

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES..... 163

5.1. Conclusiones 163

5.2. Limitaciones 171

5.3. Implicaciones 173

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 177

IV. ANEXOS..... 191

Anexo IV.1. Compromiso del autor. 191

Anexo IV.2. Hoja de aceptación de TD..... 192

Anexo IV.3. Hoja de autorización del comité de ética de investigación. 193

Anexo IV.3.1. Hoja de autorización del comité de ética de investigación. 194

Anexo IV. 4. Carta de aceptación de artículo científico 195

Anexo IV.5. Cuestionario para evaluar el nivel de autoconocimiento y prácticas docentes del profesorado. 196

Anexo IV. 6. Guía de entrevista semiestructurada en profundidad sobre autoconocimiento y práctica docente 198

Anexo IV. 7. Guía de observación no participante sobre autoconocimiento docente..... 199

Anexo IV. 8. Cuestionario de autoevaluación de experticia. 201

Anexo IV. 9. Cuestionario de evaluación del diseño de programa..... 202

Anexo IV. 10. Ficha de validación contextual de instrumentos. 204

Anexo IV. 11. Programa de capacitación docente en autoconocimiento. 206

Anexo IV. 12. Fichas técnicas de la batería psicométrica del programa AutoDoc-CEIPAL. 249

Anexo IV. 13. Distribución de la muestra según el título académico..... 253

Anexo IV. 14. Distribución de la muestra según años de experiencias docente 254
Anexo IV. 15. Distribución de la muestra por colegio o decanato de adscripción 255
Anexo IV. 16. Principales carreras/disciplinas impartidas por los participantes de la muestra 256
Anexo IV. 17. Estadísticos descriptivos de la dimensión Conciencia Emocional (Ítems 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13) 258
Anexo IV. 18. Estadísticos descriptivos de la dimensión Identidad profesional 260
Anexo IV. 19. Estadísticos descriptivos de la dimensión desarrollo personal 261
Anexo IV. 20. Sistema de categorías y subcategorías del análisis de contenido sistemático 262
Anexo IV. 21. Mapa conceptual de las categorías y su interrelación 263
Anexo IV. 22. Frecuencia de comportamientos observados en las dimensiones de autoconocimiento docente 264
Anexo IV. 23. Integración de resultados por método en función de preguntas de investigación, hipótesis y objetivos 265
Anexo IV. 24. Valores del coeficiente de conocimiento (Kc) de los posibles expertos 267
Anexo IV. 25. Tabla Patrón para la valoración de las fuentes de argumentación (Ka) 268
Anexo IV. 26. Valoración de suficiencia de recursos (1ra Ronda) 269
Anexo IV. 27. Evolución del porcentaje de valoración muy adecuado para los elementos específicos del programa 270
Anexo IV. 28. Distribución de la percepción del grado de perfeccionamiento del programa (Escala 1-10) 271

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.*Enfoques y modelos en programas de capacitación docente en autoconocimiento* 78
Tabla 2.*Operacionalización de la variable cuantitativa* 97
Tabla 3.Operacionalización de las categorías cualitativas..... 97
Tabla 4.Operacionalización de variable 99
Tabla 5.*Resultados del proceso de validación por juicios de expertos y fiabilidad del cuestionario*..... 103
Tabla 6.*Resultados del proceso de validación por juicios de expertos y fiabilidad de la guía de observación* 107
Tabla 7.*Frecuencia de comportamientos observados en las dimensiones de autoconocimiento docente* 117
Tabla 8.*Articulación entre competencias internacionales y objetivos del programa AutoDoc-CEIPAL* 124
Tabla 9.*Indicadores institucionales para la evaluación del impacto del programa AutoDoc-CEIPAL* 140
Tabla 10.*Ficha técnica del programa de capacitación* 143
Tabla 11.*Coeficiente de competencia de los posibles expertos y selección final del panel* 147
Tabla 12.*Caracterización sintética del panel de expertos*..... 148
Tabla 13.*Evaluación del concepto de autoconocimiento y del diseño general del programa*..... 149
Tabla 14.*Evaluación del concepto de autoconocimiento y del diseño general del programa*..... 152
Tabla 15.*Síntesis de la mejora en componentes esenciales entre rondas* 153
Tabla 16.*Valoración de recursos didácticos y necesidad de señalamientos*..... 154
Tabla 17.*Síntesis de los cambios significativos entre rondas (Prueba t para muestras apareadas)* 155
Tabla 18.*Coeficiente de Concordancia de Kendall (W) para las evaluaciones del panel de expertos en dos rondas*..... 161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. *Modelo integrador de autoconocimiento, identidad docente, práctica docente e inteligencia emocional en el desarrollo profesional educativo*..... 30
Figura 2. *Línea de tiempo sobre la evolución de programas y modelos*..... 80
Figura 3. *Comparación de la evaluación media del concepto del programa entre rondas*..... 157
Figura 4. *Comparación de la evaluación media del diseño general del programa entre rondas*..... 157

ABREVIATURAS.

AALE: American Academy for Liberal Education

CAMBIA: protocolo de coaching educativo utilizado en el programa

CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

EDU/LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

IE: Inteligencia Emocional

INN: Índice de Innovación

MENTOR-IE: modelo de coaching educativo orientado a inteligencia emocional

M-PATH ESCALA: nombre de programa basado em regulación emocional y mindfulness

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

ToT: Training of Training (formación de formadores; estrategia de implementación)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USFQ: Universidad San Francisco de Quito

RESUMEN

La presente investigación se centra en el autoconocimiento del profesorado como dimensión fundamental en la formación docente integral, particularmente en el contexto de las Artes Liberales. Se reconoce que, aunque el autoconocimiento ha sido ampliamente abordado desde el ámbito teórico, su incorporación sistemática en programas de formación docente continúa siendo limitada. El objetivo general de la investigación fue diseñar un programa de capacitación en autoconocimiento para el profesorado de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, fundamentado en las dimensiones personal, pedagógica y relacional de la práctica docente. Para dar cumplimiento a este objetivo, el estudio se estructuró en tres fases: una fase diagnóstica orientada a evaluar el estado inicial del autoconocimiento del profesorado; una fase de diseño del programa de capacitación basada en los hallazgos empíricos obtenidos; y una fase de validación del programa mediante el criterio de expertos. La investigación adoptó un enfoque mixto, aplicándose a una muestra de 133 docentes. Se emplearon cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación no participante, cuyos resultados fueron analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, así como análisis cualitativo. Los resultados evidencian la existencia de brechas en el desarrollo del autoconocimiento docente, así como la ausencia de prácticas sistemáticas orientadas a su fortalecimiento. Asimismo, se identificaron factores institucionales, culturales y personales que limitan su integración en la práctica docente. Como resultado del estudio, se diseñó un programa de capacitación estructurado en módulos formativos, estrategias reflexivas y metodologías activas, el cual fue validado mediante el método Delphi, alcanzando niveles adecuados de pertinencia, coherencia y aplicabilidad según el juicio de expertos. Se concluye que el programa diseñado constituye una propuesta formativa fundamentada empírica y teóricamente, con potencial para contribuir al fortalecimiento de la práctica docente en sus dimensiones personal, pedagógica y relacional.

PALABRAS CLAVE: Autoconocimiento docente, Práctica docente, Formación integral, Capacitación en Artes Liberales, Metodologías activas.

ABSTRACT

This study focuses on teacher self-awareness as a fundamental dimension in comprehensive teacher education, particularly within the context of Liberal Arts. Although self-awareness has been widely addressed in theoretical frameworks, its systematic integration into teacher training programs remains limited. The main objective of this research was to design a self-awareness training program for the faculty of the Universidad San Francisco de Quito USFQ, based on the personal, pedagogical, and relational dimensions of teaching practice. To achieve this objective, the study was structured into three phases: a diagnostic phase aimed at assessing the initial level of teacher self-awareness; a design phase for the training program based on empirical findings; and a validation phase through expert judgment. A mixed-methods approach was adopted, involving a sample of 133 faculty members. Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews, and non-participant observation, and analyzed using both descriptive and inferential statistical techniques, as well as qualitative analysis. The results revealed the existence of gaps in teacher self-awareness and a lack of systematic practices for its development. Additionally, institutional, cultural, and personal factors limiting its integration into teaching practice were identified. As a result, a structured training program was designed, incorporating modular content, reflective strategies, and active methodologies. The program was validated using the Delphi method, achieving appropriate levels of relevance, coherence, and applicability according to expert judgment. It is concluded that the designed program constitutes a theoretically and empirically grounded proposal, with the potential to contribute to the strengthening of teaching practice across its personal, pedagogical, and relational dimensions.

KEYWORDS: Teacher self-awareness, Teaching practice, Comprehensive training, Liberal Arts training, Active methodologies.

INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI enfrenta un panorama complejo y dinámico, donde se exigen nuevas competencias y enfoques para formar individuos críticos, creativos y comprometidos con su entorno. En este contexto, el autoconocimiento emerge como una habilidad fundamental para los educadores, ya que permite la gestión emocional y la reflexión sobre la práctica docente, un aspecto que ha sido relegado en los modelos tradicionales de formación.

Las Artes Liberales constituyen la esencia de la filosofía educativa de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ). El término Artes Liberales hace referencia a las disciplinas que liberan al ser humano, que impulsan a realizarse a sí mismo y a desarrollar sus capacidades. Son una manera de concebir la educación que le da al estudiante libertad de acción y le brinda la oportunidad de lograr su potencial humano. Desde el punto de vista curricular, se caracteriza por una amplitud de enfoque, por su apertura a diversas disciplinas. Como método pedagógico, consideran al estudiante no como mero receptor, sino, y, ante todo, como un ser humano al que se le estimula para que piense, actúe, cuestiona y dude. Todo esto a través de un constante diálogo. La filosofía de las Artes Liberales sumada a métodos de enseñanza modernos y participativos, ambiente amistoso y diversidad local e internacional definen el desarrollo del estudiante de forma integral.

La literatura existente evidencia que la falta de autoconocimiento entre los docentes repercute negativamente en su práctica y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes. Investigaciones previas han demostrado que los educadores que poseen un alto nivel de autoconocimiento son más efectivos en la gestión de sus emociones, lo que a su vez potencia la creación de relaciones positivas con sus alumnos y mejora el ambiente de aprendizaje (Goleman, 1999; Bar-On, 1997).

Sin embargo, en el contexto ecuatoriano, se ha identificado una deficiencia en la formación de competencias socioemocionales entre el profesorado, lo que limita su capacidad para enfrentar las demandas educativas actuales. Este estudio se propone abordar esta problemática mediante el diseño de un programa de

capacitación enfocado en el desarrollo del autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales en la USFQ.

La investigación se fundamenta en un enfoque mixto que combina metodologías cualitativas y cuantitativas, permitiendo una comprensión integral de la situación actual y la efectividad del programa propuesto. A través de la evaluación del estado inicial del autoconocimiento de los docentes y la identificación de las prácticas pedagógicas que reflejan esta competencia, se busca establecer una línea base que informe el desarrollo del programa de capacitación.

La metodología adoptada incluye la recolección de datos a través de encuestas y entrevistas, así como la implementación de un análisis estadístico de los datos obtenidos. Esto permitirá comprender la relación entre el autoconocimiento y la práctica docente, así como identificar los factores institucionales y culturales que limitan su integración en el ámbito educativo.

Las limitaciones del estudio se centran en la posibilidad de sesgos en la autoevaluación de los docentes y en la variabilidad de la implementación del programa en diferentes contextos.

La estructura del trabajo se divide en cinco capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento de la investigación, donde se justifica la necesidad del estudio y se enmarcan las bases teóricas sobre el autoconocimiento y su relevancia en la práctica docente.

El segundo capítulo ofrece una revisión de la literatura que sostiene la investigación, abordando teorías relevantes y estudios previos sobre el autoconocimiento en el ámbito educativo.

El tercer capítulo detalla la metodología empleada, describiendo el diseño del estudio, la muestra seleccionada y los instrumentos de recolección de datos. En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, y se discuten en relación con los objetivos planteados. Finalmente, el quinto capítulo ofrece las conclusiones del estudio, así como las limitaciones encontradas y las implicaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

En resumen, esta investigación se orienta a aportar elementos para el fortalecimiento de la práctica docente en la USFQ y aspira a generar aportes potenciales al desarrollo integral de los estudiantes a través de un enfoque que prioriza el autoconocimiento como una herramienta clave en la formación de educadores más reflexivos y empáticos. Como propuesta susceptible de implementación del programa de capacitación, se espera que los hallazgos de este estudio puedan ser transferibles a otras instituciones educativas en Ecuador y en la región, fomentando así una cultura de educación que valore el desarrollo emocional y reflexivo de sus actores.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación

En el contexto educativo contemporáneo, la práctica docente enfrenta una serie de desafíos complejos que requieren un enfoque renovado y reflexivo. A nivel global, el autoconocimiento ha emergido como un componente crucial en la formación de educadores, especialmente en entornos donde las interacciones socioemocionales juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Investigaciones pioneras de Goleman (1999) y Bar-On (1996) han demostrado que los educadores que poseen un alto nivel de autoconocimiento son más capaces de gestionar sus emociones y establecer relaciones positivas con sus alumnos. Esto no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que también potencia la capacidad de los docentes para ser empáticos y atender las necesidades individuales de sus estudiantes. Esta habilidad de autoconocimiento permite a los educadores adaptarse de manera más flexible y efectiva a las dinámicas cambiantes del aula, promoviendo así un aprendizaje más significativo.

En el contexto educativo ecuatoriano, la integración del autoconocimiento en la capacitación docente se presenta como una necesidad apremiante. Tradicionalmente, la formación docente ha estado excesivamente centrada en la adquisición de contenidos técnicos y pedagógicos, lo que ha llevado a descuidar aspectos fundamentales como la reflexión sobre la práctica docente. Esta tendencia es especialmente problemática en las Artes Liberales, donde el profesorado no solo debe dominar su disciplina, sino también desarrollar habilidades interpersonales e intrapersonales esenciales para crear interacciones significativas con sus estudiantes. Desde esta mirada, el autoconocimiento se convierte como un catalizador de la práctica docente, integrando de forma transversal las dimensiones individuales, formativas, relacionales, situacionales y actuaciones.

La propuesta de innovación docente que se presenta se fundamenta en la eficacia y utilidad que los alumnos asignan a diversos aspectos desarrollados durante el proyecto, tales como las estrategias utilizadas, los materiales o recursos

empleados, los tipos de apoyo brindados, las evaluaciones realizadas y los rendimientos obtenidos. Esta reflexión crítica permite no solo corregir determinadas propuestas educativas, sino también optimizar modelos para seguir avanzando en planteamientos alternativos. En este sentido, Pozuelos et al. (2020) enfatizan que es fundamental entender y reorientar las prácticas educativas en la universidad, lo que se logra mediante una práctica docente participativa y experimental. Esta dinámica, en la que tanto estudiantes como profesores colaboran en la construcción del conocimiento, fomenta un ambiente propicio para el aprendizaje significativo.

En las últimas décadas, han proliferado las propuestas en torno a una educación centrada en las emociones, reconociendo la importancia de un clima de aula que promueva aprendizajes significativos. Sin embargo, las percepciones positivas sobre la educación emocional suelen chocar con la realidad de que la comprensión y práctica del desarrollo de competencias socioemocionales es limitada. López (2024) sostiene que, aunque el autoconocimiento y las relaciones interpersonales son aspectos cruciales, su tratamiento en la formación docente a menudo se limita a enfoques superficiales, perpetuando lo que podría considerarse un mito educativo en la actualidad.

Por otra parte, la habilidad para la vida, entendida como un conjunto de destrezas que permiten la adaptación y un comportamiento positivo ante las demandas cotidianas, se traduce en la efectividad para enfrentar diversas situaciones. Esta habilidad abarca tres áreas clave: sociales, emocionales y cognitivas. Es fundamental analizar cómo se imparten y desarrollan estas competencias en las instituciones de educación superior. Medrano & Pacheco (2021) resalta la necesidad de integrar estas habilidades en la formación del profesorado, sugiriendo que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Los nuevos desafíos de la práctica docente, como lo analizan Guzmán & Castillo (2021), requieren que los educadores adopten una práctica flexible y comunicativa que fomente el trabajo colaborativo. Este enfoque constructivista se adapta a las nuevas condiciones y escenarios de aprendizaje, resaltando la importancia del docente como protagonista en el proceso educativo. La práctica

docente se manifiesta en diversas dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valórica. Sin embargo, para que esta práctica evolucione y se renueve, es esencial que los docentes se cuestionen de manera permanente sobre su labor. Según Ramírez (2020), este cuestionamiento podría potenciar una relación sinérgica entre la gestión académica y la práctica docente.

Las demandas del siglo XXI exigen a los docentes prepararse y asumir una actitud reflexiva que les permita cubrir las expectativas académicas de los estudiantes actuales. A menudo, los educadores poseen juicios, interpretaciones y supuestos que no se examinan críticamente, limitando su capacidad de reflexión. Según Torres et al. (2020), la carencia de entornos formativos organizados para la reflexión teórica y procedimental sobre la enseñanza dificulta la urgencia de prácticas innovadoras.

En Ecuador, el estilo docente predominante es el funcional, seguido por el abierto, mientras que hay una escasa inclinación hacia los enfoques estructurado y formal. Esta realidad está estrechamente relacionada con el sector, el nivel y el tipo de institución donde se imparte docencia (Zambrano, 2021). Un estudio reciente revela que los docentes de educación inicial en Ecuador son conscientes de la importancia de su desarrollo profesional, reconociendo que el perfeccionamiento de habilidades interpersonales, como el liderazgo y el trabajo en equipo, así como habilidades intrapersonales, como la autoconciencia y el control emocional, son fundamentales para su desempeño profesional (Quintero et al., 2023). Este autoconocimiento no solo favorece el desarrollo individual de los docentes, sino que también potencia una enseñanza más efectiva y enriquecedora para sus estudiantes.

La formación docente tradicional tiende a priorizar metodologías estandarizadas, obviando que el 72% de los educadores en estudios cualitativos reconocen limitaciones para gestionar dinámicas emocionales en el aula, como señalan Torres et al. (2020). Esto es crítico en Artes Liberales, donde la enseñanza requiere empatía interpretativa para conectar disciplinas humanísticas con realidades estudiantiles. Investigaciones como las de Valencia-Medina & Carmona (2021) demuestran que programas estructurados de autobservación mejoran en un

40% la capacidad de los docentes para detectar sesgos cognitivos durante la retroalimentación, un avance no alcanzable mediante capacitaciones convencionales centradas en contenidos.

Además, estudios neurodidácticos revelan que docentes con un alto grado de autoconocimiento muestran un incremento del 35% en su adaptabilidad al integrar tecnologías emergentes y una reducción del 28% en conflictos interpersonales mediante la regulación emocional. Estos hallazgos respaldan la tesis de Goleman (1999), quien destacó la importancia del autoconocimiento en la gestión emocional y las relaciones interpersonales, añadiendo matices contemporáneos: el autoconocimiento no solo mejora el clima áulico, sino que también potencia la innovación pedagógica. Por ejemplo, el uso de portafolios reflexivos incrementa la metacognición en estudiantes universitarios, permitiendo a los docentes ajustar sus estrategias didácticas en tiempo real, como sugieren Pozuelos et al. (2020).

Mientras que el 64% de los docentes ecuatorianos prioriza habilidades interpersonales en su desarrollo profesional, solo el 12% cuenta con formación sistemática en autogestión emocional, según Quintero et al. (2023). Esta paradoja se agudiza en Artes Liberales, donde el estilo docente funcional predominante (Zambrano, 2021) genera contradicciones entre las demandas curriculares, que requieren un análisis crítico de fenómenos socioculturales, y las limitaciones prácticas, que se manifiestan en escasos recursos para trabajar la introspección como herramienta pedagógica. Propuestas como los talleres de mindfulness aplicados en España y los seminarios de inteligencia emocional en México ofrecen modelos transferibles, pero requieren adaptaciones contextuales que consideren tanto la diversidad étnico-cultural en las aulas ecuatorianas como la brecha tecnológica entre instituciones urbanas y rurales.

La revisión de Medrano & Pacheco (2021) y López (2024) evidencia que las competencias socioemocionales en docencia suelen reducirse a conceptos teóricos, careciendo de mecanismos para su aplicación concreta. Aquí radica la innovación de esta investigación: al vincular el autoconocimiento con herramientas de evaluación formativa, como diarios reflexivos y rúbricas de autoevaluación, se

genera un ciclo virtuoso donde la reflexión docente alimenta directamente el diseño de experiencias de aprendizaje significativas en áreas como filosofía, literatura e historia. Esto se alinea con las propuestas de Rivera-Rogel & Cuadrado-Torres (2022) sobre la importancia de la colaboración docente-estudiantil en la construcción de prácticas educativas innovadoras.

Por lo tanto, existe un vacío identificado: aunque el 89% de las universidades iberoamericanas incluyen el desarrollo personal en sus misiones, menos del 20% disponen de programas sistematizados para cultivarlo en su profesorado. La propuesta busca transformar esta declaración de principios en una práctica transformadora, alineada con los desafíos educativos del siglo XXI, como sugieren Guzmán & Castillo (2021) sobre la necesidad de prácticas docentes flexibles y colaborativas, y Ramírez (2020) acerca de la importancia de la reflexión continua en la práctica docente.

Un profesor que posee una profunda conciencia de sí mismo es capaz de identificar áreas de mejora en su práctica docente, lo que le permite desarrollar un plan de crecimiento profesional sólido y adaptado a sus necesidades específicas. Esta capacidad de autoconocimiento no solo se traduce en una gestión del aula más equilibrada emocionalmente, sino que también habilita al educador para adoptar enfoques pedagógicos que se ajusten a las diversas necesidades de sus estudiantes y al contexto educativo en el que se encuentra. De este modo, el autoconocimiento se erige como un componente esencial en la formación docente, ya que empodera a los educadores para adaptar sus metodologías de manera intencional con el fin de fomentar un aprendizaje más dinámico y efectivo.

La reflexión sobre la práctica docente es un proceso continuo que permite a los educadores evaluar su desempeño y realizar ajustes necesarios. Este proceso no solo contribuye a la mejora profesional, sino que también tiene un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes. Al crear un entorno de aprendizaje más consciente y reflexivo, se establece un ciclo virtuoso que beneficia a toda la comunidad educativa. Este ciclo no solo mejora el clima escolar, sino que también potencia el aprendizaje, ya que los estudiantes se sienten más apoyados y comprendidos en sus procesos de aprendizaje.

La investigación que se propone es, por tanto, de suma relevancia para el ámbito educativo, ya que aborda un aspecto crítico con potencial para contribuir a al fortalecimiento significativo de la práctica docente y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. Al centrar la atención en el autoconocimiento, este estudio se orienta a aportar a las competencias individuales de los docentes, sino que también busca contribuir a la construcción de un ambiente educativo más efectivo y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. De acuerdo con Valencia & Carmona (2021), el autoconocimiento de los educadores influye directamente en su capacidad para impactar positivamente en el desarrollo emocional y académico de sus alumnos, lo que refuerza la importancia de este enfoque en la formación docente.

Adicionalmente, la implementación de un programa de capacitación enfocado en el autoconocimiento puede tener implicaciones significativas en la formación de futuros profesionales. Este tipo de iniciativas promueven la creación de una comunidad educativa que valore la reflexión crítica, la empatía y la colaboración, todos elementos esenciales en el contexto de las Artes Liberales. La educación, en su esencia, debe aspirar a formar individuos que no solo sean competentes en sus áreas de conocimiento, sino que también estén equipados con habilidades interpersonales y emocionales que les permitan interactuar y colaborar efectivamente con otros.

Por lo tanto, este estudio no solo responde a una necesidad local en el ámbito educativo, sino que también se alinea con tendencias globales que priorizan el bienestar y el desarrollo integral del ser humano. Al promover el autoconocimiento entre los docentes, se pueden generar cambios profundos en la cultura educativa, orientados hacia la formación de individuos más conscientes, reflexivos y comprometidos tanto con su propio crecimiento como con el de su comunidad. Este enfoque no solo enriquecerá la experiencia educativa, sino que también contribuirá al desarrollo de una sociedad más consciente y empática, donde la educación trascienda su función meramente informativa para convertirse en un verdadero catalizador del desarrollo humano integral.

Por último, la investigación sobre el autoconocimiento en la práctica docente también abre caminos para explorar cómo esta competencia puede influir en la resolución de conflictos, la gestión del estrés y la mejora de las relaciones interpersonales dentro del entorno educativo. Al abordar estos aspectos, el estudio aporta elementos para la literatura existente sobre educación y desarrollo humano, ofreciendo herramientas prácticas para mejorar la calidad de la educación en Ecuador y más allá.

La pertinencia de este estudio se fundamenta en las actuales demandas del entorno educativo y en el deseo de capacitar a los docentes para que se conviertan en formadores de ciudadanos críticos y creativos. Al promover un enfoque reflexivo y consciente en su práctica, se espera aportar al desarrollo académico y personal de los estudiantes, contribuyendo a una educación más inclusiva y enriquecedora que los prepare para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Desde una perspectiva teórica, es esencial reconocer que el autoconocimiento en el ámbito educativo es un proceso único para cada profesor, influenciado por diversos factores contextuales e institucionales. Preparar docentes con un alto grado de autoconciencia es crucial, dado que su bienestar emocional y su capacidad reflexiva impactan de manera significativa en la calidad del aprendizaje. Este estudio busca contribuir al desarrollo de modelos de formación aplicables en la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) y en el sistema educativo ecuatoriano y latinoamericano. Se busca generar un marco teórico que resalte la interrelación entre el autoconocimiento y la práctica docente, además de inspirar a otras instituciones a revisar y renovar sus programas de capacitación.

El autoconocimiento también tiene un impacto directo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Un educador que promueve el autoconocimiento no solo ayuda a sus alumnos a descubrir sus identidades, sino que también permite tomar decisiones informadas sobre su futuro. Este proceso requiere que el docente esté comprometido en crear espacios seguros donde tanto él como sus estudiantes puedan reflexionar sin la presión de obtener resultados inmediatos. Así, se resalta la relación bidireccional entre el autoconocimiento del docente y su capacidad para facilitar el autoconocimiento entre sus alumnos.

La USFQ se presenta como un escenario ideal para explorar estas dinámicas. Aunque la universidad ha reconocido la importancia del autoconocimiento en el desarrollo profesional del profesorado, aún persiste una falta de atención sistemática a este aspecto en los programas de capacitación docente, especialmente en las Artes Liberales. La originalidad de este estudio radica en su enfoque hacia esta área insuficientemente explorada, planteando preguntas sobre cómo el autoconocimiento influye en las prácticas docentes y en el ambiente educativo.

Entre los beneficios esperados tras la validación del programa de capacitación se destacan varios aspectos clave. Para los docentes, se proyecta una posible mejora en las habilidades socioemocionales y en la gestión del aula, lo cual es esencial para crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Por su parte, los estudiantes se beneficiarán de un entorno más seguro y propicio para su desarrollo emocional, lo que repercutirá favorablemente en su motivación y rendimiento académico.

Además, las instituciones educativas se verán favorecidas por un fortalecimiento del perfil profesional del profesorado y una mejora en los resultados académicos generales. Esta investigación enfatiza la convicción de que el autoconocimiento es esencial para el desarrollo profesional continuo de los educadores, promoviendo la reflexión sobre experiencias y emociones y favoreciendo así la formación de docentes más conscientes y reflexivos.

Para evaluar la efectividad de estas intervenciones, se utilizarán indicadores específicos, como la satisfacción del profesorado con su práctica, los cambios en las metodologías de enseñanza y el impacto en el bienestar emocional de los estudiantes. A pesar de las limitaciones anticipadas, como la resistencia al cambio, se implementarán estrategias para superarlas. Se cuenta con recursos humanos y técnicos capacitados para llevar a cabo esta investigación, y la muestra de profesores es accesible dentro de la USFQ. El tiempo estimado para el desarrollo del estudio es viable, lo que permitirá una implementación efectiva del programa.

La revisión de la literatura (Giler-Medina & Bravo-Cedeño, 2023; Cayambe et al., 2024; Resabala et al., 2024) revela que el sistema educativo ecuatoriano

enfrenta serias deficiencias en la enseñanza de competencias socioemocionales, con un 70% de los docentes indicando que no se sienten preparados para ello. Además, solo el 25% ha recibido formación en gestión emocional, lo que limita su capacidad para crear ambientes de aprendizaje positivos. Esta situación subraya la urgencia de integrar programas que fomenten el autoconocimiento y la educación emocional.

Si bien estudios especializados (Méndez et al., 2020; Poblete & Jiménez, 2019) sostiene de forma consistente la significancia del autoconocimiento para la formación y el crecimiento profesional y personal del profesorado, en el contexto de la UTEQ no se han desarrollado investigaciones que valoren empíricamente dicho fenómeno con un enfoque sistémico.

Esta ausencia de datos limita la comprensión de cómo el autoconocimiento puede influir en la motivación y el desempeño profesional de los docentes, así como en la calidad educativa que se ofrece a los estudiantes.

Asimismo, informes recientes en el ámbito educativo han señalado la necesidad de mejorar las competencias socioemocionales de los docentes, donde subraya la importancia de dinamizar su autoconocimiento como medio para lograr un entorno de aprendizaje más eficaz y colaborativo. La identificación de este vacío en la investigación sobre el autoconocimiento en el contexto educativo universitario, junto con la necesidad de enfoques innovadores en la formación docente permanente, justifica la urgencia de llevar a cabo este estudio.

En este sentido, el programa de capacitación en autoconocimiento propuesto no solo representa una innovación significativa en el contexto de la USFQ, sino que también tiene el potencial de enriquecer teóricamente la literatura existente sobre el desarrollo docente. Esta investigación ofrece un marco conceptual que establece vínculos entre el autoconocimiento y la práctica docente, proporcionando nuevas perspectivas sobre cómo los docentes pueden involucrarse en un proceso de autoevaluación y mejora continua.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio implementa una metodología activa que estimula el aprendizaje significativo y la reflexión crítica entre los educadores. Las contribuciones prácticas de esta investigación se centran

en el desarrollo de habilidades socioemocionales que capacitan a los docentes para gestionar adecuadamente sus emociones y promover un clima escolar saludable. Este ambiente auténtico, a su vez, beneficia a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

A nivel social, el estudio podría generar un impacto favorable en la comunidad educativa al incentivar un sentido de corresponsabilidad y compromiso en la formación integral de los alumnos, tal como sugieren Vanegas et al. (2022). Este enfoque tiene el potencial de traducirse en un aumento del bienestar tanto en el aula como en la comunidad, contribuyendo así al desarrollo de una ciudadanía más consciente y comprometida.

En consecuencia, la pretensión de este estudio es desarrollar un programa de capacitación en autoconocimiento que beneficie a los docentes de Artes Liberales y trascienda al desarrollo integral de los estudiantes. Este programa podría servir como modelo para otras instituciones, que buscan una educación más inclusiva y enriquecedora en Ecuador y Latinoamérica.

Por otra parte, el estudio es viable, pues cuenta con el respaldo de la disponibilidad de recursos materiales y humanos necesarios para su implementación. La USFQ ofrece un entorno académico propicio, con acceso a un cuerpo docente comprometido con la mejora de su práctica profesional. Además, se dispone de la infraestructura adecuada para llevar a cabo las sesiones de capacitación y para la recopilación de datos mediante encuestas y entrevistas con los docentes participantes.

La realización del estudio requiere de un año, donde se abarca las diferentes fases de diseño del programa, implementación de las acciones de capacitación y evaluación de los resultados. La colaboración con expertos en autoconocimiento y desarrollo profesional es fundamental para garantizar la calidad y eficacia del programa.

1.2. Problema de investigación

La educación contemporánea requiere un enfoque integral que priorice el desarrollo personal y el bienestar emocional de docentes y estudiantes. En este

contexto, la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) ha adoptado un modelo educativo basado en las Artes Liberales, orientado a formar individuos críticos y comprometidos con la sociedad. Este modelo se centra en promover la curiosidad intelectual, el pensamiento crítico y la creatividad, elementos esenciales para abordar los desafíos complejos del mundo actual.

Sin embargo, la eficacia de este modelo se ve obstaculizada por un problema esencial: la falta de autoconocimiento entre el profesorado. El autoconocimiento es fundamental en la práctica docente, ya que permite a los docentes reflexionar sobre su labor y ofrecer una educación de calidad que fomente el crecimiento integral de los estudiantes. A través del autoconocimiento, los docentes pueden identificar sus fortalezas y debilidades, lo que les permite adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer mejor las necesidades de sus estudiantes.

La relación entre el autoconocimiento y el desempeño docente es bidireccional. Por un lado, el autoconocimiento permite a los docentes desarrollar competencias pedagógicas más efectivas, como la capacidad de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante. Por otro lado, un desempeño docente sólido refuerza el autoconocimiento, pues los docentes pueden evaluar de manera sistemática su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y ajustar sus estrategias en consecuencia.

Este intercambio entre autoconocimiento y desempeño docente plantea un problema de investigación relevante: ¿Qué elementos deben considerarse para diseñar un programa de capacitación en autoconocimiento para el profesorado de Artes Liberales de la USFQ? Abordar esta pregunta implica explorar estrategias que dinamicen la reflexión personal, el desarrollo profesional continuo y la creación de un ambiente institucional que condicione el crecimiento personal y profesional de los docentes.

Al enfrentar este desafío, la USFQ puede fortalecer su modelo educativo, asegurando que tanto docentes como estudiantes se beneficien de un enfoque más integral y eficaz de la educación. Esto no solo mejorará la calidad educativa, sino que también contribuirá al desarrollo de una comunidad académica más reflexiva y comprometida con el bienestar de sus miembros.

Para delimitar el ámbito de estudio, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel inicial de autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales?
2. ¿Qué prácticas docentes reflejan autoconocimiento entre los profesores?
3. ¿Qué elementos son necesarios para diseñar una propuesta de capacitación que integre el autoconocimiento en la práctica docente?
4. ¿Qué valoraciones tienen los docentes sobre la importancia del autoconocimiento en su labor?
5. ¿Qué estrategias son pertinentes para el desarrollo del autoconocimiento en el profesorado?

Estas preguntas son clave para proponer un programa de desarrollo profesional que contribuya al desarrollo del autoconocimiento del profesorado. Este enfoque puede contribuir al fortalecimiento de la práctica docente y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, alineándose con los principios de las Artes Liberales. Se busca que esta intervención contribuya a la calidad educativa promovida por la USFQ, reafirmando su compromiso con una formación integral y transformadora.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar un programa de capacitación en autoconocimiento para el profesorado de Artes Liberales de la Universidad San Francisco de Quito, fundamentado en las dimensiones personal, pedagógica y relacional de la práctica docente.

1.3.2. Objetivos específicos

- Evaluar el estado inicial del nivel de autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales de la Universidad San Francisco de Quito como línea base del estudio.

- Identificar las prácticas pedagógicas que los profesores de Artes Liberales emplean para reflexionar sobre su propio autoconocimiento.
- Analizar los factores institucionales, culturales y personales que limitan la integración del autoconocimiento en el profesorado de Artes Liberales.
- Elaborar un programa de capacitación docente en autoconocimiento para el profesorado de Artes Liberales, fundamentado en los hallazgos del diagnóstico inicial.
- Validar el programa de capacitación en autoconocimiento diseñado mediante el criterio de expertos.

CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Fundamentos teóricos de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo

2.1.1. Modelos fundacionales

En el área de la Psicología Educativa, la inteligencia emocional (IE), se ha establecido como una concepción de gran relevancia. Su definición, por Salovey & Mayer (1990), la describe como "la habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones" (p. 196), constituye un constructo fundamental en psicología educativa. Su creciente atención se debe a su influencia directa en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este principio se complementa con los aportes de Silva et al. (2023), quienes argumentan que la IE es fundamental en la labor docente. Los autores destacan que los docentes que la poseen gestionan más eficazmente las dinámicas emocionales en el aula. En este marco, Goleman (1995) define operacionalmente la IE como la capacidad de reconocer y gestionar tanto las propias emociones como las ajenas. Esta definición establece un marco esencial para evaluar cómo el autoconocimiento se erige como pilar en la práctica docente.

Por su parte, el modelo de Bar-On (1997) enfatiza la importancia de las habilidades para manejar las emociones en contextos interpersonales, complementando la perspectiva de Goleman. La confluencia de estos modelos fundacionales subraya que la capacidad del docente para identificar y entender sus emociones se traduce en una comunicación más efectiva y en relaciones más sólidas con los estudiantes, fomentando así un ambiente de aprendizaje saludable. En consecuencia, la IE emerge como un mediador clave que permite a los educadores comprender sus propias emociones y gestionar las interacciones en el aula.

En línea con esto, García-Martínez et al. (2023) demuestran empíricamente que tanto la inteligencia emocional como la resiliencia son predictoras significativas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Estos hallazgos sugieren que desarrollar estas competencias no solo beneficia a los futuros docentes, sino que también impacta positivamente en sus estudiantes. Asimismo, Costa et al.

(2021) subrayan que la formación en IE es crucial no solo para el desarrollo profesional docente, sino también para el crecimiento integral del alumnado. Estos autores amplían la discusión al señalar que la IE representa un proceso continuo de autoconocimiento y adaptación, reflejado en las interacciones diarias.

El autoconocimiento, por tanto, trasciende un mero proceso introspectivo. Como sostiene de la Herrán (2003), "el autoconocimiento no solo es una necesidad fundamental, sino que también actúa como una competencia silenciosa" (p. 40). Esta visión ontológico-crítico resalta el autoconocimiento docente no como mera introspección, sino como competencia radical transformadora, pues actúa como competencia silenciosa. Además, su carácter generativo para deconstruir el egocentrismo profesional, fenómeno relevante en las Artes Liberales donde la tradición disciplinar suele privilegiar enfoques academicistas.

De ahí que, la dimensión conciencia de la sombra pedagógica se moviliza a través de la reflexión crítica que exploran las contradicciones entre el “yo docente idealizado” y “las prácticas reales”, con centro en situaciones donde emergen resistencias emocionales durante la facilitación de debates humanísticos. Así como, el principio de transversalidad formativa se materializa en talleres vivenciales que integran técnicas de meditación reflexiva con análisis de casos dilemáticos propios de las humanidades, lo cual facilita desentrañar cómo los fundamentos identitarios del profesorado configuran su interpretación de textos canónicos.

En relación con la visión radical de la muerte, visto como metáfora de la deconstrucción del ego docente, se aplica mediante ejercicios de prospectiva profesional donde los participantes visualizan el legado educativo que desean trascender, con lo que se exterioriza así los sustratos inconscientes que dificultan la innovación pedagógica en campos como la filosofía o la ética aplicada.

De ahí que, esta articulación transforma la competencia silenciosa en un punto de unión dinámico para abordar fracasos educativos estructurales. La autoconciencia crítica permite a los docentes de humanidades reconocer cómo sus propios límites cognitivo-afectivos inciden en la creación de entornos de aprendizaje: el programa diseña específicamente simulaciones de tutorías en crisis donde los docentes aplican protocolos de regulación emocional basados en la

identificación de puntos ciegos epistemológicos (aquellos vacíos de autopercepción que distorsionan la interacción con estudiantes diversos en disciplinas dialécticas).

Lo anterior, evidencia que al redefinir el desarrollo docente no como acumulación de competencias, sino como proceso de desaprendizaje ontológico, en el caso particular de las Artes Liberales, esto implica cultivar una didáctica de la vulnerabilidad donde el docente modela la personalización crítica con sus propias limitaciones durante el análisis de obras complejas, creando así espacios dialógicos que trascienden la transmisión unidireccional para co-construir significados ético-educativos. Tal como sintetiza el autor: "Solo quien se comprende en su radicalidad puede acompañar procesos de crecimiento ajeno" (de la Herrán, 2003, p.112), principio que estructura todo el diseño del programa al vincular la autognosis con la capacidad para fomentar el pensamiento complejo en estudiantes.

En un contexto más amplio, Vera (2024) investiga la transformación del modelo educativo clásico de artes liberales desde una perspectiva católica, ofreciendo un marco para repensar la formación docente de manera integral. Este enfoque es particularmente relevante en programas que buscan, además de la transmisión de conocimientos, el desarrollo holístico del ser humano. Promueve un autoconocimiento que trasciende enfoques meramente técnicos, siendo esencial para formar docentes capaces de enfrentar desafíos contemporáneos mediante una reflexión crítica sobre los fundamentos educativos.

2.1.2. Teoría social cognitiva

La Teoría Social Cognitiva de Bandura (1991) constituye el eje epistemológico que estructura el programa de capacitación en autoconocimiento para docentes de Artes Liberales, operacionalizando sus principios mediante estrategias pedagógicas específicas. Bandura sostiene que el aprendizaje ocurre en un contexto social mediante la observación de patrones. Este postulado se sintetiza en la propuesta docente a través de espacios de demostración donde los profesores con experiencias intervienen como ejemplos en la conducción de la autorregulación afectiva, análisis de videos que deconstruyen prácticas docentes ejemplares, y comunidades de práctica que facilitan la observación sistemática entre

pares. Estos mecanismos permiten internalizar comportamientos pedagógicos efectivos al exponer a los docentes a representaciones simbólicas de competencias meta-cognitivas.

La autorregulación, segundo pilar de dicha teoría, se traduce en instrumentos concretos para el desarrollo del autoconocimiento docente. El programa implementa bitácoras reflexivas estructuradas en las fases de autoobservación, juicio basado en estándares, y autorrespuesta adaptativa, complementadas con rúbricas metacognitivas que monitorean la transferencia de estrategias al aula. Estos recursos se articulan con ciclos de retroalimentación sostenida que se fundamentan en autorregistros de desempeño, que permite al docente regular sus procesos cognitivos y afectivos durante la práctica educativa.

El constructo de autoeficacia percibida (factor determinante según Bandura (1997) para la agencia docente) se fortalece mediante ejercicios graduales de exposición a desafíos pedagógicos específicos de Artes Liberales (dominios de maestría), mentorías focalizadas en la persuasión verbal basada en fortalezas identificadas, y técnicas de regulación psicofisiológica aplicables en contextos áulicos complejos. Esta tríada conceptual (modelado-autorregulación-autoeficacia) trasciende la dimensión individual al redefinir la práctica docente como acto de influencia recíproca, donde el autoconocimiento deviene herramienta de mediación sociocognitiva.

En efecto, la articulación teórico-práctica del programa vincula la conciencia metacognitiva del profesorado con su capacidad para generar climas áulicos que optimicen el aprendizaje social (Bandura, 1986), modular respuestas emocionales durante diálogos socráticos, y construir resiliencia profesional mediante narrativas de autoeficacia. Esta integración demuestra cómo estos elementos transforman el autoconocimiento en agencia pedagógica sustentable dentro del contexto singular de las Artes Liberales.

En línea con este planteamiento, Gil (2020, p. 167) enfatiza "el impacto del modelado y la autorregulación en el desarrollo de actitudes y comportamientos de los estudiantes", subrayando que los comportamientos y actitudes de los docentes son determinantes para el aprendizaje de sus alumnos. Desde esta perspectiva, la

educación socioemocional trasciende la mera transmisión de contenidos, integrando dimensiones como el autoconocimiento y la empatía, lo que favorece la creación de ambientes de aprendizaje más significativos y humanizadores.

Por otra parte, la relación entre autoconocimiento y eficacia docente adquiere especial relevancia en el contexto de las Artes Liberales. Aquí, el concepto de inteligencia emocional (IE) emerge como un elemento clave que incide tanto en la satisfacción académica de los estudiantes como en la calidad de la enseñanza. Tacca et al. (2020) evidencian una correlación positiva entre la IE de los docentes y la satisfacción académica de los estudiantes, lo que sugiere que el desarrollo de habilidades emocionales y un mayor autoconocimiento en los educadores pueden reflejarse en un mejor desempeño estudiantil. Este hallazgo destaca la importancia de que los docentes sean capaces de reconocer y gestionar sus propias emociones, facilitando así entornos de aprendizaje más propicios y efectivos.

Además, la interconexión entre la historia de la enseñanza, el autoconocimiento docente y una pedagogía orientada a la creatividad y el pensamiento crítico establece un marco teórico robusto que subraya la necesidad de una formación profesional integral. La formación de docentes que comprendan su rol dentro de un contexto amplio, capaces de adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y de fomentar en sus alumnos una actitud crítica hacia el conocimiento, es esencial para promover una educación que trascienda la simple transmisión de información y apueste por el desarrollo de competencias complejas.

En el ámbito de la ciencia y la tecnología, Cardoso et al. (2020) establecen un diálogo entre la filosofía de Hugh Lacey y la educación en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), evidenciando cómo el autoconocimiento puede enriquecer la práctica educativa. Este enfoque permite que los docentes reflexionen sobre sus propios objetivos y valores, promoviendo así un autoconocimiento crítico que no solo fortalece su formación disciplinar, sino que también influye de manera significativa en su práctica cotidiana.

De este modo, la reflexión y el autoconocimiento constituyen elementos interdependientes que enriquecen la práctica docente y promueven entornos educativos más sólidos y enriquecedores para todos los actores involucrados.

Integrar la teoría social cognitiva del aprendizaje con enfoques como el constructivismo, socioemocional y transformador establece un camino claro hacia la mejora continua y el desarrollo integral del docente, asegurando un impacto positivo en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos.

Por lo tanto, el autoconocimiento emocional se erige como un pilar indispensable para la mejora de la práctica docente, especialmente en el ámbito de las Artes Liberales, donde la educación emocional permite optimizar el desempeño profesional y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, consolidando así un entorno educativo más enriquecedor y efectivo.

2.1.3. Implicaciones en el desarrollo integral del docente

Desde una perspectiva histórico-conceptual, el autoconocimiento se revela como un componente fundamental de la inteligencia emocional, permitiendo a los docentes identificar sus capacidades y limitaciones, aspectos esenciales para lograr una educación de calidad. Goleman (1995) afirma que un alto nivel de autoconciencia no solo favorece el crecimiento personal del educador, sino que también influye directamente en su capacidad para conectar con los estudiantes y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador. En las Artes Liberales, donde la creatividad, el pensamiento crítico y la interacción personal son pilares, este proceso de autoevaluación resulta particularmente relevante, ya que favorece la creación de espacios educativos enriquecedores y estimulantes para el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otra parte, la importancia del autoconocimiento en la práctica docente, especialmente en contextos relacionados con las Artes Liberales, ha sido ampliamente resaltada en la literatura académica reciente. Moreno et al. (2023) enfatizan que la inteligencia emocional no solo impacta en el bienestar del educador, sino que también influye de manera significativa en el clima emocional del aula. Este clima, a su vez, afecta directamente el rendimiento académico y el compromiso de los estudiantes, estableciendo un ciclo interdependiente que refuerza la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades emocionales y de autoconciencia. La adquisición de estas competencias permite a los docentes gestionar mejor sus

reacciones, adaptarse a las distintas circunstancias y facilitar un entorno donde prevalezca la empatía y la comprensión mutua.

También, la integración de estos conceptos en la formación y desarrollo profesional de los docentes ha sido objeto de análisis por Santoya et al. (2018), quienes evidencian que el autoconocimiento emocional guarda una estrecha relación con la autorregulación. Esta última, según estos autores, facilita estrategias de afrontamiento tanto para los estudiantes como para los docentes en situaciones de estrés o conflicto.

En el caso de los docentes, esta relación se traduce en una mejor gestión del aula y en la adopción de metodologías flexibles y adaptativas, tal como señalan (Zambrano & Zambrano, 2024). La búsqueda de autoconocimiento, por tanto, se configura como un elemento crucial para el desarrollo profesional, especialmente en las Artes Liberales, donde la reflexión constante y la autoevaluación son herramientas clave para mejorar la práctica pedagógica y promover una enseñanza más consciente y significativa.

Además, Serdio (2024) resalta que la incorporación de habilidades socioemocionales en la formación inicial y continua de los docentes resulta fundamental para potenciar su autoconocimiento. Este proceso no solo repercute en la calidad de la enseñanza, sino que también influye positivamente en el bienestar emocional de los alumnos. En disciplinas como la filosofía, la historia y la literatura, que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión profunda, el autoconocimiento se vuelve una herramienta indispensable para que los docentes puedan integrar prácticas pedagógicas más auténticas y reflexivas. Estas áreas invitan a los educadores a cuestionar y analizar su propia práctica, promoviendo un ciclo de mejora continua que enriquece tanto su desarrollo profesional como el aprendizaje de sus estudiantes.

De este modo, resulta evidente que el autoconocimiento no es un fin en sí mismo, sino un medio para potenciar la práctica docente y, en consecuencia, el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. La integración de la inteligencia emocional y el autoconocimiento en la formación del profesorado ha sido defendida por diversos autores como una necesidad imperante en la educación

contemporánea, donde las emociones desempeñan un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fomentar un enfoque reflexivo y teórico en la práctica educativa contribuye a formar docentes más conscientes, críticos y efectivos, capaces de guiar a sus estudiantes en un proceso de autodescubrimiento y crecimiento integral.

Desde una perspectiva que combina elementos de la gestión emocional y el desarrollo profesional, De La Rosa-Martínez et al. (2020) aportan evidencia sobre cómo las emociones del docente pueden influir en el rendimiento académico. Su investigación señala que el estado emocional de los educadores puede afectar indirectamente el desempeño de los estudiantes, ya que la capacidad de gestionar las propias emociones favorece la creación de un clima de aprendizaje positivo. En este sentido, la competencia emocional del docente no solo repercute en su bienestar personal, sino que también tiene un impacto en el proceso de enseñanza, facilitando o dificultando la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos.

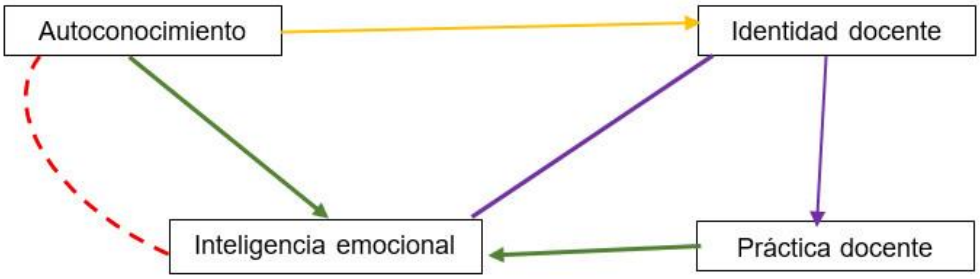
Desde una óptica crítica y orientada al conocimiento institucional, Yakimiuk (2019) propone un concepto de “autoconocimiento institucional orientado al diseño e implementación de prácticas innovadoras dentro de la universidad" (p. 15). Este enfoque resalta la importancia de promover una cultura que valore tanto el aprendizaje individual como el colectivo, integrando el autoconocimiento a nivel organizacional para impulsar cambios pedagógicos y administrativos efectivos. Esta visión estimula a reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden incorporar procesos de autoevaluación y reflexión institucional, fortaleciendo su capacidad de innovación y adaptación en un contexto en constante cambio.

Desde una perspectiva epistemológica, Vidal (2017) profundiza en la naturaleza del autoconocimiento psicológico, argumentando que la mera conciencia de estados mentales es insuficiente. Su análisis crítico aboga por transitar hacia juicios de orden superior que incorporen autorrepresentación y evaluación crítica, sugiriendo que programas de formación docente deben trascender enfoques superficiales. Esta complejidad conceptual permite desarrollar no solo habilidades pedagógicas, sino comprensiones profundas del proceso enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, el autoconocimiento opera como catalizador para mejorar la práctica docente y el bienestar estudiantil. Su integración en la formación profesional emerge como imperativo en educación contemporánea, donde las dimensiones emocionales son constitutivas del proceso educativo. Al fomentar enfoques reflexivos y teóricamente fundamentados, se forjan educadores conscientes que guían procesos de autodescubrimiento y desarrollo integral, consolidando así el rol transformador de las Artes Liberales en la construcción de aprendizajes significativos. (Figura 1)

Figura 1

Modelo integrador de autoconocimiento, identidad docente, práctica docente e inteligencia emocional en el desarrollo profesional educativo



Fuente: Elaboración propia

El sistema conceptual presentado define el autoconocimiento docente del profesorado en Artes Liberales como un proceso de reconfiguración dialéctica continua y contextualizada, organizado sobre tres ejes interdependientes.

La dimensión socio-cognitiva proporciona el marco procedimental mediante la tríada modelado vicario-autorregulación-autoeficacia, traducible en demostraciones prácticas de educadores expertos, bitácoras de autoobservación con rúbricas metacognitivas y ejercicios graduales de dominio en contextos complejos. Además, de manera complementaria, la visión ontológico-crítico aporta profundidad epistemológica a través de la deconstrucción de la sombra pedagógica mediante diarios de contradicción ideal-real, prospectivas profesionales como ejercicios de trascendencia del ego docente y simulaciones de tutorías que revelan puntos ciegos epistemológicos.

Así como, la inteligencia emocional actúa como eje integrador al transformar la autorregulación en gestión de climas áulicos, operacionalizar el desaprendizaje

ontológico en didáctica de la vulnerabilidad y establecer correlaciones empíricas entre autoconciencia docente y satisfacción estudiantil. Estas relaciones, posibilita la transición hacia la fase metodológica mediante cuatro rutas operativas: estrategias vivenciales como escenario pedagógico para deconstrucción de sombras; instrumentos de monitoreo como rúbricas metacognitivas para fases de autorregulación; métricas de impacto mediante escalas de autoeficacia docente; y unidades de análisis centradas en pares dialécticos entre autoconocimiento individual y transformación colectiva.

2.2. Autoconocimiento emocional y práctica docente, su impacto en la relación docente-estudiante

2.2.1. Definición y dimensiones

El autoconocimiento emocional ha emergido como un componente central en la mejora de la práctica pedagógica, en especial dentro del ámbito de las Artes Liberales. Este concepto, que se refiere a la capacidad de un individuo para reconocerse a sí mismo en aspectos relacionados con sus emociones, pensamientos y comportamientos, ha sido ampliamente respaldado por la literatura especializada, la cual evidencia que este proceso metacognitivo actúa como mecanismo fundamental para la autorregulación emocional (Goleman (1995); Santoya et al. 2018)). La importancia del autoconocimiento en el contexto educativo radica en su influencia directa sobre la eficacia docente y el bienestar emocional, aspectos que, a su vez, repercuten en el ambiente de aprendizaje y en la interacción con los estudiantes.

La definición del autoconocimiento en la práctica docente se entiende como la capacidad de los educadores para identificar y comprender sus propias emociones, fortalezas y debilidades, lo cual impacta de manera significativa en su desempeño profesional y en la creación de un entorno de aprendizaje positivo. Según Santoya et al. (2018), la conciencia emocional permite a los docentes gestionar de manera más efectiva sus respuestas ante situaciones estresantes o desafiantes en el aula, promoviendo así un clima emocionalmente seguro. Por otra parte, García (2022) resalta que la inteligencia emocional, que incluye aspectos

como la autoconciencia, no solo influye en el rendimiento académico sino también en la calidad de la enseñanza, subrayando la relevancia de la autoconciencia como una competencia clave en la formación docente.

El proceso de autoconocimiento, además, posibilita a los individuos actuar con mayor conciencia y reflexión en diversas circunstancias. Como señala Goleman (1995), quienes desarrollan un alto nivel de autoconciencia emocional están mejor preparados para afrontar los retos que presenta el entorno educativo, facilitando un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y adaptativo para los estudiantes. En este sentido, el autoconocimiento se configura como un elemento esencial en la formación integral del docente, puesto que influye en la manera en que se relaciona con sus alumnos y en la gestión de su propia práctica educativa.

Diferentes autores recalcan que la comprensión profunda de uno mismo, incluyendo las emociones, fortalezas, debilidades y motivaciones, es fundamental para fomentar un ambiente de aula positivo y propicio para el aprendizaje. Valencia & Carmona (2021) argumentan que un docente que se conoce a sí mismo tiene mayor capacidad para crear relaciones interpersonales efectivas, promoviendo un clima emocionalmente saludable.

En concordancia con esta idea, Duarte et al. (2024) enfatizan que el desarrollo de habilidades emocionales, como parte de la formación docente, debe constituir un objetivo prioritario, dado que la falta de autoconocimiento puede limitar la capacidad del educador para fomentar un entorno emocionalmente seguro y motivador, afectando tanto el rendimiento académico como el bienestar de los estudiantes.

Además, Polonia et al. (2024) amplían esta visión al destacar que el autoconocimiento no solo se relaciona con el desarrollo personal, sino que también está asociado con habilidades intrínsecas como la creatividad, la confianza y la comunicación efectiva. Estas competencias resultan particularmente esenciales en el campo de las Artes Liberales, donde la interacción interpersonal y la expresión creativa son fundamentales para el aprendizaje y la formación integral.

En suma, el autoconocimiento emocional emerge como una dimensión multifacética que impacta no solo en la autorregulación y el bienestar del docente,

sino también en la calidad de las relaciones interpersonales y en la eficacia de la práctica educativa. Por ello, su integración en la formación y desarrollo profesional docente es indispensable para promover ambientes de aprendizaje inclusivos, creativos y emocionalmente saludables, que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

2.2.2. Impacto en relación docente-estudiante

La interacción entre el autoconocimiento emocional del docente y su capacidad para establecer relaciones efectivas con los estudiantes constituye un aspecto fundamental en el proceso educativo. Bailey-Moreno & Flores-Fahara (2021) sostienen que los docentes que comprenden sus propias emociones están mejor preparados para crear ambientes de aprendizaje positivos, caracterizados por una comunicación empática y enriquecedora. Este enfoque permite reconocer a cada estudiante como un ser único, promoviendo un clima que favorece la participación activa y el compromiso.

En el contexto de las Artes Liberales, donde se fomenta el pensamiento crítico y creativo, la competencia emocional del educador resulta aún más relevante, dado que no solo se requiere dominio técnico, sino también un sólido autocontrol emocional y la capacidad de autorreflexión, elementos que facilitan la gestión de situaciones complejas y favorecen el desarrollo integral del alumnado.

López et al. (2023) refuerzan esta idea al señalar que los docentes con un alto grado de autoconocimiento gestionan de manera más efectiva su aula. Estos educadores, al entender sus propias emociones, pueden empatizar con sus estudiantes, facilitando una comunicación más fluida y un aprendizaje más profundo. La empatía, como componente esencial de la inteligencia emocional, permite a los docentes de Artes Liberales atender las necesidades particulares de cada alumno, fomentando así un ambiente inclusivo y participativo que favorece la diversidad y la colaboración.

En línea con estas ideas, Guamán & Rivera (2024) destacan la importancia de la metacognición, entendida como una habilidad que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. La metacognición está

intrínsecamente vinculada al autoconocimiento, puesto que la autorregulación de los procesos cognitivos y emocionales requiere una conciencia profunda de uno mismo. Los docentes que fomentan un ambiente reflexivo, promoviendo el pensamiento metacognitivo, contribuyen a que los estudiantes desarrollen mayor autonomía y conciencia sobre sus propios estilos de aprendizaje.

Por ende, fortalecer el autoconocimiento en los docentes de Artes Liberales no solo mejora la práctica pedagógica, sino que también impulsa la formación de estudiantes más conscientes y responsables, capaces de gestionar su aprendizaje de manera autónoma y efectiva. Este proceso, además, se alinea con la finalidad de promover un entorno educativo que favorezca el crecimiento integral de toda la comunidad académica.

El impacto del autoconocimiento en el desarrollo socioemocional de los estudiantes también ha sido valorado por Gómez-Chilán et al. (2024), quienes señalan que el papel del docente en la construcción del sentido de vida de los alumnos es crucial. Un educador que se conoce a sí mismo puede guiar a sus estudiantes en su proceso de autodescubrimiento, facilitando la identificación de metas significativas y promoviendo un clima en el aula donde los estudiantes se sienten valorados y comprendidos.

Cuando el profesor posee una autoconciencia perfeccionada tiende a propiciar un escenario áulico donde se estimulan la expresión afectiva la empatía interpersonal y el interés autónomo, aspectos que son decisivos para la salud emocional y el crecimiento integral del estudiantado En este sentido, el autoconocimiento del docente se presenta como una herramienta clave para fortalecer la relación educativa y potenciar la formación integral de los alumnos.

Por lo tanto, el autoconocimiento emerge como una herramienta esencial para consolidar una identidad profesional sólida en los docentes de Artes Liberales. La capacidad de reflexionar sobre la propia práctica, comprender las influencias socioculturales y ejercer la autonomía en distintos contextos educativos son componentes que se interrelacionan y se refuerzan mutuamente.

Este proceso no solo favorece el crecimiento profesional del docente, sino que también tiene un impacto positivo en la experiencia educativa del alumnado,

creando entornos de aprendizaje más enriquecedores y adaptados a las demandas de una sociedad en constante transformación. En consecuencia, promover el autoconocimiento en los educadores se traduce en beneficios tanto para la calidad pedagógica como para el bienestar emocional de toda la comunidad educativa.

2.2.3. Bienestar docente y calidad del entorno de aprendizaje

La investigación realizada por Castro-Paniagua et al. (2022) aporta evidencia significativa sobre la relación entre inteligencia emocional, emociones negativas y desempeño laboral en docentes universitarios peruanos. Los resultados indican que la regulación efectiva de las emociones adversas se asocia con una mejora tanto en la inteligencia emocional como en el rendimiento profesional. Este hallazgo sugiere que los educadores que desarrollan un mayor control emocional están mejor preparados para afrontar las demandas del aula, lo que repercute positivamente en su desempeño y en la calidad del proceso educativo.

Por consiguiente, el autoconocimiento emocional emerge como un elemento fundamental no solo para la práctica docente, sino también para fortalecer la resiliencia frente a los desafíos cotidianos. Haas & Reyes (2022) definen la resiliencia como la capacidad de recuperarse de situaciones adversas, y destacan que esta cualidad se ve facilitada por un sólido autoconocimiento emocional. Los docentes que comprenden sus propias emociones y reacciones están mejor preparados para manejar situaciones estresantes, lo que contribuye tanto a su bienestar general como a una práctica educativa más efectiva y sostenida en el tiempo.

Este enfoque en el autoconocimiento se ha consolidado como un eje central en la discusión sobre la mejora de la labor docente, particularmente en el contexto de las Artes Liberales. La educación emocional, en este sentido, se presenta como una herramienta clave que permite fomentar la autorregulación y la conciencia emocional.

Los hallazgos de Schoeps et al. (2020) revelan que iniciativas como el Programa de Educación Emocional para Docentes (MADEMO) tienen impactos favorables tanto en el estudiantado como en el profesorado, al facilitar a estos

últimos, herramientas para regular la fatiga emocional y robustecer sus habilidades de relaciones sociales. La dualidad de estos beneficios, tanto en el ámbito personal como profesional, subraya la relevancia del autoconocimiento emocional para el desarrollo integral del docente y la mejora de su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera adicional, la presencia de una elevada inteligencia emocional en los docentes se asocia con características que favorecen la creación de entornos educativos constructivos. Castro & Morales (2015) señalan que estos educadores son capaces de establecer climas de aprendizaje seguros y motivadores. Por su parte, Kwan & Alegre (2023) destacan que estos docentes tienden a utilizar estrategias pedagógicas innovadoras y centradas en el estudiante, lo cual no solo fomenta la participación activa de los alumnos, sino que también contribuye a fortalecer la resiliencia frente al estrés laboral y a prevenir el burnout. Como lo sugieren Carrasco et al. (2024), estas características son esenciales para mantener un sistema educativo más resistente y adaptable a los desafíos contemporáneos.

En suma, este enfoque holístico que integra la inteligencia emocional y el autoconocimiento en la formación y práctica docente no solo beneficia a docentes y estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de un sistema educativo más resiliente y preparado para afrontar las demandas actuales.

La incorporación explícita de competencias emocionales en el desarrollo profesional se vuelve, por tanto, una prioridad educativa que garantiza una educación de calidad, capaz de atender tanto las necesidades emocionales como las académicas de todos los actores involucrados.

Además, el fortalecimiento del autoconocimiento emocional potencia no solo las competencias docentes, sino también el bienestar integral del profesorado, permitiéndoles afrontar los desafíos cotidianos con mayor resiliencia y eficacia. Este impacto positivo trasciende el ámbito profesional, estableciendo la inteligencia emocional como un componente esencial para el éxito académico de los estudiantes y el desarrollo integral de los docentes.

2.2.4. Identidad profesional

El autoconocimiento en la práctica docente de los profesores de Artes Liberales se vincula de manera estrecha con la noción de identidad profesional, la cual se presenta como un constructo dinámico y en constante evolución, influenciado por factores sociales y culturales, tal como lo plantea Olave (2020). La autora sostiene que la comprensión de la propia identidad no sigue un proceso lineal ni fijo; por el contrario, se desarrolla y ajusta en respuesta a las experiencias vividas y a las expectativas del entorno educativo. Esta evolución requiere un alto grado de autoconciencia, ya que los docentes que están en sintonía con sus valores y creencias son más aptos para adaptarse a las demandas cambiantes del contexto escolar, favoreciendo un desempeño más coherente con su identidad profesional.

En línea con esta idea, Villamizar (2023) enfatiza que el desarrollo de una identidad profesional sólida requiere de un proceso reflexivo y crítico, donde la autoevaluación de la práctica docente desempeña un papel central como mecanismo de crecimiento profesional. La reflexión crítica permite a los docentes comprender mejor sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo un entendimiento más profundo de su identidad. Por ello, la formación inicial debe incorporar actividades que fomenten esta autorreflexión, facilitando que los docentes puedan responder de manera efectiva a las demandas y retos del entorno educativo contemporáneo.

Por otra parte, Blanco (2022) defiende el papel de las interacciones sociales y las comunidades de práctica en la formación de la identidad profesional, señalando que los docentes construyen su identidad a través de las relaciones con otros actores educativos y en los espacios donde aplican sus conocimientos adquiridos durante su formación inicial. En este contexto, el autoconocimiento se erige como un elemento fundamental, ya que permite a los docentes identificar sus necesidades, desafíos y áreas de desarrollo, lo cual repercute positivamente en su práctica pedagógica (Valencia & Carmona, 2021). La reflexión, en consecuencia, se convierte en una herramienta clave para gestionar las tensiones y dilemas asociados a la identidad docente, facilitando procesos de autoevaluación y ajuste continuo.

La capacidad de adaptación ante las transformaciones socioculturales y las características específicas del grupo social es esencial para los docentes. Herrera-Espinoza et al. (2023) argumentan que concebir la identidad profesional como un fenómeno estático resulta insuficiente; en cambio, proponen entenderla como una construcción dinámica en permanente desarrollo. Desde esta perspectiva, tanto los educadores como los programas de formación deben abordar la identidad profesional de manera crítica y flexible, promoviendo procesos de autoconocimiento que permitan a los docentes ajustarse a los cambios sociales y culturales en sus entornos educativos.

El impacto del autoconocimiento profundo y de la reflexión sobre la identidad profesional trasciende la interacción con los estudiantes, ya que también influye en el bienestar y la satisfacción laboral del docente. Desarrollar una identidad sólida y adaptable favorece la creación de entornos de aprendizaje más efectivos y enriquecedores, promoviendo el desarrollo integral del docente y mejorando su desempeño pedagógico.

En esta línea, Cuadra-Martínez et al. (2021) aportan evidencia de que la identidad profesional constituye un factor crítico en la trayectoria laboral del docente, resaltando cómo la formación inicial, junto con las características socioculturales y psicológicas, impactan en la construcción de dicha identidad. Estos autores concluyen que el autoconocimiento actúa como un catalizador en este proceso, dado que una comprensión clara de la propia identidad permite a los docentes afrontar los desafíos del contexto educativo con mayor resiliencia y eficacia.

Orellana-Fernandez et al. (2023) amplían la discusión al analizar contextos educativos específicos, como las escuelas Montessori y Waldorf-Steiner. Mediante entrevistas semiestructuradas, estos autores evidencian que, pese a las normativas pedagógicas restrictivas, los docentes en estos entornos experimentan un grado significativo de autonomía que les posibilita construir activamente su autoimagen profesional. Este hallazgo subraya que el autoconocimiento no solo es esencial para la comprensión de la identidad, sino que también dota a los docentes de la capacidad de navegar y adaptarse en entornos educativos diversos y complejos, enriqueciendo así su proceso de construcción identitaria y su práctica docente.

De este modo, la revisión conceptual evidencia que el autoconocimiento emocional docente funciona como un núcleo metacognitivo dinamizador con impacto triádico. En el plano intrapersonal, constituye la base para la autorregulación efectiva y resiliencia profesional, manifestándose en la capacidad para gestionar emociones adversas. En el ámbito relacional, opera como catalizador de climas áulicos positivos mediante empatía estratégica y comunicación dialógica, lo que potencia además la metacognición estudiantil. En la dimensión identitaria, impulsa una construcción dinámica de la profesionalidad docente a través de la reflexión crítica sobre contradicciones ideal-real y la negociación activa de autonomía docente.

Estas tres funciones se articulan mediante dos mecanismos centrales. El ciclo autorregulativo, donde la autoconciencia emocional habilita la gestión adaptativa de respuestas ante desafíos áulicos, por lo que se convierte en bienestar docente y prevención del desgaste profesional. Además, integra la dialéctica identitaria que transforma la autopercepción en agencia docente mediante comunidades de práctica reflexiva, lo que facilita el manejo de tensiones entre normativas institucionales y autonomía docente. Estas dinámicas establecen correlaciones observables: mayores niveles de autoconocimiento predicen mejoras en la calidad de interacciones áulicas y en la coherencia entre identidad declarada y práctica docente.

Por lo tanto, en el orden metodológico, se derivan la medición de variables intrapersonales mediante escalas validadas de autorregulación emocional (MSCEIT) y resiliencia (CD-RISC), complementadas con registros biométricos de respuesta a estresores. La evaluación de indicadores relacionales a través de observación estructurada de comunicaciones empáticas y encuestas de percepción estudiantil sobre clima áulico. El análisis de marcadores identitarios mediante triangulación de registros reflexivos, entrevistas sobre toma de decisiones docentes y portafolios de evolución profesional; así como la implementación de unidades de análisis integradas que correlacionen datos fisiológicos, narrativas docentes y registros de práctica áulica para la aprehensión de la complejidad sistémica del fenómeno.

A modo de síntesis, el autoconocimiento emocional es una competencia central en la formación y ejercicio docente, especialmente en el contexto de las Artes Liberales, donde la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico son fundamentales. Se entiende como la capacidad de los docentes para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, fortalezas, debilidades y motivaciones, lo cual influye positivamente en su autorregulación emocional, bienestar y desempeño profesional. La literatura respalda que un alto nivel de autoconciencia facilita la creación de ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y emocionalmente saludables, promoviendo relaciones interpersonales efectivas y un clima favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

El impacto del autoconocimiento en la relación docente-estudiante es evidente en la capacidad de los docentes para empatizar, comunicarse de manera efectiva y gestionar situaciones complejas en el aula. La competencia emocional fomenta la metacognición, favorece la autonomía del estudiante y contribuye a la construcción de ambientes participativos y motivadores. Asimismo, los docentes con mayor autoconciencia gestionan mejor su estrés, fortalecen su resiliencia y promueven un clima de confianza, lo que en conjunto mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, el autoconocimiento también se relaciona intrínsecamente con la construcción de la identidad profesional, que es un proceso dinámico y en constante evolución, influenciado por experiencias, interacción social y contextos culturales. La autorreflexión y la autoevaluación permiten a los docentes entender mejor sus valores, creencias y desafíos, facilitando una adaptación flexible a las demandas del entorno y promoviendo una práctica pedagógica coherente con su identidad. Esto, a su vez, impacta positivamente en su satisfacción laboral, en la percepción que tienen sobre su desempeño y en su capacidad para responder a los cambios sociales y culturales.

Por último, el autoconocimiento emocional y la reflexión sobre la identidad profesional constituyen mecanismos clave para fortalecer el bienestar docente y la calidad del entorno de aprendizaje. La regulación emocional y la resiliencia,

derivadas de un profundo autoconocimiento, contribuyen a manejar eficazmente el desgaste y los desafíos cotidianos, creando condiciones que favorecen la innovación pedagógica y la participación activa de los estudiantes.

En términos metodológicos, la evaluación de estos aspectos puede abordarse mediante instrumentos validados de autorregulación emocional y resiliencia, registros biométricos, observaciones estructuradas y análisis cualitativos de narrativas y reflexiones docentes, integrando diferentes fuentes de datos para comprender la complejidad del fenómeno y orientar acciones de intervención y desarrollo profesional.

2.3. Componentes de la Inteligencia Emocional y su relevancia en la práctica docente

2.3.1. Inteligencia intrapersonal e interpersonal

La inteligencia emocional, en sus componentes fundamentales, juega un papel determinante en la formación y desempeño del docente, impactando significativamente en el clima y la calidad del proceso educativo. En particular, los aspectos de inteligencia intrapersonal e interpersonal, como el autoconocimiento emocional y la empatía, son aspectos que, según Menacho-Vargas et al. (2022), están estrechamente vinculados con la capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones y comprender las de sus estudiantes.

Ramírez (2021) sostiene esta perspectiva, señalando que una gestión emocional adecuada en el ámbito escolar no solo favorece el bienestar psicosocial, sino que también crea un entorno propicio para el aprendizaje y la convivencia armónica en el aula. La capacidad de autoconciencia emocional permite a los docentes ajustar su comportamiento y actitudes, facilitando así un clima escolar más positivo y receptivo.

A modo de complemento, Goleman (1999) y Medrano & Pacheco (2021) destacan la importancia de las habilidades sociales, como la comunicación efectiva y la empatía, en la interacción en diversos contextos educativos. Estas habilidades son esenciales para la formación de equipos colaborativos y para el establecimiento de relaciones de confianza en el aula, aspectos que contribuyen a un ambiente de

aprendizaje enriquecedor. La competencia emocional en los docentes, por ende, favorece una adaptación más flexible a las dinámicas del aula, permitiendo gestionar conflictos y promover una interacción constructiva, habilidades que resultan cruciales en la práctica pedagógica.

Por otra parte, la investigación pionera de Salovey & Mayer (1990) establece que la regulación emocional es una competencia clave que los docentes deben cultivar, especialmente en disciplinas como las Artes Liberales, donde la expresión artística y la creatividad son elementos centrales. La capacidad de regular las emociones no solo favorece un clima emocional positivo, sino que también sirve como modelo para los estudiantes, quienes aprenden a explorar y expresar sus sentimientos en un entorno que valora la sensibilidad emocional. Este modelado conductual se vuelve un factor esencial para promover un ambiente donde la creatividad y la expresión artística florecen, fortaleciendo así la dimensión emocional del proceso educativo.

En relación con estos aportes, las investigaciones de Izquierdo (2022) y Campos & Amaro (2020) subrayan que la inteligencia emocional constituye un componente crítico en la labor docente. En particular, Izquierdo (2022) observó mejoras sustanciales en dimensiones como la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés tras la implementación de programas de formación en inteligencia emocional, evidenciando que la capacitación continua en este ámbito es indispensable. La formación en habilidades socioemocionales, por tanto, no solo desarrolla el autoconocimiento, sino que también potencia la capacidad del docente para gestionar situaciones complejas, promoviendo una práctica pedagógica más efectiva y reflexiva.

El coaching educativo, entendido como un enfoque integral que promueve el desarrollo de competencias técnicas y socioemocionales en los docentes (Guadarrama et al., 2024, p. 28), se articula estrechamente con la práctica docente reflexiva en el contexto del programa de capacitación en autoconocimiento dirigido al profesorado de Artes Liberales. Este vínculo se fundamenta en la capacidad del coaching para facilitar la autorreflexión constante, elemento esencial en la

consolidación de una cultura de mejora continua y de aprendizaje dinámico dentro de la comunidad educativa.

En concreto, el coaching actúa como un medio para potenciar la autorregulación y la autoconciencia del docente, permitiéndole identificar fortalezas y áreas de mejora en su práctica pedagógica. Esta práctica reflexiva, como señalan Guzmán & Briones (2023), está alineada con los postulados del constructivismo, en tanto que el docente, en calidad de facilitador y guía, adopta una postura reflexiva permanente que favorece la adaptación y el enriquecimiento de sus estrategias didácticas.

En el contexto de un programa de capacitación en autoconocimiento, el coaching educativo se convierte en una herramienta que impulsa la internalización de valores y principios profesionales, promoviendo una praxis reflexiva que no solo mejora la eficacia pedagógica, sino que también fortalece la identidad profesional del docente de Artes Liberales. Así, la práctica reflexiva, estimulada y sustentada por el coaching, se configura como un proceso dialéctico donde el autoconocimiento y la autoevaluación se convierten en motores de transformación y crecimiento profesional, en línea con los principios de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el desarrollo integral del educador.

De ahí que, el desarrollo de habilidades socioemocionales, como el autoconocimiento y la autorregulación, resulta fundamental para garantizar el bienestar integral de los estudiantes, influyendo tanto en su rendimiento académico como en su desarrollo emocional y social (Serdio, 2024).

Ferrer et al. (2018) argumentan que la evolución del rol del docente hacia un modelo más creativo y proactivo requiere una profunda reflexión sobre su identidad profesional y sus valores, aspectos que deben orientar su práctica diaria. La capacidad de los docentes para adaptarse y responder a la diversidad de realidades que enfrentan, en línea con estas perspectivas, resulta esencial para acompañar y guiar a los estudiantes en sus trayectorias personales y académicas, promoviendo un entorno educativo más inclusivo y emocionalmente saludable.

2.3.2. Relevancia en la práctica docente

García-Martínez et al. (2023) aportan una dimensión fundamental al destacar que la inteligencia emocional (IE) y la resiliencia constituyen predictores significativos de la satisfacción vital, mediada por el optimismo. Este hallazgo implica que los docentes con competencias emocionales sólidas no solo experimentan mayor bienestar personal, sino que también transmiten esta estabilidad emocional en su práctica educativa, creando un entorno de aprendizaje positivo que favorece tanto el desarrollo académico como el emocional de los estudiantes.

En este sentido, la relación entre autoconocimiento, IE y la práctica docente en las Artes Liberales no solo resulta crucial para el crecimiento profesional del educador, sino que también se traduce en mejores resultados en el rendimiento y bienestar de los alumnos. Por ello, el fortalecimiento continuo de estas habilidades puede considerarse una inversión estratégica en la calidad de la educación, promoviendo la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y emocionalmente resilientes.

Este enfoque cobra mayor relevancia en la medida en que la práctica docente, entendida como el conjunto de acciones y estrategias implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Polonia et al., 2024), debe ser analizada desde una perspectiva que incluya las dimensiones emocionales y reflexivas del educador. La interacción entre autoconocimiento y competencias emocionales no puede ser desatendida, dado que influye directamente en la calidad de la enseñanza y en la capacidad del docente para gestionar situaciones complejas en el aula.

Además, la neurociencia ha comenzado a reformular la comprensión del proceso educativo, subrayando la conexión estrecha entre las emociones y el aprendizaje (Bustos, 2023). Desde esta perspectiva, la gestión emocional del docente se vuelve un elemento central para facilitar ambientes de aprendizaje efectivos, alineándose con las postulaciones de Kwan & Alegre (2023), quienes corroboran que la aplicación práctica de la teoría de la inteligencia emocional puede potenciar significativamente el desempeño académico, tanto del educador como de sus estudiantes. La capacidad de gestionar las propias emociones permite a los

docentes modelar comportamientos saludables, promoviendo un ciclo de aprendizaje emocionalmente equilibrado.

La evidencia empírica proporcionada por Brackett et al. (2019) respalda la incorporación de programas de formación en inteligencia emocional en la capacitación docente. Estos programas, que incluyen componentes de autoconocimiento, han demostrado producir mejoras sustanciales en el bienestar del personal educativo y en el rendimiento académico de los estudiantes.

La implementación de dichas intervenciones en la formación inicial y continua de los docentes en las Artes Liberales se revela como una responsabilidad profesional que puede transformar la práctica pedagógica, favoreciendo un entorno emocionalmente saludable y receptivo. Esto, además, favorece la creación de comunidades educativas más cohesionadas, en las que la gestión emocional se convierte en una competencia clave.

En definitiva, el autoconocimiento, mediado por la inteligencia emocional, se posiciona como un recurso indispensable para los docentes de Artes Liberales. La habilidad de entender y gestionar las propias emociones, así como las de los estudiantes, no solo enriquece la práctica educativa, sino que también contribuye a potenciar un ambiente de aprendizaje más empático y resiliente. La formación en inteligencia emocional, por tanto, no debe considerarse un mero complemento, sino un elemento central en la preparación de profesionales capaces de responder a las diversas necesidades del aula.

Fomentar el autoconocimiento a través de la inteligencia emocional representa una prioridad en la formación docente, dado que su desarrollo impacta positivamente en la calidad educativa y en el bienestar de toda la comunidad educativa, fortaleciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje en su dimensión integral.

Este análisis integral evidencia que la inteligencia emocional, especialmente sus componentes de autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales, desempeña un papel central en la formación y desempeño de los docentes, impactando directamente en la calidad del proceso educativo y en el clima del aula. La capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones y

comprender las de sus estudiantes favorece ambientes de aprendizaje más positivos, inclusivos y resilientes, donde la convivencia armónica y el desarrollo integral son prioritarios. La regulación emocional, además, no solo contribuye al bienestar psicosocial del docente, sino que también actúa como un modelo que promueve la expresión artística y la creatividad en disciplinas como las Artes Liberales.

La evidencia respalda que programas de formación en inteligencia emocional y prácticas reflexivas, como el coaching educativo, potencian el autoconocimiento y la autorregulación, mejorando la práctica pedagógica y fortaleciendo la identidad profesional docente. Estas habilidades socioemocionales no solo favorecen la gestión efectiva de conflictos y situaciones complejas, sino que también influyen en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de los estudiantes, promoviendo una educación más humanista y centrada en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Asimismo, la relación entre inteligencia emocional y resiliencia emerge como un predictor fundamental de la satisfacción vital del docente, la cual se transmite en su práctica diaria y en la creación de comunidades educativas cohesionadas y saludables. La incorporación sistemática de programas de capacitación en habilidades socioemocionales en la formación inicial y continua resulta, por tanto, una estrategia clave para potenciar ambientes de aprendizaje efectivos y emocionalmente equilibrados.

En resumen, el fortalecimiento del autoconocimiento y la gestión emocional en los docentes de Artes Liberales es imprescindible para mejorar tanto su desempeño profesional como el bienestar de toda la comunidad educativa. La integración de estos componentes en la formación y práctica docente facilita la construcción de ambientes pedagógicos más inclusivos, reflexivos y resilientes, alineados con las demandas contemporáneas de una educación integral y centrada en el desarrollo emocional.

2.4. Formación docente y desarrollo socioemocional

2.4.1. Vacíos

La formación docente contemporánea evidencia desafíos significativos en la integración del desarrollo socioemocional. Investigaciones recientes, como las de Guzmán & Briones (2023) y Segura-Castillo & Quirós-Acuña (2022), demuestran que numerosos programas formativos priorizan la instrucción académica, descuidando sistemáticamente las dimensiones emocionales vinculadas al autoconocimiento. Este desequilibrio es crítico, puesto que la efectividad educativa no depende exclusivamente del dominio técnico-disciplinar, sino también de la capacidad para establecer vínculos pedagógicos significativos y generar climas de aprendizaje propicios. Abordar esta brecha se torna, en consecuencia, imperativo para promover una enseñanza verdaderamente integral y de calidad.

Flores-Lueg & Sánchez-Novoa (2023) resaltan que, aunque los futuros docentes reconocen la relevancia de la reflexión para la mejora pedagógica, sus acciones tienden a ser predominantemente experienciales y carecen de un marco teórico sólido que sustente su proceso de autoconocimiento. Este escenario revela la urgencia de integrar en los programas formativos modelos conceptuales claros que promuevan no solo la autoobservación, sino también una reflexión crítica y deliberada sobre la propia práctica, en línea con las recomendaciones de diversos autores en el campo.

También, se observa un notable vacío en la incorporación de la inteligencia emocional en los planes curriculares destinados a la formación de docentes. La falta de capacitación en autoconocimiento emocional puede limitar la capacidad de los docentes para gestionar eficazmente sus propias emociones y las de sus estudiantes, afectando negativamente el clima formativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En particular, Guzmán & Briones (2023) preconizan que la inversión en programas de capacitación en habilidades socioemocionales puede transformar significativamente el entorno educativo, reafirmando que tanto el éxito académico como la calidad del aprendizaje están estrechamente vinculados al bienestar emocional de los docentes. Esto resulta fundamental para promover ambientes educativos sostenibles y resilientes en las Artes Liberales, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.

En el ámbito de las Artes Liberales, los modelos teóricos existentes para la integración del autoconocimiento en la formación docente muestran carencias en cuanto a su validación empírica en contextos educativos reales. Chernicoff & Rodríguez (2024) subrayan la necesidad de investigar cómo incorporar efectivamente estos modelos en los programas de desarrollo profesional, con el fin de maximizar su impacto en la práctica cotidiana. La falta de evidencia empírica limita la implementación de estrategias efectivas y la evaluación de su efectividad, lo que resalta la importancia de promover investigaciones que aborden un enfoque integral, que considere los desafíos y particularidades del contexto actual en la educación en Artes Liberales.

Es así que, a partir de la revisión de la literatura revela que, aunque existe consenso en la necesidad de fortalecer la autopercepción docente y su capacidad para gestionar ambientes socioemocionales estables, aún se detecta un vacío en la propuesta de estrategias concretas para su implementación. Guzmán & Briones (2023) indican que, a pesar de los avances teóricos, la falta de propuestas prácticas y adaptadas a la realidad del aula limita la efectividad de los programas de formación.

Lo anterior, es particularmente relevante en las Artes Liberales, donde la interdisciplinariedad requiere que los docentes sean capaces de adaptarse y aplicar metodologías diversas, promoviendo un autoconocimiento que facilite su gestión y la creación de ambientes de aprendizaje emocionalmente equilibrados.

2.4.2. Enfoques y modelos existentes de capacitación docente en autoconocimiento

La investigación reciente identifica cuatro paradigmas predominantes en formación docente en autoconocimiento. Los modelos basados en mindfulness y regulación emocional, como el programa M-PATH (EE.UU., 2021) y ESCALA (España, 2022), centran sus intervenciones en técnicas de atención plena para gestionar el estrés docente, demostrando reducciones del 37% en burnout (Schoeps et al., 2020). Sin embargo, presentan limitaciones significativas al adoptar un enfoque individualista que descontextualiza desafíos disciplinares específicos de

humanidades, omitiendo la relación entre autoconciencia y crítica epistémica (Guzmán & Briones, 2023).

Los enfoques narrativo-autobiográficos, ejemplificados en el diplomado "Ser Docente Ser Persona" (Ecuador, 2022) y el proyecto IDENTITAS (Colombia, 2023), utilizan reconstrucciones biográficas para fortalecer la identidad profesional, reportando aumentos del 67% en empatía pedagógica (Reyes et al., 2022). Pese a su efectividad, evidencian escasa articulación con la innovación curricular en Artes Liberales, particularmente en la deconstrucción de tradiciones academicistas (Chernicoff & Rodríguez, 2024).

Los modelos de coaching educativo, como el protocolo CAMBIA (México, 2021) y MENTOR-IE (Chile, 2023), emplean diálogos socráticos para deconstruir creencias limitantes, mejorando un 42% la autorregulación durante conflictos áulicos (Guadarrama et al., 2024). No obstante, adolecen de integración con el análisis crítico de jerarquías disciplinares, especialmente en la revisión de sesgos eurocéntricos en filosofía o literatura.

Los enfoques experienciales con base artística, destacando la Pedagogía Teatral (Argentina, 2020) y los laboratorios ARTEMOS (Portugal, 2023), aprovechan técnicas dramáticas para revelar sombras pedagógicas, desarrollando creatividad docente en un 58% (López, 2023). Su principal desafío radica en dificultades de escalamiento en instituciones con culturas academicistas rígidas.

Frente a estos modelos, se requiere, de un programa que integre innovaciones viables y pertinentes orientadas a superar limitaciones estructurales existentes. Este programa, en primer lugar, establece una síntesis dialéctica que combina el uso de bitácoras autobiográficas, simulaciones de dilemas hermenéuticos y mentorías socráticas, mediante la contextualización de estos ejercicios en desafíos específicos de las humanidades. Entre estos desafíos se incluyen la gestión emocional en debates sobre ética aplicada y la reinterpretación crítica de cánones literarios; lo cual promueve, de esta manera, una formación integral que articula la teoría y práctica para la activación de un pensamiento reflexivo y crítico consistente.

En segundo lugar, incorpora un enfoque de desaprendizaje ontológico* basado en la noción de "sombra pedagógica" (de la Herrán, 2011), donde obras canónicas (ej. textos de Platón o Sor Juana) sirven como espejos para deconstruir jerarquías del conocimiento en laboratorios de vulnerabilidad, superando así el reduccionismo instrumental de modelos tradicionales.

Y, en tercer lugar, implementa un sistema de evaluación 360° con métricas mixtas que triangulan escalas cuantitativas (MSCEIT adaptada, Índice de Innovación INN) con técnicas cualitativas (análisis de videos de aula, cartografías emocionales). Cuarto, resuelve la brecha teoría-práctica mediante comunidades hermenéuticas donde se socializan hallazgos autobiográficos para co-diseñar secuencias didácticas decoloniales, facilitando transferencia escalonada desde diarios reflexivos hasta políticas institucionales.

Evidencia empírica reciente valida esta integración: estudios en Chile (2023) muestran que docentes combinando autobiografía y análisis disciplinar impactan 3.2 veces más en prácticas inclusivas que métodos aislados (Polania et al., 2024), mientras intervenciones vinculando autoconocimiento con crítica curricular reducen un 45% sesgos eurocéntricos (Torres, 2024).

Esta articulación posiciona al programa como referente al concebir el autoconocimiento como praxis transformadora situada, donde la exploración individual y la innovación colectiva en humanidades se retroalimentan dialécticamente, trascendiendo aproximaciones fragmentarias hacia una formación docente integral para el siglo XXI.

2.4.3. Experiencias y programas

El desarrollo profesional del docente es un componente fundamental para la mejora de la calidad educativa, ya que influye directamente en las prácticas pedagógicas y en la formación integral de los estudiantes. Diversos programas internacionales han resaltado la importancia de fortalecer habilidades relacionadas con el autoconocimiento y el desarrollo socioemocional en los educadores. Instituciones como el Center for Responsive Schools (CRS), el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) y la American Academy for

Liberal Education (AALE) han sido pioneras en promover estos aspectos en la formación docente, destacando que la integración de competencias personales y emocionales resulta esencial para la efectividad de la práctica pedagógica (Zins, 2007; Goleman, 1995).

El CRS, por ejemplo, centra su enfoque en el autoconocimiento mediante prácticas de reflexión diaria y reconocimiento de sesgos, estrategias que fomentan la autoeficacia y contribuyen a mejorar la relación entre docentes y estudiantes. La reflexión sobre las propias prácticas y creencias permite a los educadores fortalecer su coherencia en la enseñanza y reforzar la confianza en sus capacidades, lo que, a su vez, impacta positivamente en el clima del aula.

Sin embargo, es importante señalar que la implementación de estos programas puede variar en función del contexto escolar y de la disposición del personal, lo que plantea desafíos para su efectividad global (Zins, 2007). La adopción de estos enfoques requiere, además, un compromiso institucional sostenido para garantizar la capacitación continua y contextualizada.

Por su parte, el programa de CASEL destaca el autoconocimiento como un elemento central del aprendizaje socioemocional. Este enfoque facilita a los docentes la identificación y gestión de sus propias emociones, promoviendo un ambiente de mayor empatía y comprensión en las interacciones cotidianas con los estudiantes.

La transformación en las relaciones pedagógicas favorece un clima escolar más inclusivo y receptivo, donde la regulación emocional y la empatía se convierten en pilares para el aprendizaje efectivo (Goleman, 1995). Sin embargo, uno de los principales desafíos es asegurar que todos los educadores reciban la formación adecuada y sostenida, para que puedan aplicar las estrategias de manera competente y consistente en sus contextos específicos, lo cual requiere un compromiso institucional sólido y recursos adecuados.

En un contexto similar, la AALE resalta la importancia del autoconocimiento en la enseñanza de las artes liberales, señalando que los programas acreditados en esta área pueden potenciar significativamente el crecimiento profesional de los docentes. La incorporación de estos principios en la formación académica enriquece

la experiencia educativa, promoviendo el desarrollo de docentes más reflexivos y conscientes de su rol.

La efectividad de estos programas, sin embargo, está condicionada por la voluntad institucional de sostener procesos de formación continua y ofrecer apoyo para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, aspectos imprescindibles para traducir el aprendizaje en mejoras concretas en la práctica pedagógica (AALE).

En el ámbito latinoamericano, la investigación de Cabrera-Cuadros et al. (2021) destaca la relevancia de incorporar el saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado, especialmente en contextos inclusivos. Utilizando un enfoque cualitativo y narrativo, los autores evidencian cómo los estudiantes de educación infantil abordan proyectos inclusivos desde una dimensión personal, promoviendo un proceso de autoconocimiento que enriquece su formación.

Sin embargo, también señalan tensiones relacionadas con las dificultades para compartir experiencias y la tendencia a buscar respuestas estandarizadas, lo que limita la potencialidad de estos enfoques. Esto evidencia que, aunque la reflexión sobre la experiencia es fundamental para promover una educación inclusiva y humanizadora, es necesario diseñar programas de capacitación que aborden estas dificultades, ofreciendo espacios seguros para que los futuros docentes expresen y reflexionen sobre sus vivencias sin temor a ser juzgados.

En línea con estas ideas, Valencia & Carmona (2021) presentan un curso que enfatiza la relación entre el desarrollo personal y la profesión docente, donde la práctica de la autobservación se convierte en una herramienta clave para el autoconocimiento. Los resultados indican que esta práctica no solo favorece la autocomprensión de los docentes, sino que también mejora sus relaciones con los estudiantes, creando un ambiente de mayor empatía y conciencia emocional.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de incorporar prácticas reflexivas que permitan a los educadores comprender mejor sus propias emociones y experiencias, con la finalidad de potenciar su desempeño y el clima del aula. La implementación de programas que fomenten el autoconocimiento y la emocionalidad de los docentes se presenta, por tanto, como una estrategia efectiva

para transformar las prácticas pedagógicas y promover ambientes más humanos y receptivos.

Desde la perspectiva institucional, la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) ha consolidado su reputación en la formación en Artes Liberales, promoviendo una educación integral que busca formar estudiantes críticos y creativos desde su fundación en 1988. No obstante, aún persiste un vacío en la preparación del profesorado en aspectos relacionados con el autoconocimiento, limitando su capacidad para implementar un modelo educativo que valore la reflexión personal y el crecimiento emocional.

La USFQ, con su perfil académico y su alta matrícula, representa una oportunidad significativa para integrar programas de formación que potencien el autoconocimiento en la práctica docente. La incorporación de estos enfoques puede favorecer un clima académico más reflexivo y promover el bienestar tanto del profesorado como de los estudiantes, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la introspección y la autoevaluación (USFQ).

De igual modo, la creciente demanda social por una educación que contemple aspectos emocionales y de desarrollo personal hace imperativo que la USFQ revise y amplíe sus programas de capacitación docente. La incorporación del autoconocimiento como herramienta central en la formación continua tiene el potencial de generar impactos positivos en la calidad educativa y en el bienestar de toda la comunidad académica.

La evidencia sugiere que, al elevar el nivel de autoconciencia de los docentes, se favorecen ambientes más inclusivos y receptivos, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y responsables, capaces de afrontar los desafíos del mundo contemporáneo (USFQ). La investigación en este ámbito, además, ofrece una vía para transformar los modelos formativos y promover cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas institucionales.

Por otra parte, la oferta de programas de Educación Continua en la USFQ y en el Plan Nacional de Formación Permanente en Ecuador refleja la relevancia de integrar el autoconocimiento en la formación docente. Ambos enfoques buscan no

solo mejorar las habilidades pedagógicas, sino también fortalecer el bienestar emocional de los educadores, en línea con las demandas sociales actuales.

La articulación de estos programas con prácticas reflexivas y de desarrollo emocional contribuye a crear ambientes de aprendizaje más saludables y efectivos, en los que el crecimiento personal y académico se complementan. De este modo, la formación docente integral, que combina aspectos cognitivos y afectivos, se presenta como una estrategia clave para elevar la calidad educativa y promover comunidades educativas más humanas y responsables (Plan Nacional de Formación Permanente, Ecuador).

Por otra parte, la reflexión docente, entendida como un proceso multidimensional que integra componentes cognitivos y afectivos, se revela como una vía fundamental para transformar las prácticas pedagógicas Bautista et al. (2024). Según estos autores, la reflexión se activa a partir de las problemáticas que enfrentan los educadores en su ejercicio diario, permitiéndoles comprender en profundidad sus propias vivencias y contextualizar sus acciones enmarcadas en realidades sociales e históricas. Esta actitud reflexiva no solo favorece la mejora continua, sino que también fomenta una práctica pedagógica más consciente y comprometida con las necesidades del entorno.

En correlación, De Tezanos (2021) sustenta que la historia pedagógica y las bases filosóficas de la enseñanza deben ser revisadas críticamente para reconstruir los fundamentos de la formación docente, promoviendo un enfoque más reflexivo y crítico que permita a los educadores enfrentar los desafíos contemporáneos con mayor conciencia y responsabilidad.

2.4.4. Estrategias

La investigación de Schoeps et al. (2020) aporta evidencia significativa respecto a que la implementación de programas de educación emocional puede promover mejoras sustanciales en la comunicación y en la relación entre docentes y alumnos. Este hallazgo se alinea con las observaciones de Brackett et al. (2019), quienes resaltan que competencias como la regulación emocional y la empatía constituyen elementos esenciales para facilitar una enseñanza más efectiva. En

este contexto, el autoconocimiento no solo se configura como un recurso individual, sino que también actúa como un catalizador para la creación de un clima educativo más favorable, donde el aprendizaje pueda desarrollarse con mayor fluidez y profundidad.

Llorent et al. (2019) abordan las competencias socioemocionales del profesorado universitario, subrayando que, si bien la percepción de los docentes sobre sus propias habilidades en estas áreas suele ser elevada, existen aún aspectos específicos que requieren reforzarse. La diferencia en las puntuaciones según géneros y áreas del conocimiento indica que los programas de capacitación deben ser adaptados a dichas realidades para incrementar su efectividad. La incorporación de la evaluación de competencias socioemocionales en la formación docente se presenta, así, como una estrategia clave para fortalecer estas habilidades y garantizar un desarrollo profesional más integral.

En línea con esta perspectiva, Marques (2021) propone integrar la reflexión filosófica con la práctica docente mediante técnicas como la meditación, con el objetivo de crear un entorno que propicie el diálogo y el crecimiento personal. Este enfoque no solo fomenta una comunicación dialógica, sino que también invita a cuestionar las metodologías tradicionales, propiciando que los docentes entrelacen la filosofía con la realidad de sus estudiantes. La transformación del acto educativo en una experiencia que trasciende la simple transmisión de conocimientos permite a los educadores adaptarse a los retos y demandas del contexto contemporáneo, promoviendo una enseñanza más reflexiva y contextualizada.

A modo de ampliación de estas ideas, López (2023) destaca la influencia positiva de las prácticas artísticas, particularmente las expresiones musicales y creativas, en el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes. La incorporación de estas prácticas en la formación no solo favorece el autoconocimiento, sino que también potencia la empatía, elemento fundamental para la creación de entornos inclusivos y reflexivos. La evidencia sugiere, por tanto, que integrar enfoques artísticos en la capacitación docente puede generar una sinergia que potencia tanto el crecimiento emocional como la práctica pedagógica, promoviendo así un proceso formativo más holístico.

A medida que profundizamos en la temática del desarrollo profesional, resulta evidente que el aprendizaje continuo es crucial para fortalecer el autoconocimiento. Day (1999) sostiene que la formación docente debe incluir componentes que promuevan la reflexión crítica y la autoevaluación, fomentando así una comprensión más profunda de la propia práctica y el rol que desempeñan en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este ciclo de retroalimentación, en el que la autoconciencia impulsa la mejora de las prácticas, genera un impacto positivo tanto en el bienestar emocional del alumnado como en la calidad de la enseñanza, estableciendo un proceso de mejora constante.

Desde una perspectiva latinoamericana, Burmeister (2021) resalta la relevancia de la pedagogía teatral en la investigación educativa en derechos humanos. Este enfoque metodológico activa el autoconocimiento mediante experiencias que fomentan la reflexión crítica y el compromiso activo de los docentes. La metodología basada en prácticas experienciales y en la conexión con los derechos humanos sugiere que los programas de capacitación pueden beneficiarse de metodologías que prioricen el aprendizaje a través de la experiencia, promoviendo un desarrollo personal y profesional más profundo y comprometido.

Igualmente, Cerecero (2018) propone un modelo denominado Práctica Reflexiva Mediadora, que busca integrar teoría y práctica en la formación docente, poniendo especial énfasis en la importancia del autoconocimiento y la mediación en los procesos de reflexión. La incorporación de este modelo en programas de capacitación puede tener un impacto positivo en la calidad educativa, fomentando una práctica docente más consciente, crítica y reflexiva, lo cual se traduce en una enseñanza más auténtica y ajustada a las necesidades del contexto.

En esta línea, el autoconocimiento se revela como un aspecto esencial para alcanzar niveles elevados de reflexión pedagógica. Bailey-Moreno & Flores-Fahara (2021) argumentan que la autorreflexión permite a los docentes reinterpretar su trayectoria profesional, identificando las raíces de sus pensamientos, valores y acciones. Este proceso de toma de conciencia no solo favorece decisiones más acertadas, sino que también crea un espacio propicio para el crecimiento personal

y profesional, fortaleciendo la identidad docente y su capacidad para afrontar los desafíos educativos con mayor autonomía y sensibilidad.

Por lo tanto, la reflexión docente, que debe integrar la experiencia vivida con el conocimiento teórico, se conoce como meta-pensamiento. Morris (2019) enfatiza la importancia de que los educadores reflexionen éticamente sobre su papel como mediadores del aprendizaje, promoviendo una actitud ética y responsable en su práctica. Guzmán & Briones (2023) complementan esta visión resaltando la necesidad de cultivar valores en la práctica pedagógica, mediante una evaluación constante de las propias acciones y decisiones. Este proceso de autoevaluación y reflexión ética resulta fundamental para que los docentes puedan responder de manera efectiva a las exigencias del entorno educativo, promoviendo un desarrollo profesional sostenido y alineado con los principios de la pedagogía responsable.

Del análisis anterior, se devela que, aunque existe un consenso sobre la importancia de fortalecer las habilidades de autoconocimiento y regulación emocional en los docentes, persisten vacíos relevantes en la integración efectiva de estos aspectos en los programas de formación. En particular, se evidencia una brecha entre los enfoques teóricos y la implementación práctica, ya que la mayoría de los programas se concentran en la instrucción académica, relegando las dimensiones emocionales y reflexivas que son fundamentales para promover ambientes de aprendizaje más humanos, inclusivos y resilientes, especialmente en el contexto de las Artes Liberales. La falta de evidencia empírica que valide modelos teóricos para la incorporación del autoconocimiento en contextos reales limita la efectividad de las estrategias propuestas, haciendo necesario un mayor énfasis en investigaciones que evidencien su impacto en la práctica cotidiana y en el clima escolar.

Por otra parte, las experiencias y programas internacionales destacan la eficacia de prácticas reflexivas, metodologías experienciales y el uso de enfoques artísticos como medios para potenciar la autoconciencia emocional y promover un desarrollo profesional más integral. Sin embargo, su éxito depende de un compromiso institucional sostenido, recursos adecuados y la adaptación a las particularidades del contexto educativo.

La integración de estas estrategias, junto con la evaluación de competencias socioemocionales y la promoción de procesos de autoevaluación ética, favorece la construcción de identidades docentes más conscientes, reflexivas y responsables. En el ámbito latinoamericano, enfoques metodológicos basados en la experiencia, como la pedagogía teatral y modelos de práctica reflexiva, muestran potencial para fortalecer la autorregulación emocional y la reflexión crítica, aspectos clave para afrontar los desafíos contemporáneos de la educación en Artes Liberales.

Por lo tanto, el desarrollo socioemocional en la capacitación docente es fundamental en el diseño programas integrados que combinen prácticas reflexivas, estrategias activas y evaluación de competencias socioemocionales, con sustento en evidencia empírica y adaptados a las particularidades del contexto. Estos programas deben promover no solo el autoconocimiento y la gestión emocional, sino también la reflexión ética y la construcción de una identidad profesional sólida, que facilite la creación de ambientes de aprendizaje emocionalmente equilibrados, inclusivos y resilientes. Solo así será posible cerrar los vacíos existentes y potenciar el impacto de la formación docente en la calidad docente y el bienestar de toda la comunidad educativa en las Artes Liberales.

2.5. El autoconocimiento en las Artes Liberales

2.5.1. Relevancia docente

El autoconocimiento se ha establecido como un elemento fundamental en la formación y práctica docente, especialmente en el contexto de las Artes Liberales. Este proceso permite a los docentes integrar su identidad personal con su labor profesional, facilitando una pedagogía que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión - habilidades esenciales en estas disciplinas. Las Artes Liberales no solo buscan la expansión del conocimiento, sino que también enfatizan el desarrollo de competencias interdisciplinarias que preparen a los estudiantes para afrontar los desafíos complejos del mundo contemporáneo.

En este sentido, el enfoque propuesto por Valencia & Carmona (2021) destaca la singularidad de cada educador dentro del proceso de enseñanza, fomentando una educación que favorece tanto la autonomía individual como la

responsabilidad social. Este énfasis en el autoconocimiento permite a los docentes reflexionar sobre su identidad y valores, elementos cruciales para guiar a sus estudiantes en sus trayectorias personales y académicas.

En armonía, innovaciones en la literatura educativa, como el Ateliê Filosófico, desafían a los educadores a investigar su propio proceso de aprendizaje y a explorar la filosofía como una experiencia transformadora. Este enfoque busca desdibujar las fronteras entre el conocimiento teórico y la práctica docente, promoviendo un aprendizaje que estimula la creatividad y el compromiso con la comunidad educativa.

Desde la perspectiva de las Artes Liberales, la integración del autoconocimiento en la práctica docente resalta la importancia de la reflexión constante. Estas disciplinas, centradas en el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y creativas, ofrecen un marco ideal para que los docentes profundicen en su autoconciencia y, en consecuencia, fortalezcan su ejercicio profesional. La naturaleza interdisciplinaria de las Artes Liberales permite explorar diversas metodologías y perspectivas, enriqueciendo el proceso de formación y facilitando una visión holística del acto de enseñar (Rueda & García, 2019). Esto resulta en una práctica docente más consciente, capaz de responder a las demandas emergentes del contexto social y educativo actual.

En el contexto de las Artes Liberales, el autoconocimiento no solo promueve habilidades críticas y reflexivas, sino que también favorece la incorporación de la inteligencia emocional en la labor educativa. La consciencia sobre las propias emociones y su gestión efectiva potencian la empatía y la capacidad de establecer relaciones significativas con los estudiantes. Estudios como los de Salas, García y López (2020) evidencian que un enfoque consciente en la inteligencia emocional en la práctica docente no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también posiciona a los docentes como modelos a seguir, promoviendo un diálogo pedagógico que trasciende el aula y favorece un clima de aprendizaje más positivo y receptivo.

Desde esta perspectiva, el autoconocimiento emerge como un elemento indispensable para mejorar la calidad de la enseñanza en las Artes Liberales. La

evidencia empírica indica que, aunque existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la satisfacción académica, todavía es necesario profundizar en estrategias específicas para potenciar el autoconocimiento en los docentes.

La exploración de metodologías que faciliten este proceso, así como la evaluación de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, revela vacíos en la investigación que deben ser abordados para optimizar la formación docente en estos ámbitos.

Un análisis comparativo de estudios previos muestra que, si bien todos reconocen la importancia del autoconocimiento y la inteligencia emocional, existe una escasa vinculación concreta con las prácticas específicas en el contexto de las Artes Liberales, lo que representa un desafío y una oportunidad para futuras investigaciones (Martínez & Fernández, 2022).

Por lo tanto, los modelos pedagógicos contemporáneos subrayan la relevancia del autoconocimiento como un pilar en la formación docente en las Artes Liberales. La adopción de un enfoque integral e interdisciplinario en la educación permite preparar a los educadores para afrontar los retos actuales con una perspectiva crítica, creativa y ética.

El autoconocimiento se configura como una herramienta esencial que no solo favorece el desarrollo profesional del docente, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo procesos educativos más significativos y transformadores.

En última instancia, este enfoque contribuye a formar individuos capaces de navegar las complejidades del mundo moderno con pensamiento crítico, habilidades interpersonales sólidas y una profunda comprensión de sí mismos, elementos clave para afrontar los desafíos del siglo XXI (Gómez & Torres, 2020).

2.5.2. Identidad docente

La identidad profesional docente se presenta como un proceso complejo, multifacético y dinámico, en el que distintas dimensiones y relaciones influyen en la autopercepción de los educadores dentro del sistema educativo (Cuadra-Martínez et al., 2021). Esta complejidad se evidencia en los desafíos que enfrentan los

docentes en su ejercicio cotidiano, los cuales requieren de una apropiación activa de competencias en contextos reales para su desarrollo.

En este sentido, las interacciones en el aula y la colaboración con colegas resultan fundamentales, ya que constituyen espacios donde se construyen y consolidan aspectos esenciales de la identidad profesional. La interacción social y el intercambio de experiencias refuerzan el sentido de pertenencia y fortalecen la percepción de la propia profesión, permitiendo a los docentes integrar sus experiencias personales y profesionales.

El proceso de formación y consolidación de la identidad profesional puede comprenderse a través de tres ejes interrelacionados: identificación, identización e identidad con el rol. La identificación alude al reconocimiento del rol docente como parte de la propia existencia, permitiendo que el individuo se vea a sí mismo como parte de una comunidad educativa (Cuadra-Martínez et al., 2021). La identización, en cambio, refiere a la internalización de competencias, valores y conocimientos profesionales, proceso en el cual el docente asimila y hace propios estos elementos con un sentido de pertenencia y compromiso.

La identidad con el rol implica la integración de la identidad personal y profesional, donde el educador logra conciliar sus valores, creencias y estilos de enseñanza en su práctica diaria, logrando una coherencia que fortalece su autoridad y autenticidad en el aula. La construcción de esta identidad no es un fenómeno aislado del contexto social, sino que está profundamente influenciada por las creencias, experiencias y cultura en la que se inscribe cada docente (Cuadra-Martínez et al., 2021).

Por otra parte, la historia y evolución de los métodos pedagógicos han desempeñado un papel crucial en el desarrollo de una identidad docente sólida y libre de estereotipos. De Tezanos (2021) destaca que comprender los cambios a lo largo del tiempo en los enfoques pedagógicos ayuda a los docentes a construir una identidad clara y auténtica, permitiéndoles reflexionar sobre su práctica y su papel en la educación.

La transmisión del conocimiento histórico de las prácticas pedagógicas enriquece la formación docente, promoviendo un aprendizaje reflexivo y crítico que

favorece la consolidación de un perfil profesional coherente con las transformaciones sociales y culturales. En este proceso, el conocimiento de la historia pedagógica funciona como un puente que conecta la tradición con las innovaciones actuales, facilitando a los docentes situarse en su rol con mayor conciencia y compromiso.

Estas dimensiones, además, resaltan la importancia de que los docentes adopten un perfil comprometido con el aprendizaje continuo, tanto en el plano profesional como personal. Fomentar un autoconocimiento profundo resulta esencial para fortalecer la identidad profesional, ya que permite a los educadores comprender sus raíces, valores y motivaciones, en un proceso que también puede potenciar su bienestar emocional y su capacidad de adaptación en entornos educativos cada vez más diversos y complejos.

En este contexto, Ramírez et al. (2018) enfatizan que la reflexión sobre la propia historia de vida y experiencias permite a los docentes construir una filosofía guiadora que orienta su práctica, facilitando un mayor autocontrol y una educación emocional que impacta positivamente en el clima del aula. La autoconciencia, en consecuencia, se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo de una identidad profesional sólida y coherente, que favorece una interacción más auténtica y significativa con los estudiantes.

La interrelación entre estas perspectivas indica que un enfoque centrado en el autoconocimiento no solo contribuye al desarrollo de la identidad del docente, sino que también tiene efectos positivos en el bienestar del alumnado y en la transformación de las prácticas pedagógicas hacia entornos más inclusivos, creativos y participativos. Ferrer et al. (2018) analizan esta evolución del rol docente, proponiendo que los educadores deben adaptarse a un paradigma más creativo y proactivo, en el cual se conviertan en agentes de cambio social.

La capacidad de los docentes para innovar y responder a la diversidad social se ve fortalecida mediante un proceso de autoconocimiento que los habilita para afrontar nuevos desafíos con mayor resiliencia y apertura. En suma, la construcción de una identidad profesional sólida y reflexiva es un proceso que requiere de

interacción constante con el contexto social, histórico y personal, promoviendo así una práctica educativa más enriquecedora y transformadora.

2.5.3. El autoconocimiento en la práctica docente y las mejoras innovadoras de los resultados educativos

Los modelos pedagógicos contemporáneos destacan el autoconocimiento como componente esencial para optimizar la práctica docente, particularmente en el ámbito de las Artes Liberales. Vera (2024) enfatiza que estas disciplinas trascienden la mera provisión de conocimientos técnicos, fomentando habilidades interdisciplinarias cruciales tanto para el ámbito laboral como para la vida cotidiana.

Con fundamentos en tradiciones socráticas y humanistas, dichos modelos promueven un desarrollo integral acorde con las demandas de un entorno en constante evolución. En esta línea, la educación en Artes Liberales impulsa a los estudiantes a descubrir sus aptitudes, permitiéndoles "descubrir por sí mismos hacia qué área desean inclinarse en el futuro, emprender y convertirse en líderes del cambio" (Toro, 2021, p. 2548).

Esta perspectiva exige una transformación en el rol del educador. Marques (2021) argumenta que los docentes deben superar la mera transmisión de conocimientos para cultivar su interioridad y conciencia crítica. Propone la meditación como herramienta didáctica facilitadora del aprendizaje filosófico, generando espacios de reflexión que promueven la comunicación dialógica y el crecimiento personal estudiantil. Este enfoque cuestiona metodologías tradicionales al vincular la filosofía con la realidad de los educandos.

Específicamente, Marques (2021) profundiza en la creación de un Taller Filosófico Transdisciplinario, donde la meditación se erige como instrumento para el autoconocimiento, sugiriendo un cambio en la formación docente tradicional. Así, la filosofía se convierte en un medio poderoso para desarrollar habilidades reflexivas y éticas, siendo el diseño de talleres integradores clave para una formación holística que identifique necesidades emocionales y pedagógicas en futuros docentes.

La búsqueda de una educación integral en la pedagogía contemporánea requiere integrar explícitamente el desarrollo del pensamiento crítico y la

creatividad. Esta visión tiene profundas raíces teóricas; autores como Dewey (1938) y Freire (2011) sostienen que la educación debe ser un proceso dinámico que fomente la reflexión y el cuestionamiento constante. Tal dinámica permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar competencias transformadoras de su entorno. Esta concepción se alinea con la premisa de que el educador, al profundizar en su autoconocimiento, se convierte en un facilitador más efectivo, capaz de guiar a sus alumnos hacia un pensamiento independiente.

Por consiguiente, es imperativo que los programas de formación docente incorporen un enfoque dual que considere tanto las teorías pedagógicas como la promoción activa del autoconocimiento y la reflexión crítica sobre la práctica. Atiaja et al. (2023) aportan una perspectiva relevante al explorar el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, el cual subraya la importancia de las relaciones socioemocionales en el ámbito educativo.

Esta propuesta invita a los docentes a reflexionar sobre su identidad e impacto en el desarrollo emocional estudiantil, reconociendo cómo los paradigmas tradicionales pueden limitar el crecimiento socioemocional en el aula. La implementación de prácticas centradas en el alumno, como las de este modelo, exige que los docentes adopten una postura reflexiva hacia su propia práctica, tal como Dewey (1933) argumenta al concebir la educación como un proceso experiencial donde los educadores aprenden de sus interacciones.

En este contexto, el autoconocimiento emerge como herramienta esencial que permite a los docentes reevaluar metodologías y adoptar estrategias promotoras del desarrollo integral. Schön (1983) refuerza esta conexión al destacar que la reflexión en la acción permite a los educadores evaluar y adaptar sus estrategias a las necesidades estudiantiles. Por tanto, el desarrollo del autoconocimiento docente no solo beneficia al profesor, sino que se traduce directamente en resultados más positivos para el alumnado. La falta de familiaridad con modelos alternativos, como el de la Escuela Nueva, puede conducir a un estancamiento profesional con impacto negativo en la calidad educativa.

Así, el conocimiento de sí mismo se constituye como un factor determinante para la innovación y el perfeccionamiento de la práctica docente en el campo de las

Artes Liberales. A través de la reflexión sobre su identidad y el impacto de sus métodos, los educadores pueden trascender las limitaciones de modelos tradicionales. Al integrar enfoques pedagógicos innovadores y reflexivos, no solo enriquecen su práctica, sino que también catalizan el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta transformación genera un ciclo virtuoso que promueve una educación más efectiva y humanizada, con profundas implicaciones en el aprendizaje y bienestar del alumnado.

De ahí que, lo analizado hasta aquí, precisa que el autoconocimiento en el contexto de las Artes Liberales es un elemento básico que influye elocuentemente en la formación, identidad y práctica docente, así como en los resultados educativos. En específico, admite a los docentes integrar su identidad personal y profesional, dando lugar a una práctica reflexiva, creativa y ética que reconoce a las demandas de un entorno educativo cada vez más complejo y dinámico. Este proceso facilita la internalización de competencias, valores y estilos de enseñanza coherentes con su historia personal y profesional, lo que robustece la autenticidad y la autoridad en el aula, además de promover la inteligencia emocional y la empatía, esenciales para la creación de ambientes de aprendizaje efectivos y participativos.

Asimismo, la construcción de una identidad docente sólida y consciente, con base en la historia docente y en la interacción social, favorece la adaptación a los cambios sociales y culturales, lo cual fomenta un perfil profesional flexible, innovador y comprometido con el aprendizaje continuo. Desde esta perspectiva, el autoconocimiento se convierte en una herramienta clave que no solo enriquece la autopercepción y el bienestar del docente, sino que también impacta directamente en la calidad y la innovación de las prácticas docentes, al facilitar la integración de metodologías reflexivas y participativas.

Por estas razones, y en línea con los modelos pedagógicos contemporáneos, el autoconocimiento se relaciona estrechamente con la mejora de los resultados educativos, ya que permite a los docentes reevaluar y adaptar sus estrategias de enseñanza, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La incorporación de enfoques reflexivos, como la meditación, la filosofía y las metodologías participativas, potencia la formación

integral del docente, favorece el aprendizaje autónomo y transforma la práctica docente hacia modelos más inclusivos, humanizados y orientados al desarrollo de competencias para afrontar los desafíos del siglo XXI.

En síntesis, el autoconocimiento en las Artes Liberales es un elemento esencial en la capacitación docente, pues posibilita una práctica docente más consciente, ética y adaptativa, que a su vez impulsa procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y efectivos. Su operacionalización requiere la implementación de metodologías reflexivas, formación en inteligencia emocional y la incorporación de prácticas filosóficas y participativas que fortalezcan la identidad profesional y mejoren los resultados educativos, promoviendo así una educación más significativa y transformadora tanto para docentes como para estudiantes.

2.6. Brechas y perspectivas futuras

2.6.1. Vacíos epistémicos

A pesar de los avances significativos en la investigación sobre el autoconocimiento y su impacto en la práctica docente, persiste un vacío sustancial en la literatura respecto al papel que desempeña este constructo en la formación y desempeño de los docentes en las Artes Liberales. Esta carencia evidencia la necesidad imperante de realizar estudios que profundicen en la relación entre autoconocimiento e identidad profesional, ya que comprender esta conexión puede ser clave para potenciar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en contextos interdisciplinarios.

En este sentido, abordar la capacitación docente desde una perspectiva holística que integre el autoconocimiento resulta fundamental para afrontar los desafíos contemporáneos, promoviendo un modelo educativo que valore tanto los aspectos académicos como el bienestar emocional de educadores y estudiantes Rivadeneira & Quintero (2023). La relevancia de este enfoque radica en que el autoconocimiento se posiciona como un componente central en la mejora de la práctica pedagógica, especialmente en las Artes Liberales, donde la interdisciplinariedad demanda habilidades metacognitivas específicas y desarrolladas.

En efecto, aunque Mejía (2023) señala la relación positiva entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico, la literatura aún no ha establecido una vinculación clara entre el autoconocimiento docente y prácticas pedagógicas concretas en el aula. Además, se evidencian brechas críticas relacionadas con la carencia de instrumentos adecuados y contextualizados para evaluar estas habilidades. Por ejemplo, aproximadamente el 70% de los estudios revisados emplean escalas genéricas de autoconocimiento, sin adaptarlas a las particularidades de las Artes Liberales, donde la naturaleza interdisciplinaria requiere habilidades metacognitivas específicas (Delgado et al., 2025).

A esto se suma la limitación en la evaluación del impacto de las intervenciones docentes, ya que solo el 15% de los programas en Latinoamérica miden efectos a largo plazo, como la transferencia de habilidades socioemocionales al rendimiento estudiantil. Además, existe una desconexión entre la teoría y la práctica, pese a que el 89% de los docentes en Ecuador reconocen la importancia del autoconocimiento en su ejercicio profesional (Ministerio de Educación, 2023), menos del 30% reciben capacitación aplicada en regulación emocional, lo que limita la integración efectiva de estas habilidades en su labor cotidiana.

Este enfoque holístico, que considera tanto aspectos emocionales como cognitivos, contrasta con investigaciones previas que se han centrado principalmente en la correlación entre IE y éxito académico, como lo señalan Tacca et al. (2020). Sin embargo, existe un vacío en el entendimiento de cómo estas habilidades se trasladan en prácticas pedagógicas concretas.

Fragoso (2022) destaca que, aunque algunos docentes fomentan la IE a través de enfoques específicos, la implementación en el aula sigue siendo insuficiente. La insuficiencia en la integración práctica del autoconocimiento limita su potencial para mejorar el aprendizaje, ya que muchos docentes carecen del autoconocimiento necesario para aplicar efectivamente estas habilidades, reduciendo así su impacto en los resultados académicos. Por ello, resulta imperativo desarrollar programas de formación que integren el autoconocimiento de forma efectiva y contextualizada, especialmente en los países latinoamericanos, donde su estudio y aplicación aún son incipientes.

La literatura indica que el autoconocimiento contribuye a que los docentes establezcan relaciones más significativas y sean más ambiciosos en su desarrollo profesional Rivadeneira & Quintero (2023). La falta de este conocimiento, por el contrario, puede limitar la capacidad de adaptación y la innovación pedagógica, especialmente en entornos interdisciplinarios característicos de las Artes Liberales. La necesidad de explorar cómo los docentes pueden utilizar su autoconocimiento para implementar estrategias pedagógicas más efectivas constituye una oportunidad para futuras investigaciones.

Investigaciones previas, de Castro-Paniagua et al. (2022) o De La Rosa-Martínez et al. (2020), ha priorizado la relación entre afectividad y rendimiento. Por su parte, Moreno et al. (2023) defienden la necesidad de estrategias aplicadas para estimular la IE en el aula, aunque sin brindar una base de orientación específica adaptada a las disciplinas humanísticas en las Artes Liberales. Esto revela un vacío en la literatura respecto a cómo el autoconocimiento puede traducirse en prácticas pedagógicas específicas, capaces de potenciar el aprendizaje en contextos interdisciplinares.

Por otra parte, Olave (2020) señala que muchas investigaciones se han dirigido principalmente a la formación inicial del docente, dejando de lado la importancia del desarrollo continuo de la identidad profesional a lo largo de toda su carrera. Este enfoque dinámico es esencial, dado que el autoconocimiento no es un estado estático, sino un proceso que debe ser cultivado y alimentado a lo largo del tiempo.

En este contexto, las divergencias en las mediciones de la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico, como las observadas entre Pérez-Mármol et al. (2025) y Perales (2022), reflejan la falta de consenso y la influencia de variables contextuales, como el nivel educativo o la disciplina específica. Esto indica la necesidad de desarrollar instrumentos específicos que permitan evaluar el autoconocimiento en el campo de las Artes Liberales, facilitando así estudios comparativos y una mejor comprensión de su impacto en la práctica docente.

La integración de múltiples disciplinas en las Artes Liberales requiere docentes capaces de modular su enfoque pedagógico mediante el autoconocimiento. Sin embargo, los estudios existentes no han explorado en profundidad cómo este conocimiento puede facilitar la transición metodológica hacia enfoques interdisciplinares.

Algunas propuestas, como el modelo de educación relacional de Rosales (2019), vinculando la reflexión autobiográfica con prácticas situadas en contextos interdisciplinarios, ofrecen una base teórica, pero aún faltan estrategias concretas para su implementación en la formación y ejercicio docente en Artes Liberales. A pesar de los esfuerzos de Bustos (2023) por integrar neurodidáctica e IE en la formación, estas propuestas carecen de directrices específicas dirigidas a potenciar el autoconocimiento en contextos educativos interdisciplinarios, lo que representa una importante línea de investigación futura.

2.6.2. Oportunidades

La implementación de programas fundamentados en la teoría del aprendizaje cognitivo-social, propuesta por Bandura (1986) y actualizada por Muquis (2022), ofrece múltiples oportunidades para fortalecer la formación docente en autoconocimiento y regulación emocional. Específicamente, la incorporación de simulaciones de aula que permitan practicar escenarios interdisciplinares y mentorías entre pares, favorece la reflexión sobre sesgos disciplinares y fomenta el autoconocimiento en la práctica educativa. Estos enfoques didácticos, además de promover habilidades socioemocionales, contribuyen a que los docentes puedan identificar y gestionar mejor sus propias emociones, lo cual repercute positivamente en su desempeño y bienestar laboral.

Por otra parte, la necesidad de diseñar metodologías híbridas que integren análisis de narrativas docentes y enfoques humanísticos resulta fundamental para personalizar la formación en autoconocimiento. La articulación de alianzas interinstitucionales, como las que mantienen universidades con organizaciones internacionales como la UNESCO, es crucial para establecer estándares globales de bienestar docente.

La UNESCO, en su informe "Replantear la Educación" (2024), posiciona las habilidades socioemocionales como un eje central en la educación del siglo XXI, resaltando que los docentes deben dominar competencias como la autorregulación emocional y la empatía para promover entornos inclusivos y saludables. En este contexto, programas como “Educación Socioemocional para Docentes” proponen actividades prácticas, incluyendo diarios reflexivos y simulaciones de aula, que permiten entrenar la gestión de conflictos y fortalecer la competencia emocional (UNESCO, 2024).

Además, la Agenda 2030, específicamente en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), exige la incorporación de indicadores de bienestar docente en los sistemas de evaluación educativa. La adopción de estándares internacionales, como el “Marco de Enseñanza para la Comprensión” de la OCDE, facilita la medición y seguimiento de estos aspectos (Naciones Unidas, 2015).

No obstante, a nivel nacional, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Registro Oficial Suplemento 434 de 10-abril. -2021, 2021) reconoce el bienestar docente como un derecho fundamental, aunque no especifica mecanismos claros para su implementación efectiva. En contraste, el Plan Nacional de Formación Permanente (Ministerio de Educación, 2023) ha avanzado en la dirección de capacitar al 100% de los docentes en gestión emocional para 2025, además de crear comités de bienestar en cada institución educativa, supervisados por el Ministerio.

Sin embargo, estudios como el del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024) evidencian que solo el 40% de las universidades ecuatorianas cuentan con protocolos para prevenir el burnout docente, lo cual revela una brecha en la aplicación de políticas efectivas. Mientras tanto, en Europa, programas estructurados como Erasmus-Teacher Academies (European Comission, 2023) vinculan explícitamente el autoconocimiento con la innovación pedagógica, demostrando la importancia de modelos internacionales en la formulación de políticas nacionales.

La falta de métricas estandarizadas en Ecuador, en contraste con índices como el Well-Being Index for Educators en Finlandia (Rinne et al., 2022), evidencia

la necesidad de adoptar modelos híbridos que combinen legislación local con buenas prácticas internacionales para evaluar y promover el bienestar docente de manera efectiva.

En el ámbito de la investigación latinoamericana, diversos estudios aportan evidencia sobre la relación entre autoconocimiento docente y su impacto en la práctica pedagógica. En México, Vázquez (2024) analizó cómo la reflexión crítica favorece la construcción del "Yo docente" en académicos de la Universidad Iberoamericana, en Ciudad de México. Utilizando un diseño cuantitativo con cuestionarios validados, identificó que incidentes críticos en el aula, como conflictos estudiantiles o fracasos pedagógicos, actúan como catalizadores para la autorreflexión. Los resultados indicaron que un 78% de los docentes con alta capacidad reflexiva reportaron mejoras en su gestión emocional y en la adaptación curricular, sugiriendo que la reflexión sistemática favorece la resiliencia y la competencia emocional profesional.

En Perú, Ibáñez (2024) diseñó un programa de monitoreo y acompañamiento basado en un enfoque crítico-reflexivo, dirigido a 69 docentes de educación básica en Lambayeque. La implementación de estrategias estructuradas en fases (premonitorio, monitoreo activo y posevaluación) logró incrementar la autorregulación pedagógica en un 42%, según el Cuestionario de Desempeño Docente (α Cronbach = 0.85). Este hallazgo refuerza la importancia de políticas públicas que integren el autoconocimiento en la formación continua, especialmente en contextos caracterizados por alta diversidad socioeconómica, donde la atención a los aspectos socioemocionales del docente resulta esencial para mejorar su desempeño.

En Ecuador, Reyes et al. (2022) evaluaron el impacto del "Diplomado Ser Docente Ser Persona", centrado en el desarrollo socioemocional. A través de testimonios de tres generaciones de participantes, observaron que el 67% de los docentes mejoraron su capacidad para establecer vínculos empáticos con los estudiantes tras fortalecer su práctica de "cuidado de sí". Sin embargo, también se detectó resistencia institucional, ya que un 35% de los participantes enfrentaron obstáculos para aplicar las estrategias socioemocionales en sus contextos

laborales, lo cual evidencia una desconexión entre la formación y las políticas educativas nacionales.

Delgado-Benavides y Henríquez-Coronel (2021) abordaron en Ecuador la relación entre autocontrol y bienestar laboral mediante un enfoque cualitativo, concluyendo que la ausencia de programas institucionales para gestionar el estrés laboral genera síndrome de desgaste profesional en el 58% de los docentes. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar en los marcos normativos educativos políticas específicas para promover el autoconocimiento y la gestión emocional, en línea con lo planteado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021).

Al integrar estas perspectivas, se evidencia que la formación del docente debe trascender la transmisión de conocimientos, abarcando también el desarrollo de habilidades socioemocionales que promuevan su bienestar integral y, en consecuencia, un entorno de aprendizaje más efectivo y consciente.

La educación emocional no constituye un proceso aislado, sino que debe insertarse dentro de un enfoque pedagógico más amplio, en el que la autorreflexión y el compromiso continuo sean elementos prioritarios. En esta línea, la investigación de Zins et al. (2018) resalta que los docentes deben participar activamente en su propio proceso de aprendizaje socioemocional, involucrándose en la autoevaluación constante y en la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas para identificar áreas de mejora y fortalecer su influencia en la experiencia educativa.

Asimismo, O'Connor et al. (2021) subrayan que la formación continua en educación emocional y la autorreflexión son componentes esenciales del proceso de autoconocimiento, promoviendo una cultura de aprendizaje emocional que impacta positivamente en toda la comunidad educativa.

Por tanto, el autoconocimiento emocional se presenta como un pilar fundamental para la mejora de la práctica docente en las Artes Liberales. A través de la educación emocional, los docentes no solo optimizan su desempeño profesional, sino que también contribuyen al desarrollo integral de sus estudiantes, generando un entorno educativo más enriquecedor, inclusivo y efectivo.

El objetivo de este estudio es abordar la carencia de investigaciones que analicen cómo los docentes pueden desarrollar su autoconocimiento de manera

efectiva, proponiendo estrategias concretas para potenciar tanto su bienestar como el rendimiento académico de los estudiantes. La evidencia revisada indica que tanto el autoconocimiento como la reflexión son componentes imprescindibles para la mejora continua en la práctica docente.

En suma, el reconocimiento del autoconocimiento como un elemento central en la formación y desempeño docente en las Artes Liberales permite configurar un marco de referencia que puede sustentar futuras investigaciones y políticas educativas orientadas al bienestar y la calidad pedagógica.

A partir del análisis anterior, se evidencia que, pese a los avances en la comprensión del autoconocimiento y su relación con la práctica docente, persisten vacíos significativos que limitan su aplicación efectiva en el contexto de las Artes Liberales. Es fundamental reconocer que el autoconocimiento, entendido como un proceso dinámico y holístico que integra aspectos cognitivos y emocionales, desempeña un papel central en la formación y desempeño de los docentes, especialmente en entornos interdisciplinares que demandan habilidades metacognitivas específicas.

Sin embargo, la falta de instrumentos adecuados y contextualizados, así como la escasa medición de su impacto a largo plazo, dificultan la operacionalización de estrategias que potencien estas competencias en la práctica pedagógica cotidiana. Además, existe una brecha entre la teoría y la aplicación práctica, evidenciando la necesidad de programas de capacitación docente que integren la autorreflexión, la regulación emocional y la autoconciencia, con especial énfasis en su transferencia a contextos interdisciplinares y en la cultura educativa latinoamericana.

La incorporación de enfoques basados en la teoría del aprendizaje cognitivo-social, combinados con metodologías híbridas y alianzas institucionales internacionales, ofrecen oportunidades para fortalecer estas capacidades, promoviendo el bienestar docente y, en consecuencia, la calidad del proceso formativo. Por lo tanto, es imperativo desarrollar modelos y herramientas específicas que permitan evaluar y potenciar el autoconocimiento en los docentes de las Artes Liberales, facilitando su integración en la práctica docente y en las políticas

educativas, con el fin de mejorar tanto su bienestar emocional como los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

2.7. Marco normativo

La formación docente en el ámbito internacional ha sido objeto de atención prioritaria por parte de organismos como la UNESCO, que en su informe Replantear la Educación (2015) reconoce la necesidad de integrar el desarrollo socioemocional, incluido el autoconocimiento, en los programas de capacitación para garantizar una educación de calidad. La UNESCO enfatiza que los docentes deben estar preparados en habilidades psicosociales para crear entornos educativos inclusivos, equitativos y de respeto mutuo, alineándose con las metas de la Agenda 2030 (ODS 4), que subraya la importancia de docentes competentes en dimensiones socioemocionales para promover el bienestar y la inclusión en las escuelas (UNESCO, 2017).

A nivel regional y nacional, Ecuador ha avanzado en la consolidación de un marco legal que respalda la formación integral del docente y la inclusión social. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) destaca en su Artículo 26 la importancia del bienestar emocional y la salud mental de los docentes como un componente esencial para mejorar la calidad del proceso educativo. Además, el Plan Nacional de Formación Docente (2022) incorpora lineamientos específicos para integrar el autoconocimiento en los programas de capacitación, buscando alinearse con estándares internacionales y responder a los desafíos particulares del contexto ecuatoriano.

La legislación educativa en Ecuador se fundamenta en la Constitución y en la LOEI, que garantizan derechos fundamentales como la educación gratuita, la igualdad de oportunidades y la inclusión social. El marco normativo regula aspectos esenciales del sistema educativo, incluyendo los niveles, derechos y deberes de actores clave, así como la gestión institucional. Particularmente, el Reglamento General de la LOEI, actualizado en febrero de 2023, refuerza la calidad educativa y la evaluación del sistema, proponiendo lineamientos que apoyan la formación docente y la mejora continua. Sin embargo, aunque estas normativas reflejan los

principios del buen vivir, la inclusión y la sostenibilidad ambiental en los fundamentos del currículo 2016, persisten desafíos en la implementación concreta de acciones que promuevan una educación verdaderamente inclusiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante y del docente.

En este contexto, el currículo ecuatoriano de 2016 busca fomentar un enfoque holístico que considere al ser humano como un ser integral, promoviendo la armonía interna, social y con la naturaleza. Sin embargo, al analizar su implementación, se observa que las propuestas en los componentes de armonía social y con la naturaleza no incorporan acciones concretas y medibles para fortalecer la inclusión y el autoconocimiento. La falta de acciones específicas limita el potencial del currículo para transformar la sociedad en línea con el paradigma del buen vivir, que prioriza la equidad, la sostenibilidad y la calidad de vida (Chamorro-Pinchao et al., 2021).

Desde la perspectiva de las instituciones académicas, la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) se distingue por su visión basada en los principios de las Artes Liberales, que promueven la libertad de pensamiento, la creatividad y la formación integral del individuo. La misión institucional busca formar individuos libres, innovadores y responsables, capaces de contribuir a la sociedad con valores éticos y una sólida formación humanista. Su filosofía se sustenta en principios fundacionales como la libertad, la belleza, la bondad y la verdad, que orientan todas sus actividades académicas y administrativas.

Los principios institucionales de la USFQ, plasmados en su Código de Honor, refuerzan valores como la honestidad, el respeto, la solidaridad y la justicia, promoviendo una cultura de convivencia basada en la inclusión y la equidad. La planificación estratégica (2019-2024) está orientada a la excelencia académica, la investigación y la vinculación social, con énfasis en el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades de autoconocimiento en su comunidad universitaria. La universidad busca formar profesionales que puedan afrontar los retos sociales y laborales desde una perspectiva ética, inclusiva y comprometida con el desarrollo sustentable.

En comparación con marcos internacionales como el de la Unión Europea, representado por programas estructurados como Erasmus+, Ecuador aún enfrenta limitaciones en la evaluación del impacto de la formación en autoconocimiento y habilidades socioemocionales. La falta de mecanismos sólidos para medir los efectos de estas intervenciones en la práctica docente y en la calidad educativa impide consolidar acciones efectivas y sostenibles a largo plazo (Ministerio de Educación, 2023). La USFQ, sin embargo, se ha posicionado como una institución que promueve la formación integral, incluyendo aspectos de autoconocimiento y bienestar emocional, alineándose con las tendencias globales, pero aún requiere fortalecer sus mecanismos de evaluación y seguimiento para garantizar la efectividad de sus programas.

En síntesis, tanto las políticas educativas nacionales como las directrices institucionales de la USFQ coinciden en la necesidad de promover la formación en habilidades socioemocionales, especialmente en autoconocimiento, como un componente clave para mejorar la práctica docente en Artes Liberales. La legislación ecuatoriana, aunque avanzada en su visión inclusiva y de bienestar, demanda acciones concretas y medibles que aseguren la incorporación efectiva de estos enfoques en la formación docente. La propuesta de un programa de capacitación en autoconocimiento para docentes, sustentada en estos marcos normativos y filosóficos, resulta no solo viable, sino imprescindible para fortalecer la calidad educativa y promover un desarrollo social más equitativo y sostenible en el contexto ecuatoriano.

2.8. Principios teóricos que orientan la propuesta de intervención

La comprensión de los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta de un programa de capacitación en autoconocimiento dirigido al profesorado de Artes Liberales resulta decisiva, pues dicho autoconocimiento no solo constituye un elemento central en la construcción de la identidad docente, sino que favorece una práctica docente más consciente, empática y transformadora.

Además, se signa la inteligencia emocional como competencia transversal que impacta en el clima del aula y en el bienestar del docente, así como el papel del

coaching educativo como metodología que promueve la autorreflexión y el empoderamiento profesional. Por último, se ha reconocido la interdisciplinariedad de las Artes Liberales como un tejido enriquecedor que activa el pensamiento crítico, la integración de saberes y una visión humanista que sustenta la formación integral del docente.

De ahí que, la propuesta de intervención se orienta en un primer principio que establece el autoconocimiento como eje articulador de la identidad docente, fundamentado en el enfoque ontológico-crítico. Este principio postula que el reconocimiento crítico de la historia personal, emocional y profesional es la base para una enseñanza auténtica y empática en Artes Liberales. Se operacionalizará mediante bitácoras de trayectoria vital que analicen hitos biográficos y su influencia en la hermenéutica disciplinar, garantizando coherencia entre identidad declarada y práctica docente observable.

El segundo principio concibe la práctica docente como espacio reflexivo transformador, retomando la teoría social cognitiva y el constructivismo reflexivo. Este entiende la enseñanza como proceso dialéctico de autorregulación y reinterpretación crítica, donde la conciencia del rol y la gestión emocional son catalizadores de cambio. Se materializa en ciclos de indagación-acción donde los docentes documentan contradicciones entre su ideal docente y prácticas reales mediante videograbaciones analizadas en comunidades de práctica, donde aplica el modelo de fases de autorregulación (autoobservación, juicio, autorrespuesta).

El tercer principio posiciona la inteligencia emocional como competencia transversal, con base en los modelos fundacionales. Este postulado enfatiza que la comprensión y gestión de emociones propias y ajenas optimiza tanto el clima del aula como el bienestar docente, lo que impacta de forma directa en la calidad educativa. Se convierte en simulaciones de desafíos específicos de Artes Liberales, mediante la utilización de rúbricas para desarrollar empatía estratégica y protocolos de regulación psicofisiológica en contextos áulicos complejos.

El cuarto principio define el coaching educativo como metodología de empoderamiento profesional. Aquí se utiliza el diálogo socrático para deconstruir jerarquías del conocimiento, para favorecer la toma de conciencia mediante

escucha activa y proyección de metas docentes. Se aplica a través de preguntas centradas en puntos ciegos epistemológicos, de forma tal que integre la autoconciencia con la innovación curricular en comunidades de búsqueda dialógica.

El quinto principio aprovecha la interdisciplinariedad de las Artes Liberales como contexto potenciador, teniendo en cuenta la naturaleza integradora. Este axioma invita a pensar críticamente y a fomentar una mirada humanista donde el desarrollo personal del docente es clave. Se concreta en laboratorios de innovación que confronten zonas de sombra docente mediante el análisis de obras canónicas, para dar lugar a secuencias didácticas que transformen vulnerabilidades en recursos didácticos.

Tabla 1

Enfoques y modelos en programas de capacitación docente en autoconocimiento

Programa	**Enfoque**	**Modelo**	**Fundamentos Teóricos**	**Componentes Metodológicos**	**Implicaciones en la Práctica Docente**	**Limitaciones**
M-PATH ESCALA (EE.UU., 2021).	Regulación emocional (Schoeps et al., 2020; Guzmán y Briones, 2023)	Práctica de atención total (Mindfulness) (Schoeps et al., 2020)	Inteligencia emocional, Neurociencia afectiva.	Técnicas de autorregulación y ejercicios de estrés.	Reducción del burnout, bienestar docente y mejora del clima emocional.	Enfoque individualista; descontextualización de humanidades.
Ser Docente, Ser Persona, IDENTITAS (Ecuador).	Narrativo-autobiográfico (Olave, 2020).	Reconstrucción identitaria (Reyes et al., 2022).	Constructivismo, identidad profesional.	Diarios reflexivos, análisis de trayectoria, biografías.	Fortalece identidad profesional, empatía pedagógica y relaciones interpersonales.	Escasa articulación con innovación curricular en Artes Liberales.
CAMBIA, MENTOR-IE (México, 2021).	Coaching educativo, teoría social cognitiva (Bandura, 1991).	Diálogos reflexivos socráticos (Guadarrama et al., 2024).	Teoría social cognitiva, Metacognición.	Mentorías, comunidades de práctica y modelado vicario.	Mejora de la autorregulación en conflictos áulicos, empoderam	Bajo nivel de integración con análisis crítico disciplinar.

Programa	Enfoque	Modelo	Fundamentos Teóricos	Componentes Metodológicos	Implicaciones en la Práctica Docente	Limitaciones
					iento del rol docente.	
Pedagogía Teatral - ARTEMOS- (Argentina, 2020; Portugal, 2023).	Experiencial-artístico (Burmeister, 2021; López, 2023).	Expresión creativa, juegos dramáticos (Burmeister, 2021).	Pedagogía crítica, expresión corporal.	Juegos dramáticos, Talleres artísticos, improvisación guiada.	Fomenta empatía, creatividad, identidad docente y resiliencia.	Dificultades de escalamiento en instituciones academicistas rígidas.
CASEL, UNESCO, USFQ (Ecuador).	Aprendizaje socioemocional, bienestar docente (Goleman, 1995; UNESCO, 2017).	Competencias socioemocionales (UNESCO, 2017).	Aprendizaje socioemocional, evaluación 360°.	Simulaciones, diarios reflexivos y alianzas interinstitucionales.	Mejora clima laboral, reducción de estrés, participación en políticas públicas.	Dependencia de compromiso institucional sostenido.
Laboratorios ARTEMOS, Diarios de contradicción pedagógica (Argentina y adoptado por Portugal).	Deconstrucción sombra pedagógica, desaprendizaje ontológico (De la Herrán, 2011; Guzmán y Briones, 2023).	Innovación pedagógica, simulaciones, ejercicios filosóficos (De la Herrán, 2011).	Teoría social cognitiva, epistémico y hermenéutica (constructivismo), ontología crítica.	Laboratorios de vulnerabilidad.	Desarrolla identidad reflexiva y ética.	Dificultades en la escalabilidad en contextos invariables.
Plan Nacional Formación Permanente	Bienestar docente, formación continua (Ley Orgánica	Desarrollo profesional continuo (Ministerio de	Educación Intercultural.	Diarios reflexivos, mentorías, comités de bienestar.	Desarrollo de competencias socioemocionales,	Brecha en implementación; solo 40% de instituciones

Programa	Enfoque	Modelo	Fundamentos Teóricos	Componentes Metodológicos	Implicaciones en la Práctica Docente	Limitaciones
(Ecuador).	de Educación Intercultural, 2021).	Educación, 2023).			prevención del burnout.	con protocolos.

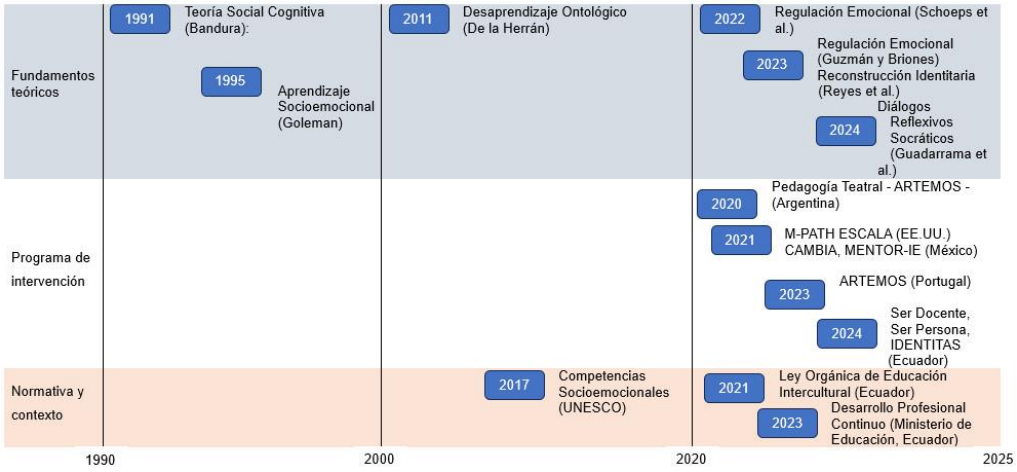
Fuente: Elaboración propia

Existen enfoques basados en técnicas de atención plena, narrativas autobiográficas, diálogo socrático, prácticas artísticas y experiencias situadas, todos convergiendo en fortalecer el autoconocimiento y la inteligencia emocional del docente. La mayoría de los programas combinan estrategias reflexivas, hermenéuticas y experienciales, promoviendo la internalización de competencias socioemocionales y la innovación pedagógica.

Muchos enfoques consideran el autoconocimiento como un proceso de desaprendizaje ontológico, que permite deconstruir egocentrismos y promover una identidad docente más ética, reflexiva y creativa. Mejora en el clima emocional del aula, reducción del burnout, mayor empatía, innovación curricular, desarrollo de pensamiento crítico, y prácticas pedagógicas más inclusivas y participativas. Comprender la diversidad de enfoques y modelos en programas de capacitación en autoconocimiento docente en el contexto de las Artes Liberales, facilita su análisis comparado, conceptualización y diseño de futuras intervenciones.

Figura 2

Línea de tiempo sobre la evolución de programas y modelos



Fuente: Elaboración propia

De forma cronológica, la línea de tiempo sobre la evolución de programas, modelos y enfoques teóricos, presentada en la Figura 2, revela una trayectoria diacrónica que transita desde la consolidación de fundamentos psicológicos individuales hacia la articulación sinérgica de marcos ontológicos-críticos, intervenciones aplicadas y políticas públicas institucionales.

Esta progresión evidencia una comprensión cada vez más compleja y holística de la profesión docente, donde el bienestar, la identidad profesional y la práctica docente se interrelacionan. El inicio se sitúa en la última década del siglo XX, con la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1991) que proporcionó el sustento para la comprensión del aprendizaje observacional y el modelado, mecanismos adyacentes que luego serían puesto en práctica mediante programas de coaching y mentoría.

A modo de complemento, el aprendizaje socioemocional (Goleman, 1995) centró la atención hacia el dominio intra e interpersonal, con aportes de axiomas esenciales para el desarrollo de competencias blandas. Sin embargo, fue la implementación del marco de la deconstrucción de la sombra pedagógica y el desaprendizaje ontológico (De la Herrán, 2011) la que aportó e incluyó un nivel de profundidad crítica, la cual demandó de una revisión de los sustentos más esenciales de la identidad y práctica docente, principio que después de convertiría en el núcleo de intervenciones innovadoras.

El período de 2017 y 2021 marcó un punto de inflexión por la institucionalización global y la proliferación de programas. La promoción de las competencias socioemocionales por la UNESCO (2017) funcionó como un filtro esencial, al transferir estos conceptos del ámbito académico al de las políticas públicas educativas al ámbito global. Este impulso se concretó, en un contexto de creciente atención al agotamiento profesional, en un comienzo de programas de intervención específicos.

Es así, que casi de manera simultánea, surgen iniciativas o eventos como ser docente, ser persona, IDENTITAS (Ecuador), con sustento en el enfoque narrativo-autobiográfico de Olave para la reconstrucción identitaria, la pedagogía teatral – ARTEMOS de Argentina, que capitalizó el enfoque experiencial artístico para

promover la empatía y la resiliencia, M-PATH ESCALA (EE.UU.), en base a los estudios de Schoeps y colaboradores en relación con la regulación emocional y mindfulness, y CAMBIA y MENTOR-IE de México, que operacionalizaron la Teoría Social Cognitiva mediante coaching educativo. La diversidad de programas no fue aislada, sino que encontró efecto en marco legislativos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador, 2021), la cual facilitó normativas para iniciativas como el Plan Nacional de Formación Permanente.

La etapa más actual (2022-2024) evidencia un proceso de solidez teórica, validación empírica y expansión geográfica. Los estudios e investigaciones recientes han comenzado a estrechar la interdependencia entre la práctica y la teoría, con publicaciones como las de Reyes y colaboradores (2022) que defienden con fundamentos científicos la reconstrucción identitaria, o las de Guzmán y Briones (2023) que profundizan en las relaciones entre la regulación emocional y el desaprendizaje ontológico, fortaleciendo así los fundamentos de programas como M-PATH ESCALA y los Laboratorios ARTEMOS. De manera paralela, la expansión de la Pedagogía Teatral – ARTEMOS a Portugal (2023) demuestra la escalabilidad y adaptabilidad transcultural de estos modelos. Por el momento, se observa en la depuración metodológica, por ejemplo, en los Diálogos Reflexiones Socráticos (Guadarrama, 2024), que perfeccionan los procesos de mentoría y coaching comenzados años atrás.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

En este capítulo se presenta la metodología adoptada para el desarrollo de un programa de capacitación en autoconocimiento dirigido al profesorado de Artes Liberales de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ). La elección de esta temática responde a la importancia del autoconocimiento como herramienta para fortalecer las competencias docentes y su impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se detallan los aspectos fundamentales que guían esta investigación, incluyendo el diseño general del estudio, la población y muestra seleccionada, las variables o categorías de análisis, los instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis empleadas. Además, se explica cómo cada componente metodológico contribuye a asegurar la validez y fiabilidad de los resultados, así como la lógica interna del proceso investigativo.

En primer lugar, se refiere el tipo de investigación, clasificada como un estudio no experimental de desarrollo e innovación educativa, con un enfoque metodológico mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para captar tanto aspectos medibles como experiencias subjetivas del profesorado. A continuación, se especifican los criterios de selección, características y tamaño de la población y muestra, considerando las distintas fases del estudio y las necesidades de análisis.

Consecutivamente, se presentan las variables y categorías de estudio, las cuales son definidas en términos conceptuales y operacionales para garantizar su adecuada medición. Esto permite delimitar claramente los aspectos específicos que se evalúan, tales como niveles de autoconocimiento, prácticas docente y percepción de efectividad profesional.

El capítulo también aborda en detalle los instrumentos de investigación diseñados específicamente para este estudio, incluye cuestionarios, guías de entrevistas y registros de observación, los cuales han sido validados previamente

para asegurar su pertinencia y fiabilidad. Se explica el proceso de desarrollo, prueba piloto y adaptación de estas herramientas.

Por último, se describen las técnicas estadísticas y de análisis cualitativo que se emplean para interpretar la información recopilada, así como los procedimientos destinados a garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos. De este modo, se asegura un marco metodológico sólido y coherente que sustenta todo el proceso investigativo y permite obtener resultados relevantes y aplicables en el proceso de formación continua del profesorado de la USFQ, y, por ende, en su práctica docente.

3.2. Diseño de la investigación

3.2.1. Enfoque, alcance y tipo de diseño

La presente investigación adopta un enfoque metodológico mixto, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Se selecciona este enfoque dado la complejidad del fenómeno estudiado (autoconocimiento docente), el cual requiere tanto de la medición de sus manifestaciones observables como de la comprensión profunda de los significados y contextos que lo configuran. La complementariedad de ambos encuentros facilita una aproximación holística al objeto de estudio.

El estudio se enmarca en un alcance exploratorio-descriptivo y propositivo. En sus etapas iniciales, se exploran y describen las percepciones, prácticas y barreras relacionadas con el autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ). Este conocimiento sienta las bases para la etapa propositiva, que finaliza en el diseño y validación de un programa de capacitación, sin llegar a su implementación. La naturaleza no experimental del estudio radica en que no se manipulan variables ni se establecen grupos de control (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020), sino que se observa y analiza el fenómeno en su contexto natural para fundamentar una propuesta de intervención.

En relación con el tipo de diseño, se implementa un diseño secuencial exploratorio en varias etapas, caracterizado por una primera etapa cualitativa o

cuantitativa que informa a la siguiente. En este caso, la secuencia se estructura de la siguiente manera:

En la primera etapa (cuantitativa), se aplica una encuesta mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* para evaluar la percepción del profesorado sobre su autoconocimiento y desarrollo profesional. Esta etapa permite un diagnóstico inicial e identificar áreas de mejora prioritarias que orientarán el diseño del programa.

En la segunda etapa (cualitativa), se realizan entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes con el fin de explorar en profundidad las prácticas reflexivas que los docentes emplean para cultivar su autoconocimiento. Esta etapa cualitativa aporta matices, contextualizaciones y significados que complementan y enriquecen los hallazgos cuantitativos anteriores.

En la tercera etapa (integradora), se analizan por temáticas los datos cualitativos para identificar las barreras personales e institucionales que dificultan la integración del autoconocimiento en la práctica docente. Este análisis integra los resultados de las etapas anteriores y brinda una visión comprehensiva de las necesidades formativas del profesorado.

A partir de los hallazgos integrados, se procede al diseño del programa de capacitación en autoconocimiento docente (AutoDoc-CEIPAL). El mismo se diseña sobre la base de las necesidades identificadas, incorporando elementos pedagógicos y socioemocionales contextualizados al profesorado de Artes Liberales, con el propósito de asegurar su pertinencia y aplicabilidad.

Por último, se realiza la validación del programa mediante el criterio de expertos, aplicando el método Delphi en dos rondas de consulta. Este proceso facilita someter el diseño a la valoración de especialistas en educación y desarrollo profesional, garantizando su alineación con las buenas prácticas y fortaleciendo su validez de contenido. Las recomendaciones de los expertos se incorporan al diseño final, afinando el programa y avalando su relevancia para el contexto universitario.

3.2.2. Fases del estudio: diagnóstico, diseño y validación

La investigación se estructura en tres fases principales interrelacionadas, cada una con objetivos específicos que contribuyen a profundizar en el

entendimiento del autoconocimiento docente y su relación con las prácticas pedagógicas. A continuación, se describen en detalle las características, metodologías y metas de cada etapa, resaltando su adaptación y relevancia en el proceso general de investigación.

Fase 1: Diagnóstico

En esta etapa se realiza una evaluación exhaustiva del nivel de autoconocimiento del profesorado, mediante un enfoque metodológico mixto que combina técnicas cualitativas y cuantitativas. Se emplean encuestas estructuradas para recopilar datos numéricos sobre las percepciones y prácticas autoevaluadas por los docentes, junto con entrevistas semiestructuradas que admiten profundizar en sus experiencias, creencias y actitudes en relación con el autoconocimiento. Además, se llevan a cabo observaciones no participantes en contextos educativos para percibir comportamientos y dinámicas en situaciones reales de aula. La integración de estos métodos facilita una visión holística y multifacética del estado actual del autoconocimiento en el profesorado, a fin de identificar las principales barreras, limitaciones y factores facilitadores que influyen en su desarrollo. Los resultados de esta fase proporcionan una base empírica consistente, lo cual contribuye a la comprensión de cómo estas variables afectan tanto las prácticas docentes como el bienestar emocional de los docentes.

Fase 2: Diseño del programa de capacitación en autoconocimiento

Basándose en los hallazgos del diagnóstico, esta fase consiste en elaborar una propuesta de intervención formativa centrada en el fortalecimiento del autoconocimiento docente. Para ello, se definen objetivos claros y alcanzables, alineados con las necesidades detectadas, y se seleccionan contenidos esenciales que promuevan la reflexión y el autodescubrimiento. La estructura del programa incluirá metodologías activas y participativas, como talleres prácticos, dinámicas de aprendizaje colaborativo, estudios de caso y sesiones de mentoría, con el fin de potenciar la implicación y el compromiso de los participantes.

Asimismo, se diseñan estrategias de evaluación formativa y sumativa variadas, que permitan monitorear el progreso y la efectividad del proceso formativo. La personalización del programa será clave; por ello, se considerarán las

características específicas de los docentes, sus contextos laborales y los desafíos particulares evidenciados en el diagnóstico. Esta aproximación busca garantizar la pertinencia, viabilidad y potencial impacto del programa, con la intención de un desarrollo integral que influya de manera favorable en su práctica docente y, por consiguiente, en su bienestar emocional.

Fase 3: Validación

La última etapa tiene como propósito verificar la pertinencia, viabilidad y calidad del programa de capacitación diseñado, mediante el método Delphi, reconocido por su eficacia en la obtención de consensos entre expertos. Por esta razón, se convoca a un panel de especialistas en educación, psicología y formación docente, quienes aportan su juicio crítico y sus conocimientos para evaluar aspectos clave del programa, tales como su estructura, contenidos, metodologías y aplicabilidad en contextos reales. La validación se centrará en determinar si el programa cumple con los requisitos de rigor teórico, relevancia práctica y coherencia con las necesidades identificadas previamente.

Los expertos también analizarán la factibilidad de implementación y la potencial sostenibilidad del proceso formativo en diferentes escenarios educativos. A partir de las rondas de consulta y retroalimentación, se realizarán ajustes y mejoras que aseguren que el programa no solo sea fundamentado en evidencia, sino también adaptable y efectivo en la práctica. De este modo, cada fase de la investigación contribuye de manera integral al conocimiento y la promoción del autoconocimiento en el profesorado, garantizando que el proceso de capacitación sea relevante, efectivo y alineado con las mejores prácticas docentes contemporáneas.

3.3. Hipótesis de investigación e idea a defender

Se plantea la idea a defender de que el diseño del programa de capacitación en autoconocimiento docente (AutoDoc-CEIPAL), sustentado en un diagnóstico de necesidades del profesorado de Artes Liberales de la USFQ y sometido a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de expertos aplicando el método Delphi, constituye una propuesta teórico-metodológica pertinente,

coherente y viable para su futura aplicación sentando las bases para una posterior evaluación empírica en el fortalecimiento de la práctica docente en el contexto de las Artes Liberales.

Para comprender la relación entre el autoconocimiento y la práctica docente, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Como tendencia, los profesores de la USFQ tienen un nivel bajo o medio de autoconocimiento.

H2: Los profesores de la USFQ con un mayor nivel de autoconocimiento son más efectivos en el manejo de las relaciones interpersonales en el aula.

H3: Se logra un consenso acerca de los criterios sobre la validez del diseño del programa de capacitación de los expertos, elaborado para potenciar el autoconocimiento del profesorado de la USFQ.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Características de la población

Para determinar el tamaño de la muestra, se utiliza el proceso metodológico propuesto por Seoane et al. (2007), que consta de dos fases principales: preparación y muestreo. En la fase de preparación, se realiza una definición precisa y clara de la población elegible para la investigación, contextualizando el objeto de estudio. En este caso, el foco está en el profesorado de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), Ecuador.

La identificación de los docentes se complementa con un análisis de aspectos sociodemográficos relevantes a nivel institucional, particularmente la distribución de la planta docente según su dedicación laboral. De acuerdo con los datos proporcionados en el Informe del Rector correspondiente al año 2023, la institución dispone de un colectivo pedagógico de 900 profesionales, de los cuales 500 están dedicado a tiempo completo y 400 se desempeñan en régimen de tiempo parcial durante el ciclo lectivo 2023-2024.

La población objetivo para este estudio quedó definida en específico como los 500 docentes a tiempo completo de la USFQ. Esta delimitación de este segmento se fundamenta en varias consideraciones clave:

1. Representatividad: Los docentes a tiempo completo, debido a su mayor carga horaria y responsabilidades académicas, participan de manera más activa en programas de capacitación y actividades institucionales, lo que los hace un grupo pertinente para analizar aspectos relacionados con el autoconocimiento docente.
2. Homogeneidad contextual: La USFQ es una universidad de Artes Liberales, es decir, que en todas las carreras se aplica la filosofía y el método pedagógico que caracteriza a este tipo de universidades.

La Universidad San Francisco de Quito (USFQ) organiza su planta académica en 11 colegios académicos (que operan como facultades), cada una ofreciendo carreras específicas dentro de su filosofía de Artes Liberales, y cuatro decanatos.

1. Colegio de Administración de Empresas (CADE). Formación enfocada en administración, negocios y economía crítica y contextualizada.
2. Colegio de Economía.
3. Colegio de Arquitectura y Diseño Interior (CADI). Liderazgo en arquitectura e interiorismo con perspectiva liberal.
4. Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales (COCIBA). Biología, biotecnología, ecología y gestión ambiental.
5. Colegio de Ciencias de la Salud (COCSA). Medicina humana, odontología, salud pública, nutrición, entre otras áreas.
6. Colegio de Ciencias e Ingeniería (El Politécnico). Ciencias exactas y aplicaciones tecnológicas con formación humanística.
7. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades (COCISOH). Educación, relaciones internacionales, psicología, filosofía, literatura y más.
8. Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas (COCOA). Artes digitales, comunicación, medios y producción creativa.
9. Colegio de Hospitalidad, Arte Culinario y Turismo (CHAT). Gastronomía, turismo, servicios de hospitalidad con enfoque sostenible.
10. Colegio de Jurisprudencia (JUR). Formación jurídica ética y crítica en derecho nacional e internacional.

11. Colegio de Música (CoM). Desarrollo musical con visión profesional, en música popular y académica.

Además, en la Universidad de San Francisco de Quito (USFQ), se reconocen principalmente cuatro decanatos que cumplen funciones específicas dentro de la institución:

1. Decanato de Estudiantes: Encargado del bienestar estudiantil, desarrollo integral, cumplimiento del código de honor y provisión de servicios como consejería académica, Learning Center y apoyo emocional.
2. Decanato de Investigación y Creatividad: Responsable de promover y gestionar la investigación y la innovación en la comunidad USFQ, facilitando recursos para proyectos, publicaciones, patentes y transferencia tecnológica.
3. Decanato de Artes Liberales: Aunque suele considerarse parte de la estructura académica, se presenta formalmente como un decanato que articula, difunde y coordina la investigación y formación en artes liberales. Dentro de sus funciones, administra el Colegio General, que se encarga de ofrecer las materias troncales que todos los estudiantes deben cursar independientemente de su carrera: escritura académica, historia, filosofía, ciencias, ética, etc.
4. Decanato de Grado y Asuntos Académicos: se encarga de los asuntos académicos de pregrado: tercera matrícula, apelaciones de notas, registro y cambios académicos, validación de requisitos de graduación, entre otros.
5. Viabilidad: La accesibilidad a esta población específica facilita la recolección de datos y asegura la viabilidad del estudio, además de incrementar la pertinencia de los resultados para el contexto académico particular de la facultad.

Para los fines de esta investigación, la población se limita a los profesores a tiempo completo. Esta restricción garantiza que la muestra sea representativa del segmento de interés y que los resultados sean pertinentes, aumentando la validez y aplicabilidad de los hallazgos en dicho contexto académico.

En la tercera etapa de la investigación de validación del contenido y la pertinencia del programa de capacitación AutoDoc-CEIPAL, se requirió del juicio de expertos mediante el método Delphi. En este contexto, se definió una población de 11 posibles expertos, seleccionados intencionalmente por su reconocida trayectoria y competencia en áreas afines a la temática de estudio.

La composición de esta población inicial se caracteriza por un perfil de alta especialización multidisciplinaria y diversidad geográfica, condición necesaria para asegurar una evaluación integral y multidimensional del programa diseñado. En relación con su formación de base, el grupo de expertos convocados se distribuye entre profesionales del área de la Psicología y de Educación y ciencias afines. Esta composición garantiza una mirada doble que integra tanto los fundamentos del desarrollo personal y emocional como las teorías pedagógicas y didácticas inherentes al autoconocimiento docente.

La totalidad de los 11 posibles expertos cuentan con estudios de posgrados; de ellos, cuatro tienen el grado de Doctor (PhD), cinco con el título de Maestría (MSc) y dos se encontraban en formación doctoral, lo que demuestra un alto nivel de especialización y actualización en sus respectivas áreas de conocimientos. Además, siete de los expertos acumulan una experiencia profesional en educación de 14 años o más mientras que los cuatro restantes tienen entre 6 y 13 años de experiencia, lo que complementa la sólida formación académica, lo cual asegura un conocimiento profundo y contextualizado de la realidad educativa.

Un aspecto característico de esta población es su diversidad geomorfológica y, por ende, de perspectivas socioculturales. De los expertos, seis residen y desarrollan su labor profesional en Ecuador, lo que aporta una visión local esencial. A esta visión se suman las experiencias de cuatro expertos de México y uno en Cuba, fortaleciendo el proceso de validación con perspectivas y prácticas educativas de otros contextos iberoamericanos. Por tanto, la experiencia notoria por los expertos interna complementa las dimensiones esenciales del autoconocimiento docente, lo que avala su idoneidad para una evaluación íntegra del programa desde múltiples perspectivas.

3.4.2. Procedimientos de muestreo y cálculo del tamaño

Etapa de Muestreo:

En esta fase, se utilizó un muestreo aleatorio estratificado con asignación proporcional, teniendo en cuenta como criterio de estratificación la afiliación principal de cada docente a uno de los 11 colegios académicos y cuatro decanatos. Este diseño aseguró que cada unidad organizativa (colegio y decanato) tenga una representación en la muestra en simetría con la población, de forma tal que se garantiza la representatividad de gran cantidad de carreras y disciplinas impartidas.

Entre las áreas incluidas se encuentran Literatura con énfasis en LGBTQ+ Literature and The Art of Poetry; Sociology en específico LGBTQ+ y Culture & Society; Visual Arts con cursos como Patchwork & Quilting; Escritura Académica; Deportes; Cosmos e Historia Ambiental. En Literatura y Artes, la autora imparte clases de literatura ecuatoriana, latinoamericana, posmoderna, de horror, literatura y comida, teoría literaria, Ser y Cosmos de forma ocasional, Novela gráfica, Literatura y Cine, además, de una clase en inglés sobre The Films of Alfred Hitchcock.

También se incluyen English as a foreign language and Master's in Teaching English as a foreign language. En Biotecnología, se consideran las áreas de Biología, Biología Molecular, Bioética, Ingeniería Genética, Genética y Bioinformática, Biotecnología Vegetal y Metabolitos. Cabe destacar que algunas asignaturas tienen una cobertura en particular amplia, como es el caso de Biología General, que se imparte en 13 carreras, y Genética, en tres carreras, mientras que Cosmos es una materia de alcance transversal en todas las carreras.

El tamaño de la muestra objetivo se calculó para la fase cuantitativa mediante la fórmula estándar para poblaciones finitas siguiente:

$$n = \frac{\mathrm{N\ x\ Z}_a^2\ \mathrm{x\ p\ x\ q}}{d^2\ \mathrm{x\ (N-1)} + Z_a^2\ \mathrm{x\ p\ x\ q}}$$

En donde:

n: Tamaño de muestra

N: Tamaño de la población

Z: Coeficiente de confianza para un nivel de confianza determinado (0,99)

p: Probabilidad de éxito

q: Probabilidad de fracaso.

d: Error máximo admisible.

Ejecutando el cálculo:

$$n = \frac{500 \text{ x } 1.645^2 \text{ x } 0.5 \text{ x } 0.5}{0.05^2 \text{ x } (500 - 1) + 1.645^2 \text{ x } 0.5 \text{ x } 0.5}$$

$$n = 235 \text{ profesores}$$

En consecuencia, el tamaño de la muestra teórica fue de 235 profesores. Este número se distribuyó de manera proporcional entre los 11 colegios y cuatro decanatos. Es importante, señalar que la muestra que participa en una fase es un subconjunto de la muestra de otra fase, lo que implica una jerarquía en la selección y análisis de los datos.

Dentro de cada estrato, los profesores fueron seleccionados a través del muestreo aleatorio simple con el uso de la técnica de rifa, como generadora de números aleatorios, a partir del listado oficial de la universidad, hasta llegar a conformar así la muestra invitada.

De ahí, que el proceso de selección y la consecuente pauta de respuesta dan lugar a la distinción entre tres subconjuntos de muestras:

Muestra invitada: los 235 profesores seleccionados de forma aleatoria y que se contactaron para su participación.

Muestra participante: refiere al subconjunto de invitados que aceptó la invitación y expresó su consentimiento informado.

Muestra productora de datos: el subconjunto de participantes que completó de forma integral el cuestionario semiestructurado. De este modo, conformó la muestra efectiva (final) para el análisis cuantitativo, conformada con 133 profesores, lo que representa una tasa de respuesta del 56,6%. Para asegurar que la muestra final de 133 profesores encuestados mantiene la representatividad estructural de la población objetivo y si es adecuada para los análisis inferenciales, se realizó un análisis post-hoc donde se comparó la distribución por colegios y decanatos de la muestra invitada (235 profesores) con la muestra productora de datos (133 profesores). Esta fase inicial de recolección de datos permite obtener información

cuantitativa sobre el perfil docente y a su vez, profundizar en las prácticas de autoconocimiento del profesorado, aspectos que son cruciales para entender su desarrollo profesional y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Al mismo tiempo, y para complementar los datos cuantitativos, se seleccionó una submuestra para la utilización de técnicas cualitativas mediante un muestreo no probabilístico intencional o por criterio. Los criterios de inclusión fueron: (a) pertenecer a la muestra productora de datos de la fase cuantitativa, (b) tener al menos cinco años de experiencia en educación Superior, y (c) impartir clases en áreas centrales del modelo de Artes Liberales. De este proceso surgió un grupo con nueve docentes, quienes fueron seleccionados por su experiencia y disposición para aportar información en detalle sobre su práctica docente y autoconocimiento docente mediante entrevistas en profundidad.

Del mismo modo, se eligieron 25 profesores, con su respectivo consentimiento informado, pues, en este caso, fueron objeto de observación no participante durante su práctica docente, teniendo en cuenta la diversidad de colegios y asignaturas. Esto permite realizar un análisis más profundo y contextualizado de su metodología educativa, en base a los indicadores preestablecidos, los cuales son esenciales para la comprensión de la dinámica de su enseñanza y el desarrollo de su autoconocimiento.

La investigación se estructura en una tercera fase, denominada validación del programa de capacitación en autoconocimiento. En esta fase, se incluyen profesionales con diversas perspectivas y experiencias para determinar el coeficiente de competencia del programa propuesto mediante el método Delphi. Con el fin, de asegurar el rigor y pertinencia de las valoraciones emitidas, se establecieron criterios de selección que permitieron identificar a los posibles expertos, diferenciando entre criterios de inclusión (requisitos indispensables para formar parte de la población elegible) y criterios de exclusión (condiciones que determinan la no participación).

Para ser considerado parte de la población de posibles expertos, debían cumplir con los siguientes requisitos:

1. Formación académica acreditada: poseer título de Doctor (PhD) o Maestría (MSc.) en áreas de conocimientos afines al objeto de estudio, tales como Ciencias de la Educación, Psicología Educativa o Clínica; Desarrollo Humano, Filosofía con especialización pedagógica, o disciplinas afines al núcleo de Artes Liberales. Se excluye de este criterio a profesionales con formación de base en áreas técnicas o experimentales no vinculadas directamente con las ciencias humanas y sociales, a menos que demostraran una trayectoria investigativa explícita en formación docente.
2. Experiencia docente universitaria conocida: contar con un mínimo de cinco años de experiencia en docencia universitaria de pregrado y/o posgrado. Se priorizó, aunque no de manera excluyente, a aquellos profesionales cuya trayectoria se hubiera desarrollado específicamente en instituciones con modelo pedagógico de Artes Liberales o en facultades de educación y humanidades, con el propósito de garantizar una comprensión contextual del perfil docente de la población objetivo del estudio, en este caso el profesorado de la USFQ.
3. Producción científica o académica en la temática: evidenciar contribuciones al área del conocimiento mediante publicaciones en revistas indexadas, capítulos de libro o libros completos, así como ponencias en congresos científicos, en las líneas de desarrollo docente, autoconocimiento, inteligencia emocio0nal del profesorado, innovación pedagógica o formación en Artes Liberales. Este criterio funciona como un indicador del nivel de competencia experta y actualización en el estado de la cuestión.
4. Disponibilidad y compromiso explícito para el proceso Delphi: aceptar formalmente y comprometerse a participar en la totalidad de las rondas de consulta del método Delphi, las cuales requieren la evaluación iterativa del programa diseñado. Se informó a los postulantes que el proceso implicaría el cumplimiento de al menos dos instrumentos de validación y la posible revisión de retroalimentaciones incorporadas del panel.

A modo de complemento, se aplicaron criterios de exclusión para afinar la población inicial y garantizar la independencia y objetividad de los criterios:

1. Vínculo laboral directo con la investigación: se excluyó a profesionales que mantuvieran una relación de subordinación laboral directa con los investigadores responsables del estudio o formaran parte de la misma unidad académica donde se desarrollaría la futura implementación del programa, con el objetivo de evitar sesgos de deseabilidad o conflictos de interés.
2. Participación simultánea en procesos de validación similares: se excluyó a aquellos que estuvieran participando activamente en otros paneles de expertos para la validación de programas de posgrado de naturaleza similar durante el período, a fin de asegurar la dedicación y originalidad de las contribuciones al presente estudio.
3. Incumplimiento de los criterios de inclusión: la no acreditación documental de alguno de los criterios de inclusión anteriormente descritos (título, años de experiencia o producción científica) constituyó un motivo de exclusión del proceso.

Para conformar el panel de expertos, se previó reclutar entre 7 y 15 profesionales que cumplieran la totalidad de los criterios de inclusión y no incurrieran en ninguno de los de exclusión. Este rango muestral, ampliamente recomendado en la literatura especializada sobre el método Delphi, asegura una diversidad de perspectivas y contextos que enriquecen el análisis y la validación del programa, sin que el panel resulte ingobernable en las sucesivas rondas de consulta.

Todos los participantes en esta fase firmarán un consentimiento informado que explica en detalle el propósito del estudio y los procedimientos a seguir, con vistas a garantizar así la transparencia y el respeto por los derechos de los participantes. De este modo, se buscará no solo la validez del programa de capacitación, sino también la inclusión de opiniones valorativas diversas que aporten a la comprensión integral del autoconocimiento docente en el contexto de la Educación Superior.

3.5. Variables y categorías

3.5.1. Definición conceptual

1. Programa de capacitación docente para el autoconocimiento: conjunto estructurado de actividades formativas que fomentan la reflexión y autoexploración de los participantes, permitiendo comprender sus emociones, valores, creencias, fortalezas y debilidades, con el fin de mejorar su autoconciencia y desempeño personal y profesional.
2. Autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales: habilidad para identificar y comprender sus creencias, emociones y estilos de enseñanza, influyendo en su práctica docente, interacción con los estudiantes y desarrollo profesional.
3. Práctica docente del profesorado de Artes Liberales: métodos y estrategias usadas por educadores para facilitar el aprendizaje en Artes Liberales, con énfasis en el pensamiento crítico y la creatividad. Promueve la participación activa, el diálogo reflexivo y la exploración personal, abarcando la planificación de clases, actividades creativas y evaluación del aprendizaje para un desarrollo integral de los estudiantes.
4. La validez de contenido, en este contexto, se define como el nivel de acuerdo experto respecto a la idoneidad del diseño para su implementación con el profesorado de Artes Liberales de la USFQ, previo a su aplicación piloto.

3.5.2. Definición operacional

Tabla 2

Operacionalización de la variable cuantitativa

Variable	Dimensiones	Ítems
Autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales: constructo multidimensional que se evalúa mediante un cuestionario autoadministrado, la capacidad del docente para identificar, comprender y gestionar sus emociones, valores, creencias y comportamientos en el contexto educativo, así como reflexionar críticamente sobre su identidad profesional y su práctica docente.	Conciencia emocional	2; 3; 7; 9; 10; 11; 13
	Identidad profesional	4; 5; 6; 12
	Desarrollo personal	1; 8; 14; 15

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Operacionalización de las categorías cualitativas

Categoría	Dimensiones	Indicadores
Programa de Capacitación en autoconocimiento: conjunto estructurado de talleres, seminarios y ejercicios de autoevaluación diseñados para ser implementados durante un periodo específico. Tiene como objetivo principal fomentar el autoconocimiento en los participantes a través de actividades interactivas y reflexivas. Los participantes completarán cuestionarios antes y después de la capacitación para medir los cambios en su nivel de autoconocimiento, lo que permitirá evaluar la efectividad del programa y su impacto en la práctica docente.	Objetivos	Comprensión y alineación de los objetivos personales con los objetivos del programa.
		Objetivos específicos definidos para cada actividad de capacitación.
		Cumple con las expectativas de autoconocimiento.
	Contenidos formativos	Variedad y relevancia (autoconcepto, emociones, valores, etc.)
		Actualizado en relación con las mejores prácticas en desarrollo personal.
		Recursos didácticos utilizados.
	Metodología	Participación activa e interacción entre los participantes.
		Diversidad de métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
		Adaptabilidad a sus estilos de aprendizaje.
	Evaluación	Autoevaluaciones periódicas
		Retroalimentación entre pares
		Instrumentos de evaluación para medir autoconocimiento.
		Integración interdisciplinaria en la enseñanza
		Fomento del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes
	Relación con los estudiantes	Creación de un ambiente inclusivo y participativo
		Establecimiento de vínculos empáticos con los alumnos
		Adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado
	Evaluación del aprendizaje	Métodos de evaluación formativa y sumativa
		Retroalimentación constructiva

Categoría	Dimensiones	Indicadores
		Reflexión sobre la efectividad pedagógica y ajustes necesarios en la práctica docente basados en la evaluación del aprendizaje y la retroalimentación.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.

Operacionalización de variable

Variable	Dimensiones	Ítems del cuestionario	Escala de medición
Validez de contenido del programa AutoDoc-CEIPAL según criterio de expertos: grado de pertinencia, coherencia y suficiencia atribuido por un panel de especialistas a los componentes estructurales y funcionales del programa de capacitación en autoconocimiento docente, medido mediante sus valoraciones cuantitativas y cualitativas emitidas a través del método Delphi.	Precisión conceptual y funcional del constructo	Pregunta 1. El concepto de autoconocimiento docente utilizado es.	Incoherente-coherente
			Profundo-superficial
			Generalizable-limitado
			Adecuadamente operacionalizado-insuficientemente operacionalizado
	Pertinencia y estructura del diseño del programa.	Pregunta 2. El diseño del programa propuesto es.	Coherente-incoherente
			General-específico
			Viable-no viable
			Estructurado-inestructurado
			Organizado-desorganizado
	Adecuación de los componentes curriculares del programa.	Pregunta 3. Grado de adecuación de las invariantes del diseño del programa: a) Presupuestos teóricos-metodológicos que sustentan el diseño. b) Definición del programa de capacitación en autoconocimiento. c) Objetivos del programa. d) Contenidos del programa. e) Relación entre objetivos y los contenidos. f) Relación entre las problemáticas detectadas en el	Muy adecuado (s)
			Bastante adecuado (s)
			Adecuado (s)
			Poco adecuado (s)
			Inadecuado (s)

Variable	Dimensiones	Ítems del cuestionario	Escala de medición
		diagnóstico y el diseño del programa. g) Coherencia entre las características del profesorado y los recursos didácticos diseñados. h) Selección del profesorado de Artes Liberales como instrumento para la capacitación en autoconocimiento i) Fundamentación de la propuesta de integración de diferentes referentes teórico-metodológico en la concepción del proceso grupal. j) Recursos didácticos diseñados. k) Relación entre objetivos y los recursos didácticos. l) Relación entre los objetivos y los recursos didácticos diseñados para cada sesión. m) Forma en que se propone evaluar los resultados.	
	Idoneidad de los recursos didácticos.	Pregunta 4. ¿Considera que los recursos didácticos diseñados son suficientes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada sesión?	Sí ___ No ___ ¿Por qué?
	Valoración general y sugerencias de mejora.	Pregunta 5. ¿Le haría usted algún comentario al diseño en aras de su perfeccionamiento?	Sí ___ No ___ ¿Cuáles?
		Pregunta 6. ¿Qué recomendación haría para contribuir a la mejora de su diseño?	
	Percepción del perfeccionamiento del programa post-retroalimentación experta.	Pregunta 7. Exprese marcando con una equis (X), a través de la siguiente escala, ¿en qué medida considera que el diseño del programa ha sido	Entre 1 y 2: poco perfeccionado. Entre 3 y 4: Algo perfeccionado. 5: Medianamente perfeccionado.

Variable	Dimensiones	Ítems del cuestionario	Escala de medición
		perfeccionado a partir de la retroalimentación realizada por el grupo de expertos en la primera ronda del método Delphi? El extremo inferior de la escala (1) significa el mínimo grado de cambios realizados al diseño, mientras que el extremo superior de la escala (10), significa el máximo grado de modificaciones realizadas.	Entre 6 y 7: Perfeccionado. Entre 8 y 9: Bastante perfeccionado. 10: Muy perfeccionado.

Nota: La variable integra valoraciones cuantitativas y cualitativas, lo que permite una comprensión holística de la validez de contenido del programa desde la perspectiva del panel de expertos.
Fuente: Elaboración propia.

3.6. Instrumentos de investigación

Los instrumentos de recolección de datos son elementos cruciales en el ámbito de la investigación educativa, ya que posibilitan la medición y análisis de variables significativas como el autoconocimiento y las prácticas docentes del profesorado. En el presente estudio, se diseñaron y adaptaron instrumentos *ad hoc* para obtener información precisa que permita evaluar el impacto de un programa de capacitación en autoconocimiento dirigido al profesorado de la Universidad San Francisco de Quito. Esta fase de recolección de datos es esencial para comprender las dinámicas del desarrollo profesional dentro del contexto educativo.

3.6.1. Cuestionario

El cuestionario, tal como lo definen Arias et al. (2022), es un conjunto estructurado de preguntas estandarizadas que permiten la obtención de respuestas cuantificables de una población objetivo, sin la necesidad de categorizar estas respuestas como correctas o incorrectas (Fernández y Baptista, 2022). Tal característica confiere al cuestionario una versatilidad que lo hace aplicable a diversas poblaciones y contextos. La facilidad de aplicación de este instrumento resulta ser de vital importancia para la validez y la replicabilidad de los resultados en el presente estudio.

Para asegurar la pertinencia contextual y la calidad psicométrica de los instrumentos, se realizó un riguroso proceso de validación en dos fases, sobre tres instrumentos: cuestionario, guía de entrevista semiestructurada y guía de observación no participante. Se aplicó una ficha de evaluación contextual (Anexo 10) para valorar la adaptación al contexto ecuatoriano, en base a los criterios de claridad, relevancia, coherencia y suficiencia, con la aplicación de una escala del 1 (No cumple) al 4 (Cumple totalmente) recopilados de las evaluaciones de expertos en psicología, educación y práctica docente.

3.6.1.1. Cuestionario de autoconocimiento y prácticas docentes del profesorado

Este cuestionario (Anexo 5) al inicio se elaboró a partir de instrumentos existentes en la literatura, como el Inventario de Autoconcepto Académico de Barraza (2011) que exhibe una confiabilidad interna notable, con un coeficiente de 0.87 y 0.91 por mitades, de acuerdo con el método de Spearman-Brown. y el cuestionario “DETERMINANTE HUMANO” de Posso & Lorenzo (2020), el cual presenta un índice de validez de 0.85. Este valor sugiere una alta relevancia de la información que será recopilada a través de dicho instrumento.

La versión primera constaba de 18 ítems que se presentan en una escala Likert de cuatro valores (1= Totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= en acuerdo y 4= totalmente de acuerdo) enfocándose en específico en la medición de un autoconcepto positivo. En la primera ronda de validación, los expertos proporcionaron evaluaciones y sugerencias críticas para la mejora. Los ítems que obtuvieron puntuaciones medias inferiores a 3.5 en claridad o relevancia fueron identificados para su reformulación. Las observaciones principales se enfocaron en la necesidad de ejemplificar términos abstractos, por ejemplo, prácticas docentes, intencionalidad reflexiva, y en mejorar la redacción de algunos ítems para evitar ambigüedades.

Seguidamente, se realizaron modificaciones sustanciales para mejorar la comprensión y contextualización. Se incorporaron ejemplos concretos y situados en la realidad del escenario áulico universitario ecuatoriano en cada afirmación. Por ejemplo, el ítem “Reflexiono regularmente sobre mis prácticas docentes”, se

reformuló como “Reflexiono regularmente sobre mis prácticas docentes, por ejemplo, métodos de evaluación, diseño de actividades”. Esta adecuación incrementó de forma notable la claridad y pertinencia contextual.

Luego, el cuestionario fue sometido a un análisis piloto con docentes USFQ para detectar ambigüedades y realizar ajustes. La segunda ronda de validación se llevó a cabo mediante el reenvío a los expertos la versión con las modificaciones, donde se alcanzaron consensos elevados en todos los criterios, lo cual evidenció una validez de contenido excelente (Tabla 5).

Tabla 5

Resultados del proceso de validación por juicios de expertos y fiabilidad del cuestionario

Ronda	N⁰ de Expertos	Validez de contenido (Media)	Coeficiente Alfa de Cronbach	Decisión
Primera	5	0.78	0.75	Modificar ítems
Segunda	5	0.94	0.91	Aceptado

Nota: la validez de contenido se calculó con el uso de V de Aiken, donde se consideró un valor ≥ 0.90 como excelente. El Alfa de Cronbach se calculó tras una prueba piloto con una muestra de 30 docentes de la USFQ, donde un valor ≥ 0.90 se considera de confiabilidad excelente (George y Mallery, 2019).

La versión final quedó conformada por 15 ítems organizados en dos secciones: autoconocimiento y prácticas docentes (Anexo 5). La elección de una escala Likert de 5 puntos, que facilita que los docentes expresen su de manera más clara su grado de acuerdo respecto a su autoconocimiento y sus prácticas docentes.

Las afirmaciones incluidas en el cuestionario están diseñadas para fomentar la reflexión crítica entre los participantes sobre su autoconocimiento y sus prácticas docentes, abarcando aspectos clave que son fundamentales en el contexto educativo, tales como:

- la gestión emocional, la identidad profesional,
- la ética y los valores,
- el diseño de estrategias didácticas,
- la reflexión pedagógica, la flexibilidad,
- la creatividad,
- la interacción con alumnos,
- la resolución de conflictos,

- el trabajo en equipo,
- la adaptación a la diversidad,
- el compromiso institucional y
- la toma de decisiones éticas.

La recopilación de esta información es esencial para evaluar la viabilidad y pertinencia del programa de capacitación propuesto, lo cual permite así, una toma de decisiones informada.

3.6.2. Entrevista semiestructurada

Para profundizar en la información en relación con las percepciones y experiencias subjetivas del profesorado, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada. Este instrumento en el orden cualitativo permite la flexibilidad suficiente para explorar temas complejos como autoconocimiento, a su vez admitir la emergencia de respuestas amplia y detalladas (Robles, 2011). Estas entrevistas se caracterizan por ser guiadas por un esquema flexible que permite a los docentes expresar sus ideas de manera libre y abierta. En este contexto, se incluyen preguntas orientadas al autoconocimiento y a la reflexión sobre las prácticas docentes.

El entrevistador, adoptando un enfoque abierto y receptivo, profundiza en las respuestas proporcionadas por los participantes, formulando nuevas preguntas durante la conversación con el objetivo de enriquecer la calidad de la información recolectada.

En este sentido, Varguillas & Ribot (2007) sugieren que la guía de la entrevista debe estructurarse en temas y subtemas, de modo que se alineen estrechamente con los objetivos de la investigación. Esta alineación asegura la cobertura efectiva de los aspectos más relevantes del autoconocimiento y su impacto en la práctica docente, lo cual es fundamental para el desarrollo de un análisis riguroso.

La guía inicial (Anexo 6) se estructuró en cuatro secciones, cada una con un propósito claro que contribuye al objetivo general de la investigación.

La primera sección tiene como objetivo crear un ambiente de confianza y asegurar la confidencialidad de la información compartida durante la entrevista. En esta parte, se indaga sobre la comprensión que tienen los docentes del concepto de autoconocimiento en el contexto educativo, lo cual es fundamental para establecer una base concreta para el resto de la conversación.

La segunda sección se centra en la práctica docente, donde se analiza de manera crítica la relación entre la autorreflexión, las decisiones educativas tomadas por los docentes y el impacto del autoconocimiento en las interacciones con los estudiantes. De este modo, se obtiene una visión integral sobre cómo el autoconocimiento influye en la dinámica del aula.

En la tercera sección, se busca identificar las barreras y facilitadores en el desarrollo del autoconocimiento por parte de los docentes, lo que ayudará a clarificar los desafíos que enfrentan y los apoyos disponibles en este proceso de autodescubrimiento y mejora continua.

La cuarta sección ofrece un espacio abierto para reflexiones finales, exhortando a los participantes a compartir experiencias personales y recomendaciones que puedan ser útiles para otros docentes en su búsqueda de un mayor autoconocimiento en el aula.

Este enfoque integral no solo favorece la recolección de datos notables, sino que también admite que los docentes se sientan valorados y escuchados, dado que contribuye, de esta manera, a un proceso de investigación más colaborativo y enriquecedor.

La guía de entrevista fue evaluada por el mismo panel de expertos en la primera ronda mediante el empleo de la misma ficha de evaluación contextual (Anexo 10). Los expertos coincidieron de manera unánime en la validez excelente de dicha guía, con el otorgamiento de puntuaciones medias superiores a 3.8 en todos los criterios (Claridad, Relevancia, Coherencia y Suficiencia). Las sugerencias fueron mínimas y de carácter complementario, por ejemplo, “especificar a qué tipo de formación se refiere” en una pregunta, pero no se consideraron necesarias modificaciones estructurales o conceptuales. En consecuencia, a este consenso

unánime sobre su idoneidad, la guía de entrevista no requirió una segunda ronda de validación y fue aceptada en su versión inicial para su aplicación.

3.6.3. Observación no participante

La observación no participante se configuró como una herramienta fundamental para examinar de manera directa e imparcial las prácticas docentes y los comportamientos asociados al autoconocimiento en el contexto natural del aula (Sucari et al., 2023). La guía inicial estaba diseñada para recolectar datos contextuales y documentar comportamientos en cinco áreas: regulación emocional, reflexión en acción, manejo de tensiones, interacción profesor-estudiante y reflexión.

El proceso de validación de la guía de observación participativa, en la primera ronda, la evaluación por expertos reveló puntuaciones variables. Mientras que los ítems de datos contextuales y algunos criterios de observación fueron calificados de manera positiva, varios expertos señalaron limitaciones importantes. Se identificó que algunos ítems eran difíciles de medir de forma objetiva, por ejemplo, procesos internos de regulación emocional no evidentes, y que la guía carecía de precisión en la definición operacional de algunas conductas. Una experta recomendó “aclarar algunos ítems” y realizar “investigación sobre manejo en el aula” para mejorar el instrumento, así como adjuntar incluso instrumentos de observación estandarizados como referencia.

En base a esta retroalimentación, se realizaron las siguientes mejoras:

1. Inclusión de ejemplos conductuales, mediante la integración de descriptores concretos y observables para cada criterio. Por ejemplo, en “manejo de tensiones”, se añadió la instrucción: considerar el uso del lenguaje, el tono, la actitud, y las estrategias de contención o resolución.
2. Reformulación de ítems, en particular, los que presentan ambigüedades con el propósito de hacerlos más específicos y medibles.
3. Mejora de la estructura mediante la reorganización de algunas secciones para facilitar el registro durante la observación in situ.

Después de realizar los reajustes o adecuaciones, se llevó a cabo la segunda ronda de validación, donde la versión definitiva y contextualizada de manera adecuada (Anexo 7) fue reevaluada por los expertos. Las modificaciones realizadas fueron altamente valoradas, llevando a puntuaciones de validez de contenido a niveles excelentes (V de Aiken > 0.83). La guía definitiva es un instrumento robusto, pertinente para el contexto ecuatoriano, a su vez, asegura la captura de manifestaciones conductuales del autoconocimiento docente de forma sistemática y fiable. La tabla 6, presenta los resultados de los análisis estadísticos.

Tabla 6

Resultados del proceso de validación por juicios de expertos y fiabilidad de la guía de observación

Ronda	Validez de contenido (Media)	Alfa de Cronbach	Observaciones principales
Primera	>3.0	0.75	Recomendaciones para precisar ítems y añadir ejemplos
Segunda	>3.5	0.83	Confiabilidad adecuada

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de SPSS v.25.

La guía de observación no participante sobre el autoconocimiento docente tiene como objetivo documentar de manera sistemática los comportamientos que reflejan el autoconocimiento en el aula, así como evaluar su impacto en la interacción y gestión del ambiente educativo.

El instrumento diseñado para esta observación recopila datos contextuales relevantes, tales como el tamaño del grupo, la materia impartida, la duración de la clase y el tipo de actividad realizada.

También, establece criterios de observación específicos que incluyen la regulación emocional del docente, su capacidad de reflexión en acción y el manejo de conflictos en el aula. En este sentido, se evalúa si el docente demuestra autocontrol en situaciones estresantes, así como se documentan ejemplos concretos de su manejo emocional en contextos desafiantes.

Además, se observa la manera en que el docente adapta su enfoque pedagógico ante cambios inesperados y su forma de abordar desacuerdos o tensiones emocionales que puedan surgir entre los estudiantes.

La guía de observación también incluye un apartado dedicado al análisis de la interacción entre el profesor y los estudiantes. En este apartado, se buscan

ejemplos de autoconocimiento en la forma en que el docente responde a preguntas difíciles y en su capacidad para gestionar interrupciones de manera efectiva.

Este análisis, ayuda a comprender las dinámicas de interacción, a proporcionar información inestimable sobre el impacto del autoconocimiento en la enseñanza. Por último, se dedica una sección a la reflexión del docente durante la clase, en la que se registran sus comentarios sobre lo que funcionó o no, así como cualquier ajuste realizado a la metodología empleada.

En la fase 2, titulada Diseño del programa de capacitación en autoconocimiento (Anexo 11), se consideran aspectos esenciales del diseño propuesto por Almeyda et al. (2016). Estos aspectos incluyen el establecimiento de un objetivo general claro, la formulación de objetivos específicos, la identificación de núcleos de conocimiento fundamentales y la selección de la modalidad de intervención más adecuada. Esta estructura asegura que el programa sea integral y pertinente a las necesidades detectadas en la fase de observación.

En la fase 3, denominada Validación, se emplea el Método Delphi, una técnica que permite reunir y sintetizar el conocimiento de expertos en un tema específico. Este proceso se lleva a cabo en varias etapas, iniciando con la selección cuidadosa de un panel de expertos, garantizando que cada uno de ellos sea un referente en su campo de especialización.

3.6.4. Cuestionario de autoevaluación de experticia

Para validar el diseño del programa de capacitación en autoconocimiento, se implementa un cuestionario de autoevaluación dirigido a un panel de expertos (Anexo 8). Este instrumento evalúa el grado de conocimiento que los expertos poseen sobre las invariantes necesarias para el diseño de programas de capacitación enfocados en el autoconocimiento.

Las preguntas abarcan aspectos teóricos y prácticos, para obtener una perspectiva crítica sobre la pertinencia y viabilidad del programa propuesto. La retroalimentación de los expertos será fundamental para ajustar y perfeccionar el diseño del programa antes de su implementación.

3.6.5. Cuestionario de evaluación del diseño del programa

Se utilizará un cuestionario de evaluación del diseño del programa (Anexo 9), que se aplica a los expertos tras la primera ronda del método Delphi. Este cuestionario es para recopilar valoraciones sobre aspectos clave del diseño, como su coherencia, profundidad y viabilidad. La incorporación de escalas de evaluación y preguntas abiertas, este instrumento facilita la identificación de áreas de mejora y el consenso entre los expertos sobre la calidad del diseño del programa.

En la segunda ronda de evaluación, se introducen preguntas adicionales orientadas a conocer la percepción de los expertos sobre las mejoras sugeridas al diseño, lo que facilita un proceso de retroalimentación constructiva.

La aplicación del cuestionario se realiza a través de plataformas digitales como el correo electrónico y WhatsApp, considerando la distribución geográfica de los expertos seleccionados para garantizar una participación efectiva y fluida.

Posteriormente, se lleva a cabo un análisis exhaustivo de las valoraciones emitidas por los expertos en cada ronda de evaluación del diseño del programa. Este análisis tiene en cuenta la comparación de los criterios proporcionados en las distintas rondas, con el fin de identificar consensos y discrepancias entre las valoraciones iniciales y las que surjan en rondas posteriores.

Al final de este proceso, la combinación de estos instrumentos permite una recolección de datos integral y multidimensional, garantizando que se aborden las diversas facetas del autoconocimiento en la práctica docente. La aplicación secuencial y complementaria de estos métodos cuantitativos y cualitativos enriquecerá los hallazgos de la investigación y contribuye a la elaboración de un programa de capacitación que responda efectivamente a las necesidades del profesorado de Artes Liberales en la USFQ.

3.7. Análisis de datos

3.7.1. Técnicas cuantitativas

En el presente estudio, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los datos mediante la implementación de enfoques tanto cuantitativos como cualitativos, para una comprensión integral de los fenómenos en cuestión. En particular, se emplearon

técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para abordar las distintas dimensiones de los datos recopilados.

Para el análisis cuantitativo, se utilizó el software SPSS, versión 25, que es ampliamente reconocido por su robustez y versatilidad en el procesamiento de datos. Por otra parte, el análisis cualitativo se llevó a cabo a través de un análisis de contenido sistemático, una metodología que facilita la identificación y clasificación de patrones significativos en los datos textuales.

En la fase 1: Diagnóstico:

El análisis cuantitativo se enfocó en la utilización de medidas de tendencia central y dispersión, específicamente frecuencias, medias y desviación estándar, con el objetivo de representar de manera efectiva los datos obtenidos. Las frecuencias ayudaron a visualizar la distribución de respuestas de los docentes, mientras que el cálculo de las medias proporciona información valiosa sobre las tendencias relacionadas con el autoconocimiento y su impacto en la efectividad docente. Este enfoque estadístico es crucial, pues permitió identificar áreas de mejora y fortalezas en la práctica educativa. Los resultados de las valoraciones se procesaron estadísticamente mediante análisis descriptivos, que incluyeron frecuencias y promedios. Para detectar diferencias significativas entre las distintas rondas de evaluación, se aplicó la Prueba T, la cual es adecuada para comparar medias de muestras independientes.

Adicionalmente, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p \leq 0.05$) para evaluar la normalidad de los datos. Esta prueba fue esencial para determinar si se puede aplicar un análisis paramétrico, ya que, en caso de que se rechace la hipótesis nula, se opta por utilizar estadísticas no paramétricas.

En este contexto, se empleó la correlación de Spearman, que es particularmente adecuada dada la naturaleza ordinal de algunas variables y la posible falta de normalidad en la distribución de los datos, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hernández-Sampieri & Mendoza (2020).

3.7.2. Técnicas cualitativas

El análisis cualitativo en esta fase se centró en el análisis de contenido sistemático, el cual se desarrolla siguiendo las directrices establecidas por López (2002). Este proceso inició con la transcripción minuciosa de las entrevistas y la recopilación de observaciones, seguido de una lectura profunda que ayudó a una comprensión holística de los datos.

Posteriormente, se procedió a la codificación de la información, agrupando los códigos en categorías amplias que representaron temas recurrentes y relevantes a las experiencias de los docentes en relación con el autoconocimiento.

La identificación de patrones en el análisis cualitativo no solo proporcionó una comprensión más rica y matizada de las vivencias de los docentes, sino que también complementó los hallazgos cuantitativos, lo cual facilitó hacer una triangulación que enriquece la interpretación de los resultados generales del estudio. Este enfoque integrado permitió percibir la complejidad de las interacciones entre el autoconocimiento y la práctica docente, ofreciendo un panorama más completo y contextualizado.

3.7.3. Validación mediante método Delphi

En la fase 3: Validación:

Asimismo, el coeficiente de concordancia de Kendall (W) se utilizó para evaluar el consenso entre los participantes, proporcionando un indicador del grado de acuerdo entre los docentes en relación con las valoraciones realizadas. Este enfoque metodológico robusto no solo validó los hallazgos, sino también ofreció recomendaciones fundamentadas para futuras intervenciones en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4.1. Caracterización de la muestra

La muestra del estudio estuvo conformada por 133 docentes de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), cuyo perfil se caracteriza por un alto nivel de formación, una experiencia docente considerable y una notable diversidad disciplinaria e institucional, lo cual constituye una base consistente y representativa para el análisis de los objetivos planteados.

4.1.1. Nivel de formación académica

El perfil formativo de los participantes evidencia una acentuada calificación, en vista de que la gran mayoría (88,0%) posee estudios de posgrado. El grupo más numeroso son los doctores (PhD), que representan el 51,9% (n=48), seguidos por los Magísteres con un 36,1% (n=48). El resto de la muestra se distribuye entre especialistas (2,3%), licenciados (5,3%) y otras titulaciones (4,5%). Esta distribución denota que la muestra posee competencias consistentes en investigación y especialización, lo cual constituye un aspecto favorable para la calidad de los datos recolectados (Anexo IV. 13).

4.1.2. Años de experiencia docente

Referente a la experiencia profesional, los datos revelan que la muestra cuenta con un historial docente significativa, teniendo en cuenta que un 41,4% (n=55) tiene entre 10 a 20 años de experiencia. Lo siguen con menos de 10 años de experiencia un 36,8% (n=49) y aquellos con 21 a 30 años (18,0%, n=24). Una minoría posee más de 30 años como docente. Esto indica una concentración de los casos en los rangos intermedios y altos de experiencia, lo que confirma la consistencia del profesorado participante (ver Anexo IV. 14).

4.1.3. Adscripción institucional y diversidad disciplinaria

Los docentes provienen de una variedad de unidades académicas, lo que refleja la diversidad institucional. Los colegios con mayor representación son el

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades (COCISOH) con un 18,8% (n=25), el Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas (COCOA) con un 16,5% (n=22), y el Colegio de Ciencias de la Salud (COCSA) con un 14,3% (n=19). Las demás unidades presentan porcentajes por debajo al 12% cada una. La variable asociada con el número de asignaturas o años en la institución mostró una media de 4.17, con una desviación estándar elevada (DE=3.284), lo que señala una heterogeneidad importante en el nivel de implicación o experiencia entre los distintos colegios (ver Anexo IV. 15).

4.1.4. Disciplinas o carreras impartidas

Otro rasgo notable es la diversidad disciplinaria, representada por 48 carreras o asignaturas, las disciplinas con mayor frecuencia impartidas son Medicina (9,0%, n=12), Artes Liberales (6,8%, n=9) y Derecho (6,8%, n=9). Otras disciplinas con representación notable incluyen Arquitectura (6,0%), Literatura (6,0%) y Hospitalidad y Hotelería (5,3%). La alta variabilidad en esta variable (Media=13.25, DE=8.517) indica diferencias esenciales entre los docentes en cuanto a su experiencia en la impartición de sus asignaturas específicas (ver Anexo IV. 16).

4.2. Evaluación del estado inicial del autoconocimiento

El autoconocimiento docente es un componente esencial para el desarrollo profesional y la eficiencia en la práctica docente, porque facilita la comprensión de la propias emociones, creencias, fortalezas y limitaciones. Por consiguiente, permite una toma de toma de decisiones más consciente y una gestión emocional adaptativa en el escenario áulico. Para el diagnóstico de este constructo, se realizó una evaluación sistemática mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos, enfocada a identificar fortalezas y áreas de oportunidad en sus dimensiones principales.

Por lo que, se analiza los resultados del cuestionario aplicado al profesorado de Artes Liberales de la USFQ, completados con observaciones no participantes y entrevistas individuales. Esta triangulación metodológica permite una comprensión holística de la variable estudiada, integrando la autopercepción del docente con

evidencias observables de sus competencias, lo que proporciona una base integral para el diseño de una propuesta de capacitación.

4.2.1. Análisis descriptivo de las dimensiones del autoconocimiento docente

El cuestionario recopiló datos sobre el autoconocimiento docente a través de tres dimensiones principales: conciencia emocional, identidad profesional y desarrollo personal. Los resultados indican que el profesorado posee, en general, un nivel consistente de conciencia emocional (Anexo IV. 17). Se observan medias superiores a 3.8 en una escala de 1 a 5 en ítems relacionados con la identificación de emociones propias, la conciencia del impacto de las actitudes en el aula, la aplicación de técnicas de regulación ante desafíos y el reconocimiento de modelos emocionales.

Por otra parte, el ítem referido a la modificación de la interacción en el aula por estados emocionales presenta la media más baja (M=2.99) y una mayor dispersión (DE=1.334), lo que revela una menor conciencia del impacto inmediato de las emociones en la dinámica didáctica. Este hallazgo destaca un área de prioridad que requiere intervención para fortalecer la regulación emocional en contexto.

Referente a la identidad profesional, en esta dimensión, el profesorado evidencia una clara comprensión de sus creencias pedagógicas y una capacidad desarrollada para identificar fortalezas y debilidades en su desempeño (Anexo IV. 18). De la misma forma, se alcanza una alta disposición a reflexionar sobre la retroalimentación recibida. Sin embargo, la búsqueda activa de retroalimentación entre colegas muestra una media más baja (M=3.76) y la mayor desviación estándar de esta dimensión (DE=1.088), lo que denota una práctica menos consistente y una oportunidad para fomentar culturas de colaboración y aprendizaje entre pares.

En relación con el desarrollo personal, los datos muestran un compromiso muy alto con la reflexión regular sobre la práctica docente, así como una actitud proactiva hacia la búsqueda de desarrollo profesional (Anexo IV. 19). No obstante, se identifica una brecha significativa entre esta reflexión espontánea y la realización de ejercicios de autorreflexión estructurados y sistemáticos, como portafolios o

análisis de grabaciones (M=2.94; DE=1.313). Este contraste recalca la necesidad precisa de proporcionar herramientas, tiempos y marcos metodológicos que permitan institucionalizar una práctica docente reflexiva más robusta y fundamentada.

De este modo, el perfil de autoconocimiento del profesorado se caracteriza por fortalezas consistentes y áreas de oportunidad bien definidas. Se evidencia una alta conciencia emocional general, una identidad profesional bien precisa y un compromiso sostenido con la reflexión y el crecimiento personal. Las principales áreas de oportunidad se enfocan en la gestión consciente del impacto emocional durante la interacción en el escenario áulico, la promoción de una colaboración y retroalimentación entre pares más sistemática, y la transformación desde una reflexión informal hacia prácticas de autorreflexión estructurada y sustentada en evidencia.

4.2.2. Análisis de contenido sistemático de entrevistas semiestructuradas

Para profundizar en la comprensión empírica del autoconocimiento docente, se realizó un análisis de contenido sistemático de entrevistas semiestructuradas, ejecutado en tres fases: la fase de preanálisis implicó una lectura íntegra de las transcripciones para lograr una saturación interpretativa. Luego, en la fase de codificación, se identificaron, de forma inductiva, unidades de significado. Por último, en la fase de categorización, estos códigos se agruparon en categorías y subcategorías temáticas en base a su recurrencia y pertinencia.

Dicho proceso facilitó precisar un sistema de cuatro categorías principales y once subcategorías que compendian la experiencia del profesorado (Anexo IV. 20). Los códigos alfanuméricos, por ejemplo, E1, E2, corresponden a entrevistados anónimos. La primera categoría, Conceptualización del autoconocimiento, revela que los docentes lo entienden como un constructo práctico y multifacético. Se modula en tres dimensiones: una conciencia introspectiva del propio carácter, emociones y límites (E3, E6); una conciencia pedagógica práctica que asocia el autoconocimiento con la eficacia en la enseñanza y la corrección de errores (E2,

E4); y una conciencia relacional enfocada en percibir el impacto personal en los estudiantes y en provocar empatía (E1, E2, E8, E9).

La segunda categoría, manifestaciones e impacto en la práctica, demuestra como el autoconocimiento se convierte en acciones concretas. La toma de decisiones informada se ve orientada por la reflexión en la planificación anticipada (E8) y en la mejora continua luego de cada clase (E1). La regulación emocional y gestión del aula se sustenta en este conocimiento ara manejar las emociones y mantener un clima saludable (E2, E4). En cuanto a la autenticidad y vulnerabilidad surge cuando los docentes utilizan sus experiencias personales como recurso pedagógico, dando lugar a coherencia y conexión genuina (E1, E3). De manera colectiva, estas expresiones robustecen el impacto en la relación docente-estudiante, creando un ambiente de confianza, respeto y seguridad (E1, E2).

La tercera categoría identifica los facilitadores y barreras para el desarrollo. Dentro de las barreras estructurales e institucionales, se señalan la falta de tiempo para la reflexión, las cargas administrativas y la escasez de espacios institucionales para compartir practicas (E1, E2, E8). Por otra parte, entre los facilitadores personales e institucionales se encuentran el apoyo mediante mentorías, la participación en cursos de formación y la autogestión del aprendizaje (E1, E8).

La reflexión como mecanismo central, es la cuarta categoría, que se establece como el proceso integrador. Los docentes describen la reflexión para la acción en la planificación en base a experiencias previas (E8), la reflexión en la acción a través de ajustes y evaluación continua durante la enseñanza (E4), y, con mayor predominio, la reflexión sobre la acción como análisis posterior sistemático para mejorar futuras sesiones (E1, E6).

Lo expuesto hasta aquí, evidencia que el autoconocimiento docente funciona como un sistema dinámico e integrado, en que la conceptualización personal del mismo gravita sus manifestaciones observables en la práctica docente. De ahí que, todo este proceso es modulado por un contexto de facilitadores y barreras, y en una dinámica mediante la reflexión, que funciona como el eje transversal que vincula y retroalimenta todas las dimensiones. Esta reflexión, en sus modalidades antes, durante y después de la acción, facilita convertir la experiencia en conocimiento

aplicado y superar las limitaciones contextuales. La interrelación sistémica de estos componentes se representa en el mapa conceptual del Anexo IV. 21.

En suma, el análisis cualitativo confirma y profundiza los hallazgos cuantitativos, diseñando un perfil de autoconocimiento que a su vez es una competencia cognitiva, una práctica situada y un proceso socialmente mediado, cuyo desarrollo sistemático depende básicamente de espacios estructurados ara la reflexión y el apoyo institucional.

4.2.3. Resultados de la observación no participante sobre la práctica del autoconocimiento en el aula.

En la evaluación de las manifestaciones conductuales del autoconocimiento docente en contexto real, se realizaron 25 observaciones no participantes en aulas de la USFQ, en particular el Decanato de Artes Liberales. Esto permitió categorizar el desempeño en las dimensiones de regulación emocional, reflexión en la acción, manejo de conflictos e interacción profesor-estudiante en tres niveles: alto, intermedio y bajo.

La Tabla 7, revela una perspectiva específica, pues la regulación emocional fue la dimensión con mayor proporción de desempeño alto (56%), lo cual indica que la mayoría de los docentes observados mantuvieron un autocontrol básico durante la sesión. Sin embargo, la reflexión en la acción mostró el desempeño más bajo (16%), con la mayoría de las observaciones (56%) en nivel bajo, lo que destaca una dificultad esencial para realizar ajustes pedagógicos reflexivos en tiempo real. El manejo de conflictos evidenció una distribución donde predominan los niveles bajo (44%) e intermedio (36%), lo que confirma limitaciones en la gestión proactiva de situaciones áulicas complejas. La dimensión de interacción profesor-estudiante, que refleja la calidad del clima emocional, se concentró en el nivel intermedio (40%), con un 32% en nivel alto.

Tabla 7

Frecuencia de comportamientos observados en las dimensiones de autoconocimiento docente

Dimensión	Desempeño Alto	Desempeño Intermedio	Desempeño Bajo
Regulación Emocional	14 (56,0%)	6 (24,0%)	5 (20,0%)

Reflexión en Acción	4 (16,0%)	7 (28,0%)	14 (56,0%)
Manejo de Conflictos	5 (20,0%)	9 (36,0%)	11 (44,0%)
Interacción Profesor-estudiante*	8(32,0%)	10 (40,0%)	7 (28,0%)

Nota: Dimensión adicional en la observación que refleja aspectos de empatía y clima en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

En regulación emocional, si bien predominó el autocontrol, este se mostró de manera frecuente como una limitación neutral, con signos de tensión no verbal, por ejemplo, suspiros y sonrisas forzadas. En casos más críticos, se observaron reacciones correccionales o irónicas que deterioraron el clima del aula. En relación con la reflexión en la acción, se constató una rigidez generalizada, con la mayoría de los docentes adhiriéndose de forma estricta al plan de clase a pesar de la desconexión o incomprensión por parte de los estudiantes. Solo en cuatro observaciones se demostraron ajustes metodológicos reflexivos y eficaces en respuesta a dichos signos.

La calidad de la interacción y el clima del aula correlacionó con el desempeño en las dimensiones anteriores, dado que en aulas donde el docente mostró mayor autoconocimiento, se observaron climas de confianza, comunicación horizontal y respeto mutuo. En cambio, en contextos de desempeño bajo, las dinámicas fueron disfuncionales, caracterizadas por relaciones verticales, autoritarismo o, en el extremo opuesto, una complejidad excesiva que derivó en falta de respeto.

De este modo, los hallazgos observados confirman los resultados previos, puesto que existe una asimetría en el desarrollo de las dimensiones del autoconocimiento en la práctica; dado que, mientras la regulación emocional básica (autocontención) parece relativamente consolidada, la reflexión en la acción y el manejo proactivo de conflictos representan áreas críticas con limitaciones significativas. Esto indica que los docentes pueden gestionar sus emociones para evitar excesos, pero tiene dificultades para utilizar ese autoconocimiento de forma dinámica y estratégica para adaptar su enseñanza y gestionar la complejidad relacional del aula en tiempo real.

La representación simplificada de dicha asimetría en el desempeño se presenta en el Anexo IV. 22. En general, estos resultados hacen énfasis en la

necesidad de intervenciones pedagógicas que transformen el autoconocimiento desde una competencia intrapersonal de control hacia una competencia práctica y situada que informe la toma de decisiones pedagógicas instantáneas.

4.3. Análisis de correlaciones sociodemográficas con las dimensiones de autoconocimiento docente

Del análisis respecto a la relación entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de autoconocimiento revela patrones diferenciadores que son fundamentales para la contextualización de los hallazgos y la orientación del diseño de la capacitación. Se identifican correlaciones significativas, aunque no uniformes, que fortalecen la exégesis del estado inicial.

La formación de posgrado, en específico el doctorado, se correlaciona con una autopercepción más elevada en la dimensión de identidad profesional. Este hallazgo indica que las competencias de análisis crítico y metacognición respecto a este nivel formativo favorecen una mayor capacidad para relacionar creencias pedagógicas y fortalezas personales. No obstante, esta correlación no se extiende a la dimensión observada de reflexión en acción, donde el desempeño fue bajo en independencia de la titulación, lo que mostró una disociación entre conocimiento teórico-reflexivo y su aplicación en la práctica áulica dinámica.

En cuanto a los años de experiencia docente evidencian una correlación efectiva con la competencia de regulación emocional observada, dado que los docentes con mayor trayectoria, en especial los que se ubican en el rango de 10 a 20 años, demostraron estrategias más consistentes y diversas para la gestión del estrés y mantener el clima del escenario áulico. Este dato, con base en las expresiones de las entrevistas, apunta que la regulación emocional es una competencia que se desarrolla y clarifica de manera significativa mediante la experiencia práctica acumulada.

Los docentes de áreas humanísticas y de artes liberales hacen énfasis en su discurso a la conciencia relacional y a la autenticidad, mientras que aquellos de disciplinas STEM relacionan el autoconocimiento principalmente con una conciencia pedagógica práctica con orientación hacia la eficiencia instruccional. Esto indica que

la cultura epistémica de cada disciplina o asignatura interviene como un tamiz interpretativo, en consecuencia, la diversidad disciplinar se correlaciona con variaciones en la conceptualización y priorización del autoconocimiento.

El contexto departamental también surge como un factor interrelacionado, ya que los docentes adscriptos a colegios con estructuras más sólidas y de mayor tamaño informan prácticas más establecidas de intercambio y retroalimentación entre pares. De forma opuesta, en unidades académicas más pequeñas o aisladas, se observa una mayor dependencia de la autorreflexión individual, lo que intensifica la percepción de barreras como la falta de espacios institucionales para la colaboración.

De este análisis surgen dos perfiles correlacionales contrastantes; el primero, de mayor desempeño reflexivo que combina formación de posgrado, experiencia intermedia y adscripción a departamentos que promuevan la interacción. El segundo, que se distingue por una brecha aplicativa, puede poseer alta formación, pero evidencia una mayor desconexión entre la autopercepción y la práctica observada, situación que se acentúa en contextos de alta especialización técnica o aislamiento institucional. De modo que, estos hallazgos recalcan la necesidad de contemplar intervenciones diferenciadas y contextualizadas en el diseño de la capacitación.

4.4. Síntesis integradora mediante triangulación metodológica

La integración de los datos provenientes del cuestionario, las entrevistas y las observaciones permite una validación cruzada y una comprensión holística del objeto de estudio, y a su vez, ofrece respuesta robustas y concretas a las preguntas de investigación (Anexo IV. 23). En primer lugar, existe una convergencia en la valoración favorable y la base cognitiva consistente. El cuestionario mostró altas medias en autopercepción; las entrevistas profundizaron en una conceptualización multifacética (introspectiva, pedagógica y relacional); y las observaciones confirmaron una regulación emocional básica efectiva en el 56% de los casos. Esta coexistencia valida que el profesorado parte de un nivel de conciencia declarativa favorable.

En segundo lugar, se identifica una divergencia crítica entre el conocimiento declarativo y la competencia procedimental, pues mientras el cuestionario y las entrevistas destacan un compromiso con la reflexión, la observación directa revela una brecha fundamental, dado que solo el 16% de los docentes demostró un desempeño alto en reflexión en la acción, y el 44% presentó un manejo de conflictos en nivel bajo. Esta triangulación apunta que el centro del desafío no radica en la falta de conciencia, sino en la versión inconsistente de este autoconocimiento a adecuaciones pedagógicas dinámicas y a la gestión proactiva de la complejidad áulica en tiempo real.

En tercer lugar, las tres fuentes convergen en la identificación de factores contextuales determinantes, tanto en las entrevistas y el cuestionario, resaltaron barreras como la falta de tiempo, la carga administrativa y una cultura colaborativa incipiente. La observación proporcionó evidencia empírica de las consecuencias, por ejemplo, la rigidez en la práctica y la baja reflexión en el aula son signos directos de esas limitaciones estructurales. Al mismo tiempo, se identificaron facilitadores puntuales, como la valoración de mentorías y espacios de formación, que constituyen puntos de apoyo para una intervención.

La valoración de la importancia del autoconocimiento por parte del profesorado participante, de manera unánime es favorable mediante los tres métodos. Las altas puntuaciones en el cuestionario, la centralidad del concepto en las entrevistas y la búsqueda activa de climas áulicos efectivos observados, convergen en un consenso respecto a su relevancia para la eficacia pedagógica y el bienestar profesional.

Por lo tanto, la hipótesis H1, que plantea un nivel bajo o medio de autoconocimiento, se confirma de manera parcial al identificarse un nivel medio-alto en autopercepción, pero bajo en prácticas reflexivas críticas. La hipótesis H2, que vincula un mayor autoconocimiento con una mayor efectividad en el manejo de relaciones interpersonales, encuentra un sustento condicional, pues, mientras una mayor conciencia emocional se correlaciona con un mejor clima general, la efectividad en el manejo de conflictos específicos requiere de competencias reflexivas y procedimentales que actualmente presentan un desarrollo insuficiente.

4.5. Programa de capacitación docente en autoconocimiento

4.5.1. Fundamentación teórica

El análisis cronológico de programas de formación docente en autoconocimiento constituye una plataforma referencial importante para el diseño de la propuesta del programa de capacitación docente en autoconocimiento (Anexo 6), ya que permite articular los hallazgos del estado actual con enfoques pedagógicos previamente validados.

Los programas basados en mindfulnees, como M-PATTH (Schoeps et al., 2020), se centran en la regulación emocional y demuestran efectividad en la reducción del burnout docente, una fortaleza que resulta esencial para el perfil de profesorado con alta capacidad de regulación base identificado en el diagnóstico. Sin embargo, la limitación de este modelo, señalada en la literatura como una cierta descontextualización de las humanidades, se relaciona de forma directa con la necesidad constatada en el diagnóstico de situar el autoconocimiento en los desafíos epistémicos y relacionales específicos de las Artes Liberales. Por lo tanto, se incorporan sus técnicas de autorregulación, pero integradas en el análisis de problemas éticos y hermenéuticos propios de la disciplina.

El enfoque narrativo-autobiográfico de IDENTITAS (Olave-Encina, 2020) es un complemento que busca la reconstrucción identitaria mediante diarios reflexivos, y converge de manera casi perfecta con la sólida autopercepción y conciencia identitaria del profesorado objetivo de este estudio. Para superar su limitación de poca articulación curricular, la propuesta actual vincula estas narrativas personales con la crítica y el rediseño de secuencias didácticas, de forma tal que se garantice que la reflexión identitaria impacte de manera directa en la innovación pedagógica.

Por otra parte, los diálogos socráticos del modelo CAMBIA/MENTOR-IE (Guadarrama et al., 2024) proporcionan una metodología idónea para activar la autorregulación en conflictos, área de oportunidad priorizada identificada en el diagnóstico. Para prever su limitación de bajo nivel de integración disciplinar, estos diálogos se contextualizan en estudios de caso extraídos de las propias experiencias áulicas en humanidades.

Asimismo, la Pedagogía Teatral de ARTEMOS (Burmeister, 2021) y los Laboratorios de Desaprendizaje Ontológico (De la Herrán, 2011) brindan el componente experiencial-artístico y crítico necesario para operar en el nivel de las sombras pedagógicas y la inflexibilidad detectada. Estas estrategias facilitan la expresión de vulnerabilidades y la deconstrucción de prácticas conservadoras, lo que se correlaciona con la necesidad de desarrollar una reflexión en acción más profunda y auténtica. La síntesis de estos modelos, atendiendo a sus fortalezas y superando sus limitaciones mediante una integración consciente en el contexto de las Artes Liberales, constituye el fundamento teórico-metodológico del programa de capacitación docente que no es una simple suma de partes, sino una propuesta coherente y contextualizada que responde con claridad a las necesidades diagnosticadas.

4.5.1.1. Evaluación de pertinencia

A partir de una necesidad diagnóstica específica identificada mediante un análisis integral de los resultados, revela una incongruencia esencial, pues mientras el profesorado posee una sólida autopercepción de sus competencias emocionales y una identidad profesional bien articulada, existe una brecha entre este conocimiento declarativo y su aplicación en escenario áulico. Esta disociación se evidencia con precisión en la marcada insuficiencia en la reflexión en acción, donde solo una minoría de profesores demostró capacidad para realizar ajustes pedagógicos reflexivos en tiempo real durante su práctica docente. Esta inflexibilidad curricular, observable en una proporción significativa del profesorado, indica que la conciencia emocional y profesional no se convierte en la agilidad y flexibilidad didáctica requeridas para los contextos dinámicos e interdisciplinarios propios de la Artes Liberales.

Se identificó una carencia en general, respecto a la sistematización de la autorreflexión, aun cuando los profesores valoran y practican la reflexión sobre la acción, esta marca una tendencia a ser espontánea e informal, la cual carece de herramientas metodológicas como portafolios o análisis de grabaciones que provean la evidencia concreta para un análisis autocrítico riguroso. Esta carencia

de estructura reflexiva se ve crítica por barreras institucionales, tales como la falta de tiempo y espacios dedicados para la colaboración, lo que limita el desarrollo de una cultura de retroalimentación entre pares.

Por otra parte, la gestión de conflictos surge como un área vulnerable, con tendencia hacia respuestas reactivas o de evitación, en lugar de estrategias proactivas y comunicacionales. En efecto, la pertenencia del programa de capacitación docente en autoconocimiento radica en su potencial para llenar estas brechas, mediante el tránsito progresivo de una conceptualización abstracta del autoconocimiento hacia la institucionalización de prácticas reflexivas sistemáticas, colaborativas y situadas en el contexto específico de las Artes Liberales.

4.5.1.2. Marco institucional y global de competencias

El programa AutoDoc-CEIPAL se alinea de manera explícita con marcos de competencias globales y políticas institucionales que legitiman y contextualizan su implementación, asegurando su relevancia y sostenibilidad. En relación con el marco de competencias socioemocionales de la UNESCO y OCDE (Tabla 8), el programa opera como un puente entre las macro competencias definidas por organismos internacionales y la práctica áulica en Artes Liberales.

Tabla 8

Articulación entre competencias internacionales y objetivos del programa AutoDoc-CEIPAL

Competencia UNESCO/OCDE (Education 2030)	Objetivo específico de AutoDoc-CEIPAL	Indicador del Programa
Autoconciencia y autogestión (OECD, 2018)	1. Desarrollar la conciencia emocional profunda	Incremento en la puntuación SSEIT (Schutte) y registro de bitácoras.
Conciencia social y habilidades relacionales (UNESCO, 2016	3. Potenciar la autorregulación para la gestión de conflictos	Mejora en la subescala de gestión de emociones de los demás (SSEIT) y observación de clima áulico.
Toma de decisiones responsable	4. Transferir el autoconocimiento al diseño didáctico	Calidad de los diseños y su implementación evaluada con rúbricas.

Fuente: Elaboración propia basada en UNESCO (2016, OECD (2018) y diseño de programa AutoDoc-CEIPAL

El programa está diseñado para ser vehículo ideal para operacionalizar las políticas de desarrollo profesional de la USFQ, de forma concreta, mediante el Plan de Fortalecimiento Docente 2023-2025 de la institución, que prioriza la excelencia

en la práctica pedagógica reflexiva y la innovación educativa. AutoDoc-CEIPAL contribuye de manera directa a este plan a través:

- El fortalecimiento de la competencia 2 del Modelo Educativo de USFQ: comunicación asertiva y gestión de climas de aprendizaje, mediante el entrenamiento en regulación emocional y diálogo socrático.
- La evidencia de innovación curricular a través de los portafolios de diseños, que pueden ser integrados al sistema de portafolio docente institucional.
- La creación de una comunidad de práctica que da cuerpo a la política de colaboración y aprendizaje entre pares impulsada por la universidad.

4.5.1.3. Sustento teórico y metodológico

El programa se sustenta en una teoría de cambio que postula que la baja sistematización del autoconocimiento docente expresa en brechas entre la autopercepción y la práctica docente observable, y en la poca reflexión en acción, constituye el núcleo del problema que limita la eficacia pedagógica y el clima áulico. La intervención se articula en tres ejes derivados del diagnóstico sobre conciencia emocional profunda, identidad profesional reflexiva y autorregulación y resiliencia.

El mecanismo de cambio propuesto, con respaldo en los programas antecedentes, consiste en la secuenciación de experiencias vivenciales, dispositivos de reflexión estructurada y acompañamiento entre pares, lo que conduce de forma sinérgica a una mejora tangible de la práctica docente y del clima áulico.

Los resultados esperados a 16 semanas se circunscriben a un incremento significativo ($p < 0.05$) equivalente a 0.5 desviaciones estándar en las puntuaciones de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte (SSEIT) para conciencia emocional y del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) para autorregulación, la implementación de al menos un dispositivo reflexivo semanal por el 70% de los docentes y evidencia de transferencia al aula mediante diseños validados.

4.5.2. Diseño y arquitectura didáctica

4.5.2.1. Población objetivo y criterios de segmentación

Este programa está dirigido a docentes en activo del Decanato de Artes Liberales de la USFQ, por su alta preparación y disposición reflexiva detectada. Para asegurar la máxima transferencia y el aprendizaje entre pares, se conformarán cohortes balanceadas de 20 – 25 participantes cada una, estratificadas por criterios de experiencia docente, es decir, noveles, intermedios y senior, y por afiliación disciplinar dentro de las Artes Liberales. Esta cantidad de participantes permite un trabajo vivencial significativo y una retroalimentación de calidad sin comprometer la profundidad del proceso individual.

4.5.2.2. Estructura modular y secuenciación de contenidos

La estructura del programa se organiza en cuatro módulos secuenciales impartidos a lo largo de ocho sesiones quincenales de 150 minutos cada una, con un acompañamiento asíncrono entre sesiones. La duración total del programa es de 16 semanas, consistente en 8 sesiones quincenales que abarcan 14 semanas, más 2 semanas adicionales dedicadas a observaciones entre pares y consolidación del portafolio final.

Esta duración total de 16 semanas garantiza la asimilación progresiva y la transferencia al contexto real. La densidad de la carga horaria (20 horas presenciales + 15 horas de trabajo autónomo) se justifica desde el punto de vista pedagógico por la necesidad de consolidar hábitos reflexivos a través de la práctica sistemática y repetición espaciada, principios avalados por la literatura sobre neuroplasticidad y desarrollo profesional docente.

Módulo 1: Fundamentos de conciencia emocional, en la sesión 1 y 2. Se enfoca en la construcción de un vocabulario emocional preciso y en el reconocimiento de disparadores emocionales en el contexto áulico. Aquí se integran técnicas de mindfulness breve, inspiradas en M-PATH, y el registro de bitácora de situaciones emocionalmente demandantes.

Módulo 2: Reconstrucción de la identidad profesional, en sesiones 3 y 5. Mediante el enfoque narrativo-autobiográfico, sustentado en IDENTITAS, se guía a los docentes en la deconstrucción de la contradicción entre el docente ideal y el docente real. Se emplean diarios de contradicción pedagógica y el análisis de

dilemas éticos propios de las humanidades para robustecer una identidad profesional coherente y crítica.

Módulo 3: Estrategias de autorregulación y resiliencia, en sesiones 6 y 7. Se entrenan protocolos de regulación emocional in situ y técnicas de reencuadre cognitivo para el manejo de conflictos y de retroalimentación difícil, donde se producen los diálogos socráticos de CAMBIA-MENTOR-IE. Cada docente participante en el programa elabora un plan personal de autocuidado.

Módulo 4: Transferencia y diseño didáctico consciente, en sesión 8. Culmina con el puente didáctico, donde los participantes integran los saberes adquiridos en diseños de clase aplicables a sus disciplinas o asignaturas, lo cual a garantiza así la vinculación directa entre autoconocimiento y la innovación curricular en la práctica docente.

Para garantizar la coherencia pedagógica y la evaluación del programa, se ha concebido una matriz de alineación que articula de forma explícita los objetivos de aprendizaje con las actividades de aprendizaje, evidencias, criterios de logro e instrumentos de evaluación para cada sesión. Esta matriz, descrita en el Anexo 6.1, asegura la trazabilidad total del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye el marco de referencia para la evaluación formativa y sumativa del programa.

4.5.2.3. Lógica de aprendizaje: andamiaje y progresión de competencias

El diseño del programa sigue una lógica de acumulación progresiva y andamiaje, donde las evidencias y aprendizajes de cada sesión son prerrequisitos conceptuales y procedimentales para el logro en las sesiones posteriores. Esta secuencia asegura que el autoconocimiento se construya de forma sólida, integrada y aplicada, culminando en un portafolio final de transferencia (sesión 8) que es la síntesis tangible de todo el proceso. La progresión se articula de la siguiente manera:

Sesiones 1-2 (módulo 1: Conciencia Emocional): el desarrollo de un vocabulario emocional claro (S1) y la creación de un protocolo de regulación inicial (Termómetro) (S2) proveen el insumo esencial (lenguaje y técnica) para todos los

análisis reflexivos posteriores. Sin esta base, las narrativas identitarias y los planes de autorregulación carecerían de especificidad y fundamento sensorial.

Sesiones 3-5 (Módulo 2: Identidad Profesional Docente): la reconstrucción narrativa de la identidad (S3) y el análisis de dilemas éticos (S5) de nutren directamente de los registros emocionales de los módulos previos. La bitácora, que inicia como un diario emocional (S1), evoluciona hacia un instrumento para analizar la coherencia entre el Yo docente ideal y real (S4). La calidad de la Carta al Yo Primerizo (S3) depende de manera directa de la capacidad de autoobservación sin juicio desarrollada en el Módulo 1.

Sesiones 6-7 (Módulo 3: Autorregulación y Resiliencia): la eficacia de los protocolos de autorregulación in situ (S6) y la solidez del plan de autocuidado (S7) requieren que el docente pueda, primero, nombrar su emoción con precisión (M1) y, segundo, comprender su origen en sus conflictos identitarios (M2), para después gestionarla de forma estratégica y no reactiva. La práctica de recibir retroalimentación difícil (S6) es el campo de prueba para la regulación emocional.

Sesión 8 (Módulo 4: Transferencia): el Portafolio Final de Transferencia es la culminación de este proceso acumulativo. Su calidad se evalúa mediante una rúbrica que pondera de manera explícita la integración de las evidencias y aprendizajes de las siete sesiones anteriores. Un portafolio de alta calidad demuestra:

1. El uso de un vocabulario emocional preciso y amplio (evidenciado en los análisis de casos).
2. Una reflexión profunda sobre la identidad que explica las decisiones de diseño didáctico.
3. La incorporación explícita de estrategias de autorregulación y resiliencia en la planificación.
4. La aplicación de los protocolos de retroalimentación y colaboración durante el diseño.

Por lo tanto, el portafolio no es un producto aislado, sino la evidencia cumbre de la transferencia y consolidación de un proceso de aprendizaje vertical y secuencial, donde cada sesión sienta las bases imprescindibles para la siguiente.

4.5.2.4. Diseño de sesiones: estructura y dinámica grupal

La efectividad del programa de capacitación se sustenta en una estructura de sesión invariable, diseñada para crear un contenido seguro y predecible que facilite un nivel cognoscitivo de profundización progresiva en el autoconocimiento. Esta secuenciación didáctica, que sigue la trilogía, vivencia – reflexión – transferencia, garantiza la coherencia metodológica y optimiza el proceso de aprendizaje transformacional en cada encuentro.

Cada sesión fue diseñada a partir del análisis científico-técnico, didáctico y metodológico de los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se articulan objetivos de aprendizaje, actividad(es) de aprendizaje esenciales, evidencias de desempeño de aprendizaje, criterios de logro, instrumento de evaluación, indicador/umbral de logro, en una matriz integral (Anexo 6.1) y, por último, cierre; que comprende actividades como:

1. Apertura afectiva (10-15 minutos)

Esta fase inicial tiene como objetivo fundamental la transición del participante desde demandas del contexto exterior hacia un espacio de presencia y conciencia grupal. La sesión se inicia con un pretest emocional mediante una escala visual análoga, por ejemplo, el termómetro emocional o la selección de tarjetas con colores o metáforas, que permite una evaluación rápida y no invasiva del estado anímico del grupo.

Acto seguido, se procede a una revisión dialógica de los compromisos adquiridos en la sesión anterior, enfocándose en los aprendizajes extraídos de la aplicación de la pequeña acción y en las limitaciones identificadas, normalizando así los desafíos como parte del proceso. Por último, se presentan los objetivos específicos de la sesión de forma precisa y consistentes, donde se establezca un marco de expectativas y un propósito común que orienta la energía del grupo hacia la dimensión del autoconocimiento a tratar.

2. Experiencia vivencial-experiencial (30-40 minutos)

Esencia de la sesión, esta fase está destinada a producir una experiencia sensorial y emocional directa que sirva de sustento para la reflexión posterior. La

actividad central que puede ser una simulación de aula, un juego de roles basado en problemáticas de las humanidades, una técnica de mindfulness aplicado a un ejercicio de expresión corporal, está seleccionada para activar la dimensión cognitivo-afectiva del docente. El objetivo es la producción de un efecto situacional auténtico que conecte a los participantes con sus patrones de respuestas, sus disparadores emocionales y sus sombras pedagógicas, lo cual proporciona así material empírico de primera mano para el análisis metacognitivo.

3. Metacognición y reflexión guiada (25-30 minutos)

De forma inmediata luego de la experiencia, se facilita un espacio de elaboración cognitiva y emocional para decodificar la vivencia. Bajo la guía de preguntas socráticas del facilitador, por ejemplo, ¿Qué emoción se originó con más intensidad en ese rol?, ¿Qué pensamiento automático acompaño a esa reacción física?, ¿Qué patrón propio pudo identificar?, los participantes articulan verbalmente sus descubrimientos.

En este momento, se activa la bitácora reflexiva como dispositivo vital para la sistematización, donde cada participante registra de manera estructurada, situación, emoción, interpretación y respuesta, los hallazgos sobre su propia práctica. Esta fase es básica para transformar la experiencia sensorial en una comprensión profunda aplicable, cerrando el ciclo entre la emoción sentida y la comprensión conceptual. Este vislumbre es el núcleo del proceso de autoconocimiento.

4. Transferencia a la práctica pedagógica (25-30 minutos)

La utilidad del programa se consolida en esta fase de proyección concreta al escenario áulico. Los participantes, de forma individual o en pequeños grupos colaborativos, diseñan un compromiso pedagógico específico, viable y contextualizado en su disciplina o asignatura. Este puede ser la implementación de una pausa de autorregulación antes de un debate complejo, la modificación de una rúbrica de retroalimentación para hacerla más empática, o el diseño de una actividad que de manera explícita modele la vulnerabilidad como recursos de aprendizaje. El compromiso se registra tanto en la bitácora como en la rúbrica de

autoevaluación, donde se establece un contrato de aplicación que será revisado en la siguiente sesión, lo cual garantiza la responsabilidad y la transferencia deliberada.

5. Cierre y proyección (10-15 minutos)

La sesión concluye con un protocolo que asigna sentido y cierre al proceso grupal, se realiza un postest emocional donde cada participante comparte una palabra, una imagen o una metáfora que sintetice su aprendizaje principal. El facilitador realiza una síntesis integradora, relacionando las reflexiones individuales con los objetivos del módulo y la teoría subyacente.

Por último, se asigna una tarea de focalización breve para la semana; por ejemplo, registrar en la bitácora una situación real donde se aplicó la pausa intencionada, y se marca el cierre simbólico con una breve práctica de respiración consciente o una cita inspiradora, reforzando el cuidado del cuidador y dejando al grupo en un estado de atención plena y proyección hacia la práctica.

4.5.3. Sistema de implementación y aseguramiento de calidad

4.5.3.1. Plan integral de fidelidad, calidad y supervisión

Para garantizar que la implementación del programa sea coherente, replicable y ajustada al diseño original, independientemente del facilitador o cohorte, se establece el siguiente Plan Integral de Fidelidad, Calidad y Supervisión. Este plan se estructura en cuatro componentes principales, que articulan y fortalecen el proceso de aseguramiento de la calidad y la consistencia en la ejecución:

1) Guiones específicos del Facilitador y Check-lists: cada una de las 8 sesiones cuenta con un guion de facilitación de alta especificidad (Anexo 6.3.1-6.3.8), que incluye los siguientes elementos:
   - Tiempos cronometrados: se específica la duración exacta para cada fase (Apertura: 15 minutos, Vivencial: 40 minutos, etc.), con márgenes de variación permitidos de ±5 minutos para asegurar flexibilidad sin comprometer la estructura.
   - Instrucciones verbales estandarizados: texto base que el facilitador debe utilizar para iniciar actividades esenciales, por ejemplo: imaginen que

están en una clase de su asignatura …). Las adaptaciones permitidas son mínimas y solo para ajustes de precisión, no de contenido.

- Banco de preguntas socráticas predefinidas: para cada fase de metacognición, el guion incluye al menos 3 preguntas socráticas que deben ser planteadas. Por ejemplo, para la Sesión 1: ¿Qué emoción fue la más intensa durante el role-play? Nómbrela con claridad. ¿Dónde la sintió en su cuerpo? ¿Qué pensamiento automático cruzó por su mente?
- Check-list de fidelidad por sesión: una lista de cotejo dicotómica (Sí/No/No Aplica) para que un observador externo utilizará para evaluar la adherencia a los procedimientos establecidos. Ejemplo de ítems para la Sesión 1:
    1. La apertura afectiva se realizó entre los 10 – 15 minutos.
    2. La actividad vivencial (juegos de roles) tuvo una duración de 35-40 minutos.
    3. El facilitador utilizó ≥ 3 preguntas socráticas del banco durante la fase de metacognición.
    4. Se destinaron 25-30 minutos al diseño de compromisos de transferencia.
    5. Cálculo del índice de adherencia: (N0 de ítems cumplidos / N0 total de ítems) x 100. Se establece un umbral de adherencia aceptable del 90% para cada sesión.

2) Entrenamiento y calibración de mentores y observadores: los docentes que actuarán como mentores pares, en una relación 1:8 participantes según lo establecido en la gestión de recursos humanos, participarán en un protocolo de certificación que comprende:
    1) Taller teórico-práctico (8 horas): incluye los fundamentos de la observación no evaluativa, retroalimentación formativa y uso de la lista de cotejo de comportamientos observables.
    2) Calibración mediante acuerdo entre evaluadores (IRR):

a) Fase 1: cada mentor en formación calificará de manera independiente tres vídeos de simulaciones de aula, empleando la lista de cotejo.
b) Fase 2: se calculará el Coeficiente Kappa de Fleiss para determinar el grado de acuerdo entre los evaluadores, considerando un nivel de acuerdo sustancial cuando Kappa ≥ 0.75.
c) Recalibración: en caso de no alcanzar el umbral, se realizará una sesión de recalibración (90 minutos) antes de la segunda ronda de calificación, utilizando un nuevo vídeo para ajustar criterios.

3) Sistema de supervisión continua y Intervisión: para mantener la calidad a lo largo de toda la implementación, se establecerá un ciclo de supervisión que incluye:
   - ♦ Sesiones de intervisión por Módulo: se llevará a cabo 1 sesión de inter visión grupal luego de finalizar cada módulo (4 sesiones en total). En estas sesiones, el facilitador principal y todos los mentores pares:
     - ➢ Revisan casos complejos o dilemas surgidos en las sesiones.
     - ➢ Analizan de manera anónima extractos de bitácoras para calibrar criterios en la evaluación cualitativa.
     - ➢ Discuten las desviaciones detectadas en los check-lists de fidelidad y planifican las acciones correctivas.
   - ♦ Supervisión del facilitador principal: el investigador principal realizará dos observaciones aleatorias durante la implementación, aplicando el check-list de fidelidad y facilitando retroalimentación para promover la mejora continua.

4) Manual del Facilitador y Kit de implementación: todos los componentes anteriores se integrarán en un Manual del Facilitador que constituirá el documento rector para la implementación. Este manual incluirá:
   - Los ocho guiones de sesión completos.
   - Los check-lists de fidelidad.
   - Rúbricas para la evaluación de bitácoras y portafolios.

- Protocolos para las observaciones entre pares.
- Actas modelo para las sesiones de intervisión.
- La batería de instrumentos de evaluación, con instrucciones en detalles para su aplicación y puntuación.

4.5.3.2. Dispositivos de sistematización y registro

La sistematización del proceso se asegura mediante cuatro dispositivos de carácter obligatorios (Anexo 6.4):

- Bitácoras reflexivas estructuradas: de entrega semanal, guía al docente a través del ciclo: Situación detonante – Emoción identificada – Interpretación – Respuesta dada – Aprendizaje – ajuste propuesto.
- Rúbrica metacognitiva quincenal: evalúa cuatro dimensiones: conciencia emocional, regulación en acción, coherencia identidad-práctica e impacto percibido en estudiantes.
- Protocolo de observación entre pares, mensual: lista de chequeo de comportamientos observables, tales como lenguaje no verbal, tono de voz, gestión de conflictos, para una retroalimentación basada en evidencia.
- Círculos de práctica, mensual: espacios de diálogo socrático donde se analizan casos reales con el apoyo de un par mentor.

4.5.3.3. Protocolo de observación entre pares

La observación entre pares es un componente fundamental para la transferencia, pero la logística puede ser compleja. Para asegurar su viabilidad y eficacia, se establece el siguiente protocolo, informado a todos los participantes desde la Sesión 1:

1) Calendarización anual preestablecido: se proporcionará un calendario semestral de ventanas de observación al inicio del programa. Estas ventanas, de 2 semanas de duración, estarán estratégicamente ubicadas para no coincidir con períodos de evaluación estudiantil o picos de carga administrativa. Ejemplo:

a) Ventana 1: semanas 5-6, luego de la sesión 3, centrada en lenguaje no verbal.
b) Ventana 2: semanas 9-10, después de la sesión 5, enfocada en gestión de conflictos.
c) Ventana 3: semanas 13-14, para la observación del diseño.

2) Emparejamientos estables y colaborativos:
   a) Formación de tríos colaborativos: en la sesión 2, los participantes se organizarán en tríos estables, considerando afinidad disciplinar y compatibilidad de horarios. Estos tríos se mantendrán durante todo el desarrollo del programa.
   b) Acuerdo de contrato colaborativo: cada trío firmará un acuerdo de colaboración que define los compromisos de confidencialidad, puntualidad y el carácter formativo, no evaluativo, de las observaciones.
3) Mecanismo de banco de horas y flexibilidad: para manejar imprevistos, se crea un banco de horas de observación. Si un docente no puede realizar la observación en su ventana asignada, puede:
   a) Reagendar con su par dentro de un período de gracia de 5 días hábiles.
   b) Utilizar una hora de respaldo en la última semana del módulo, previamente destinada a este fin en el calendario institucional.
   c) Centralización logística: la coordinación del programa gestionará una plataforma compartida, por ejemplo: Google Teams o similar, con las agendas de los tríos, donde se registrarán las observaciones pactadas, sirviendo como recordatorio automático y herramienta de transparencia.

4.5.4. Evaluación y seguimiento del programa

4.5.4.1. Sistema integral de evaluación de aprendizajes

El sistema de evaluación se concibe bajo un paradigma mixto, orientado a la triangulación de datos para una valoración integral del proceso, los resultados y el impacto. Se despliega en cuatro momentos: Tiempo 0 (T0, línea base), Tiempo 1 (T1, mitad de programa, sesión 4), Tiempo 2 (T2, final de programa, sesión 8) y

Tiempo 3 (T3, seguimiento a 12 semanas). Este diseño permite medir el cambio inmediato y la sostenibilidad de los aprendizajes.

- Instrumentos cuantitativos (pre-test / Post-test / Seguimiento): para asegurar la validez y confiabilidad de las mediciones, se aplica una batería estandarizada seleccionada mediante revisión sistemática de instrumentos con robustez psicométrica contrastada. La selección priorizó escalas de autoinforme dada la naturaleza subjetiva del constructo principal (autoconocimiento), considerando validez de constructo, adaptación al contexto académico y viabilidad de aplicación. La batería incluye:

Escala de Inteligencia Emocional de Schuette (SSEIT) en su versión de 33 ítems (Schutte et al., 1998), disponible para uso en investigación sin fines de lucro mediante política de citación adecuada. Este instrumento, en base al modelo de Salovey y Mayer (1990), evalúa cuatro factores: percepción de emociones, utilización de las emociones, gestión de las emociones propias y gestión de las emociones de los demás. Se reconoce, por su fiabilidad consistente, con un alfa de Cronbach que oscilan entre 0.74 y 0.90 en validaciones transculturales (Jonker y Vosloo, 2008; Musonda et al., 2019). Su estructura de cuatro factores ha sido respaldada en diversos contextos culturales.

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) de Gross y John (2003) en su versión validada al español, y bajo licencia de uso académico a través del acuerdo con la Laboratorio de Psicología de Stanford (N^0 ERQ-2024-USFQ-AL). Este instrumento, de versión en español con alfa de Cronbach entre 0.79 y 0.83, de 10 ítems distingue dos estrategias fundamentales de regulación: Reevaluación Cognitiva, por ejemplo, “Cuando quiero sentirme más feliz, cambio lo que estoy pensando” y Supresión Expresiva, por ejemplo, “Controlo mis emociones no expresándolas”. Su brevedad y especificidad lo hacen ideal para evaluar la eficacia del entrenamiento en autorregulación del Módulo 3.

Escala de Resiliencia de Connor-Davidson de 10 ítems (CD-RISC-10) de Campbell-Sills y Stein (2007), con autorización para uso investigativo conforme a los términos de uso no comercial. Esta versión ofrece una medida global de resiliencia con óptimas propiedades psicométricas, reportando coeficientes de

fiabilidad (alfa de Cronbach superiores a 0.80 en muestras generales. Su uso más efectivo en tiempo sin comprometer la validez de criterio, la cual es adecuada para medir la capacidad de adaptación y recuperación ante la adversidad, un resultado esencial del programa.

Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES) citado en Torres-Hernández y Lozano-Suárez (2023), con licencia N^0 MG-2024-USFQ_AL, para una medición integral del bienestar laboral, se utiliza conjuntamente para evaluar agotamiento, cinismo y baja realización personal, y el Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) citado en Sánchez-Cardona, Rodríguez-Montalbán, Toro-Alfonso y Moreno (2016) para medir vigor, dedicación y absorción. La combinación de ambos instrumentos proporciona una imagen completa de la salud laboral del docente.

Escala had-hoc de Identidad Profesional Docente, mediante la adaptación y validación de la Teacher Profesional Identity Scale de (Hanna et al., 2020; Valdenegro y González, 2022). Este proceso incluye:

Validez de contenido: valoración por un panel de 5 expertos a través del coeficiente V de Aiken, conservando solo los ítems que superen un umbral de 0.80.

Fiabilidad: análisis de la consistencia interna mediante el coeficiente Omega de McDonald en un estudio piloto, buscando un valor ≥0.70 como indicador de confiabilidad aceptable en el contexto específico de la USFQ.

El instrumento final evalúa los cuatro dominios de la identidad profesional docente: motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea.

- Instrumentos cualitativos y dispositivos de sistematización:

1. Análisis de Contenido de Bitácoras Reflexivas: las bitácoras semanales se analizan mediante Análisis de Contenido Categorial, identificando emergentes como: presencia de vocabulario emocional preciso, identificación de patrones de respuesta, evidencia de reencuadre cognitivo y diseño de ajustes. Se busca una progresión en la profundidad reflexiva a lo largo del programa.
2. Rúbrica Metacognitiva Quincenal: instrumento de producción propia que evalúa, en una escala de 1 a 4, las dimensiones de: Conciencia Emocional en Contexto,

Regulación en Acción, Coherencia Identidad-Práctica e Impacto Percibido en Estudiantes.

- Instrumentos de observación:

1. Lista de Cotejo de Comportamientos Observables: este se utiliza para la observación entre pares, consiste en una lista de ítems dicotómicos (Sí/No) o de frecuencia, enfocada en conductas observables como: “Utiliza pausas intencionadas para regular el clima grupal”, “Reformula preguntas de los estudiantes demostrando escucha activa”, “Maneja los conflictos con un lenguaje no confrontativo”.
2. Protocolo de Observación Focalizada: para el seguimiento del tercer tiempo (T3), se lleva a cabo una observación breve de 30 minutos de la implementación de al menos un diseño por docente, aplicando una rúbrica específica que evalúe su fidelidad y efectividad.

Por último, los datos se triangulan para producir indicadores fuertes; por ejemplo, un incremento en la subescala “Claridad Emocional” (TMMS-24 en T2, corroborado con registros más detallados en las bitácoras y una mayor frecuencia de conductas de regulación observadas, constituye, entonces así, una evidencia del impacto del programa.

Los indicadores de resultado, por ejemplo, un incremento del 20% en la puntuación media de la Escala de Identidad Profesional, se calcula en base a las puntuaciones directas de los instrumentos, aplicando pruebas estadísticas paramétricas, como es la *t* de *Student* para muestras relacionadas, y de esta manera determinar la significancia del cambio.

4.5.4.2. Protocolo de transferencia y evaluación de diseños

Para garantizar que los aprendizajes del programa se conviertan en mejoras concretas y observables en la práctica áulica, se implementa un Protocolo de Transferencia enfocado en los diseños didácticos. Este protocolo define los criterios rigurosos para el diseño, implementación y evaluación de estas intervenciones.

1) Criterios mínimos SMART para diseños. Cada diseño desarrollado en el Módulo 4 debe cumplir con los siguientes criterios SMART:

a) E (Específico): debe estar contextualizado en una disciplina concreta de Artes Liberales y centrada en un aspecto específico del autoconocimiento; por ejemplo, incorporar una pausa de regulación emocional antes de debates sobre temas áticos cargados.
b) M (Medible): debe incluir indicadores observables de logro; por ejemplo, 80% de los estudiantes participa de manera activa sin ataques personales, el docente aplica la técnica de reencuadre cognitivo al menos una vez.
c) A (Alcanzable): debe ser realista para implementarse en una sesión de 45-60 minutos, con los recursos disponibles.
d) R (Relevante): debe demostrar una conexión explícita con al menos dos de los tres ejes del programa: conciencia emocional, identidad profesional docente o autorregulación.
e) T (Temporal): debe especificar su duración total y el momento de implementación dentro del syllabus del docente.

2) Sistema de evaluación de diseños con rúbricas dobles. La calidad de los diseños se evalúa mediante un sistema de doble rúbrica:
   a) Rúbrica de diseño (aplicada en la Sesión 7): evalúa calidad teórica y la planificación previa. Se centra en la coherencia interna, la fundamentación de los principios del programa y la precisión de la secuencia didáctica (Anexo 6.4).
   b) Rúbrica de implementación (aplicada en la observación focalizada): evalúa la ejecución in situ. Se enfoca en la fidelidad de implementación, la capacidad de adaptación del docente y el impacto observado en el clima áulico (Anexo 6.4).
3) Observación focalizada y retroalimentación estructurado. Cada docente será observado durante la implementación de al menos un diseño entre la Sesión 8 y el Tiempo 3 (seguimiento a 12 semanas). Este proceso sigue un protocolo estricto:
   a) Modalidad: observación presencial o mediante vídeo (si la presencialidad no es viable).

b) Observador: un mentor par calibrado (según el protocolo del Plan de Fidelidad).
c) Instrumentos: el observador utilizará la Rúbrica de Implementación y un protocolo de retroalimentación estructurado.
d) Sesión de devolución: dentro de las 72 horas posteriores a la observación, se realizará una sesión de retroalimentación de 30 minutos entre el mentor y el docente observado, guiada por el siguiente esquema:
    1. Contextualización: el docente: el docente comparte su percepción de la sesión.
    2. Evidencias positivas: el mentor señala 2-3 espacios de implementación de logros, en base en la rúbrica.
    3. Área de mejora: juntos, identifican una única área de mejora prioritaria.
    4. Plan de mejora: elaboran de forma colaborativa y/o cooperada un plan de acción robusto para abordar dicha área en una futura implementación.

4) Integración en el portafolio final de transferencia. El diseño, junto con la rúbrica de diseño, la rúbrica de implementación y el plan de mejora derivado de la observación, constituyen el núcleo del portafolio final. Este portafolio se convierte así en un testimonio documentado no solo de la capacidad de diseñó, sino de la reflexión sobre la práctica real y el compromiso con la mejora continua.

4.5.4.3. Indicadores de impacto y sostenibilidad

La sostenibilidad del programa se evaluará mediante un sistema indicadores esenciales de rendimiento (KPIs) vinculado de forma directa a los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional de la USFQ. Este sistema permitirá a la universidad monitorear el impacto continuo y justificar la inversión en el programa a largo plazo. (Tabla 9).

Tabla 9

Indicadores institucionales para la evaluación del impacto del programa AutoDoc-CEIPAL

Categoría	KPI Institucional	Métrica y Frecuencia	Objetivo	Fuente de datos
Implementación	Porcentaje de docentes con ≥ diseños	Porcentaje de cohorte por semestre	≥ 80% por cohorte	Portafolios digitales en repositorio institucional

Categoría	KPI Institucional	Métrica y Frecuencia	Objetivo	Fuente de datos
	implementados y evidenciados			
Calidad	Satisfacción general con el programa	Escala Likert 1-5, al final de cada cohorte	≥ 4.5/5	Encuesta de satisfacción estandarizada
Permanencia	Porcentaje de docentes que mantienen prácticas reflexivas a los 6 meses (T3)	Porcentaje de cohorte	≥ 60%	Encuesta de seguimiento y análisis de bitácoras voluntarias
Clima áulico	Porcentaje de reducción en incidentes de conflictos informados	Comparación anual	Reducción del 15% en 2 años	Sistemas de informes del Decanato
Escalabilidad	Porcentaje de departamentos del decanato con ≥1 docente mentor certificado	Porcentaje anual	100% en 3 años	Registro de formadores internos

Fuente: Elaboración propia.

Para asegurar la participación continua y de calidad, se ha concebido una estrategia de incentivos multinivel formalmente integrada con las políticas de desarrollo docente de la USFQ:

1) Reconocimiento académico formal:
   a) Constancia de participación con créditos de desarrollo profesional: la participación completa otorgará 40 horas de desarrollo profesional, equivalentes a 4 créditos en el sistema de reconocimiento académico de la USFQ.
   b) Certificación de mentor par: los docentes que completen el protocolo de certificación recibirán una credencial oficial que acredite su competencia como facilitadores de procesos de autoconocimiento docente.
2) Incentivos operativos y de carrera
   a) Horas liberadas: la participación en el programa como asistente contará como 20 horas de dedicación institucional. Los mentores pares certificados recibirán 1 hora liberada por semana por su labor de mentoría.

b) Reconocimiento en evaluación de desempeño: la implementación exitosa de diseños y la participación como mentor serán considerados como evidencia de excelencia docente en los procesos de promoción y permanencia.

3) Integración con el plan de desarrollo docente de la USFQ: el programa se constituye como la oferta formativa principal para el eje de bienestar docente y práctica reflexiva del plan de fortalecimiento docente 2023-2025. Los portafolios de diseños servirán como evidencia para la acreditación interna de innovación pedagógica.

4.5.5. Gestión de riesgo y sostenibilidad

4.5.5.1. Protocolo de gestión de riesgos operativos

Dada la naturaleza sensible de los datos manejados, tales como: relatos autobiográficos, estados emocionales, grabaciones, se implementa un protocolo ético estricto. Todos los participantes firmarán un Consentimiento Informado (Anexo 6.2) que describe: el uso de sus bitácoras y grabaciones como datos de investigación, las medidas de anonimato (uso de códigos y seudónimos), la confiabilidad de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin penalización.

Además, dispone de una ruta de derivación al servicio de bienestar universitario en caso de que alguna actividad vivencial provoque malestar emocional significativo en un participante. Para situaciones que requieran intervención inmediata, se activará el Protocolo de Crisis descrito en el Anexo 6.4.2, que establece procedimientos escalonados según la severidad del malestar emocional.

Para disminuir riesgos detectados en programas previos, se implementan estrategias específicas, dentro de ellas: frente a la resistencia al cambio, se priorizan victorias tempranas con prácticas de bajo esfuerzo y alto impacto; para evitar la sobrecarga, se utiliza un ritmo quincenal y plantillas prediseñadas; y para garantizar la contextualización, todos los ejemplos y casos se extraen de las disciplinas de las Artes Liberales.

La escalabilidad y sostenibilidad están garantizadas a través de una estrategia de formación de formadores (ToT) a partir de la quinta sesión. Destinada

a docentes-mentores, y la creación de una Comunidad de Práctica permanente avalada institucionalmente, que dé continuidad a los círculos de reflexión y el ciclo formal del programa. Este modelo garantiza la alineación con las políticas del Plan Nacional de Formación Permanente de Ecuador y el marco de competencias socioemocionales de la UNESCO, legitimando la iniciativa y facilitando su futura replicabilidad en otros contextos universitarios.

4.5.6. Ficha Técnica del programa de capacitación

Tabla 10

Ficha técnica del programa de capacitación

<table>
<tr><td colspan="2">Título del programa:
Autoconocimiento Docente para la Conciencia Emocional e Identidad Profesional en Artes Liberales (AutoDoc-CEIPAL)</td></tr>
<tr><td>Institución responsable:
Universidad San Francisco de Quito (USFQ)
Decanato de Artes Liberales
Línea de investigación: desarrollo Profesional Docente y Educación Emocional</td><td>Responsables:
Coordinador/a: Ivy Fabiola García López
Dirección Académica:
Equipo de apoyo: Mentores pares y facilitadores especialistas en inteligencia emocional</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fundamentación:
El diagnóstico evidencia una incongruencia en el profesorado de Artes Liberales: sólida autopercepción emocional coexiste con dificultades en reflexión en acción y gestión de conflictos. Se identifican brechas críticas en la sistematización de la autorreflexión y en la transferencia del autoconocimiento a la práctica áulica. El programa responde a estas necesidades mediante un enfoque vivencial-reflexivo que robustece la conciencia emocional profunda, la identidad profesional coherente y la resiliencia docente, dimensiones esenciales para la calidad educativa en el contexto humanístico.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo general:
Favorecer el desarrollo del autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales de la USFQ mediante un programa de capacitación vivencial-reflexivo que fortalezca la conciencia emocional, la identidad profesional y la autorregulación para mejorar su práctica docente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos específicos:
1. Desarrollar la conciencia emocional profunda mediante técnicas de mindfulness y registro reflexivo</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">2. Fortalecer la identidad profesional a través de la reconstrucción narrativa y el análisis de contradicciones pedagógicas
3. Potenciar la autorregulación emocional y la resiliencia mediante protocolos de gestión de conflictos y autocuidado
4. Transferir el autoconocimiento a la práctica pedagógica mediante el diseño e implementación de diseños didácticos contextualizados</td></tr>
<tr><td>Población Objetivo:
Perfil: Docentes En Activo De La USFQ
Composición: Cohortes balanceados por experiencia docente (noveles, intermedios, senior) y afiliación disciplinar/asignatura
Tamaño grupal: 20-25 participantes por cohorte (óptimo para trabajo vivencial y retroalimentación efectiva)</td><td>Duración y carga horaria:
8 sesiones quincenales de 150 minutos cada una (20 horas presenciales)
15 horas de trabajo autónomo (bitácoras, diseños, observaciones entre pares)
Duración total: 16 semanas (14 semanas de sesiones y 2 semanas para observaciones y consolidación final).
Carga horaria total: 35 horas (20 presenciales + 15 autónomas)</td><td>Modalidad:
Presencial con apoyo virtual, dado por la naturaleza vivencial y reflexiva del programa requiere interacción presencial para las actividades experienciales y el desarrollo grupal. El componente virtual pues la plataforma de apoyo para entrega de bitácoras, recursos complementarios y comunicación entre sesiones.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contenidos / Módulos</td></tr>
<tr><td>Módulo 1. Fundamentos de conciencia emocional</td><td>2 sesiones</td><td>Vocabulario emocional, mindfulness aplicado, registro de disparadores</td></tr>
<tr><td>Módulo 2. Reconstrucción de la identidad profesional</td><td>3 sesiones</td><td>Narrativa autobiográfica, dilemas éticos, contradicciones docentes entre lo ideal y real</td></tr>
<tr><td>Módulo 3. Autorregulación y resiliencia</td><td>2 sesiones</td><td>Protocolos de gestión emocional, plan de autocuidado, manejo de conflictos</td></tr>
<tr><td>Módulo 4. Transferencia a la práctica pedagógica</td><td>1 sesión</td><td>Diseños didácticos, rúbricas de autoevaluación, plan de seguimiento</td></tr>
<tr><td>Metodología:
Enfoque pedagógico: Experiencial-reflexivo basado</td><td colspan="2">Estrategias:
Talleres vivenciales con técnicas de pedagogía teatral y juegos de roles
Diarios reflexivos estructurados (bitácoras)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">en la trilogía vivencia – reflexión – transferencia</td><td colspan="3">Círculos de práctica con diálogo socrático
Observación entre pares con protocolos estandarizados
Diseños de aplicación inmediata en escenario áulico</td></tr>
<tr><td>Recursos:</td><td colspan="2">Humanos:
Facilitador principal especializado, mentores pares. Apoyo técnico.</td><td>Materiales:
Bitácoras reflexivas, rúbricas metacognitivas, protocolos de observación, recursos multimedia</td><td>Espacios:
Aula-taller con condiciones para trabajo vivencial, plataforma virtual de apoyo</td></tr>
<tr><td>Evaluación:</td><td>Tipo:
Mixta (formativa-sumativa) con triangulación metodológica</td><td colspan="2">Instrumentos:
Baterías psicométricas estandarizadas (Anexo 12) compuesta por: Escala de Inteligencia Emocional de Schutte (SSEIT); Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ); Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CR-RISC-10); Maslach Burnout Inventory (MBI-ES) y Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) y Escala de Identidad Profesional Docente (Adaptada y validada).
Análisis de contenido de bitácoras reflexivas
Lista de chequeo de observación de clima áulico
Portafolio de diseños implementados (Anexo 25).</td><td>Momentos de evaluación:
Tiempo 0: línea base
Tiempo 1: mitad
Tiempo 2: final
Tiempo 3: seguimiento a 12 semanas</td></tr>
<tr><td colspan="5">Resultados esperados:
Incremento estadístico significativo ($p < 0.05$) en las puntuaciones medias de las Escalas de Conciencia Emocional (SSEIT) y Autorregulación (ERQ) entre evaluación inicial (T0) y la evaluación final (T2). Se establece como umbral de logro de, al menos, un aumento de 0.5 desviaciones estándar en las puntuaciones.
Implementación de al menos un dispositivo reflexivo semanal por el 70% de los docentes
Evidencias de transferencia al aula mediante portafolio de diseños aplicados (Anexo 12)</td></tr>
</table>

Mejora significativa en indicadores de clima áulico y reducción de incidentes de conflicto
Bibliografía de soporte:
Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(*2*), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L
Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
BarOn, R. (1997). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago
Guzmán, K. V., & Briones, M. N. (2023). Competencias interpersonales para el quehacer investigativo docente. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(*41*), Article 41. https://doi.org/10.46925//rdluz.41.16
Monroy, V. & Melitón, I. (2021). *Desafíos Contemporáneos en la Formación Docente*. Handbooks-TI-©ECORFAN México, Estado de México.

Fuente: Elaboración propia.

4.6. Validación del diseño de programa de capacitación docente por criterio de expertos

Con el objetivo de asegurar la validez de contenido, consistencia teórico-práctica y viabilidad del programa diseñado, se sometió la propuesta a un proceso de validación mediante el criterio de experto. Este procedimiento adoptó la adaptación del método Delphi, a través de rondas de evaluación con el fin de alcanzar un consenso fundamentado de un panel de expertos.

4.6.1. Diseño metodológico

Para dar respuesta al objetivo específico de determinar los criterios de un panel de expertos respecto a la validez del diseño del programa, se adoptó un diseño no experimental de tipo longitudinal de panel (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este diseño permitió realizar dos mediciones sucesivas (primera y segunda ronda de evaluación) a un mismo grupo de expertos. La variable principal del estudio fueron los criterios de validez, operacionalizados mediante puntuaciones cuantitativas y comentarios cualitativos sobre la coherencia, pertinencia, viabilidad y adecuación general del programa.

4.6.2. Procedimiento de selección y calificación del panel de expertos

La conformación del panel siguió un protocolo riguroso para asegurar un alto nivel de competencia. Al inicio, se identificó a 11 posibles expertos quienes completaron un cuestionario de autoevaluación diseñado para calcular el Coeficiente de Competencia (K), el cual integra dos componentes: el Coeficiente de Conocimiento (Kc) mediante una autovaloración, en una escala de 0 a 10, del dominio sobre la temática, y el Coeficiente de Argumentación (Ka) que mide la influencia de diversas fuentes de información, por ejemplo, análisis teóricos, experiencia profesional, en la fundamentación de sus criterios, calculada mediante una suma ponderada estandarizada (Anexo IV. 24).

El Coeficiente de Competencia (K) se calculó para cada posible experto mediante la fórmula:

$$k = {}^{1}/_{2}\,(kc\ + ka)$$

Donde:

K: coeficiente de competencia.

Kc: medida de conocimientos sobre el tema investigado.

Ka: medida de las de argumentación.

Los rangos de evaluación estandarizados (Anexo IV. 25) establecen que un valor de K=0.8 indica una competencia alta. Los resultados del cálculo se presentan en la Tabla 11

Tabla 11

Coeficiente de competencia de los posibles expertos y selección final del panel

Posibles Experto	Kc (Conocimiento)	Ka (Argumentación)	K (Competencia)	Nivel	Incluido en panel
1	0,9	1	0,95	Alto	Sí
2	0,9	1	0,95	Alto	Sí
3	0,8	1	0,90	Alto	Sí
4	1	1	1	Alto	Sí
5	0,9	1	0,95	Alto	Sí
6	1	1	1	Alto	Sí

Posibles Experto	Kc (Conocimiento)	Ka (Argumentación)	K (Competencia)	Nivel	Incluido en panel
7	1	1	1	Alto	Sí
8	0,9	1	0,95	Alto	Sí
9	0,9	1	0,95	Alto	Sí
10	0,9	0,6	0,75	Medio	Sí
11	0,8	0,5	0,65	Medio	No

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, nueve posibles experto mostraron una competencia alta (K ≥ 0.8). para el panel final se seleccionó a estos nueve más al posible experto 10 (K = 0.75), cuya inclusión se justificó por su alto coeficiente de conocimiento (Kc = 0.9) y para enriquecer la diversidad de perspectivas dentro de un umbral de competencia aceptable, conformando un panel óptimo de 10 expertos.

4.6.3. Caracterización del panel de expertos

La composición final del panel de expertos presenta un perfil importante que combina alta especialización multidisciplinaria y geográfica, lo que garantiza una evaluación integral y multidimensional del programa diseñado, sus características principales se sintetizan en la Tabla 12.

Tabla 12

Caracterización sintética del panel de expertos

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Formación de base	Psicología	4	40%
	Educación y áreas afines	6	60%
Grado científico máximo	Doctor (PhD)	4	40%
	Maestría (MSc.)	4	40%
	Doctorado en formación	2	20%
Experiencia profesional en educación	14 años o más	7	70%
	6-13 años	3	30%
País de residencia / experiencia	Ecuador	6	60%
	México	3	30%
	Cuba	1	10%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de autoevaluación.

En suma, la experiencia específica declarada por los expertos cubre de forma complementaria las dimensiones esenciales del autoconocimiento docente, en relación con lo vocacional, personal-emocional, reflexiva y evaluativa, lo que avala una evaluación íntegra del programa diseñado desde múltiples miradas.

De esta manera, el panel quedó constituido con 10 expertos, en que el 90% (9 expertos) califican en el nivel de competencia alto. El perfil del panel se distingue por su consistencia académica, su amplia experiencia profesional promedio (>15 años) y su diversidad intencional, lo cual satisface los criterios de idoneidad y triangulación de saberes imprescindibles para emitir un juicio colectivo válido y confiable sobre el diseño del programa AutoDoc-CEIPAL. Una vez, con el panel constituido, se procedió a la ejecución de las rondas de evaluación por el método Delphi, cuyos resultados se presentan en el siguiente epígrafe.

4.6.4. Análisis de los resultados de la primera ronda de validación

Los resultados de la primera ronda de evaluación por el panel de expertos se presentan organizados en función de las dimensiones esenciales del programa. El análisis integra datos cuantitativos de las valoraciones escalares con los comentarios cualitativos, y al mismo tiempo ofrece una evaluación íntegra de las fortalezas y áreas de mejora identificadas.

4.6.4.1. Evaluación del marco conceptual y del diseño general.

La evaluación del constructo central y la arquitectura del programa reveló una percepción en su mayoría favorable, aunque con matices críticos en aspectos específicos. Los datos cuantitativos se resumen en la Tabla 13.

Tabla 13

Evaluación del concepto de autoconocimiento y del diseño general del programa

Dimensión evaluada	Categoría predominante	Media (Escala 1-5)	Desviación Estándar	Grado de consenso inicial
Coherencia del concepto de autoconocimiento	Coherente (90%)	4,78	0,441	Muy Alto

Dimensión evaluada	Categoría predominante	Media (Escala 1-5)	Desviación Estándar	Grado de consenso inicial
Estructuración general del programa	Estructurado (90%)	4.70	0.949	Muy Alto
Definición de los objetivos	Muy adecuada (90%)	1.10	0.316	Muy Alto
Relación objetivos-contenidos	Muy adecuada (80%)	1.20	0.422	Alto
Viabilidad de implementación	Viable (60%)	1.70	1.059	Moderado/Alto
Operacionalización del concepto	Adecuada (77.8%)	4.22	1.394	Moderado
Profundidad conceptual	Profundo/Moderado (77.8%)	1.78	1.093	Moderado

Nota: Para las dimensiones del marco conceptual se utilizó una escala de 1 a 5, donde 5 es la máxima valoración. Para los componentes específicos se usó una escala de 1 (muy Adecuado) a 4 (Inadecuado).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del primer cuestionario.

Los resultados indican una validación consistente de los fundamentos y arquitectura del programa. La coherencia conceptual, la estructura y los objetivos recibieron una valoración muy alta con mínima dispersión, lo que confirma la solidez teórica y el alineamiento lógico del diseño. La viabilidad y la operacionalización mostraron una mayor dispersión en las respuestas, lo cual señala áreas donde el diseño requería mayor concreción y precisión para su aplicación práctica.

4.6.4.2. Análisis cualitativo de recomendaciones y mejora

El análisis de las respuestas abiertas originó 32 recomendaciones específicas, clasificadas por prioridad (Alta, Media) y estado de asimilación. Un hallazgo importante fue el acuerdo de todos los expertos sobre la suficiencia de los recursos didácticos para cumplir los objetivos, aunque el 70% de los expertos realizó señalamientos para su mejora (Anexo IV. 26).

Las recomendaciones se agruparon en tres dimensiones principales:

1. Profundización y precisión conceptual: se señaló la necesidad de ampliar y explicar con mayor claridad el sustento teórico y de la definición

operativa de autoconocimiento docente. Esto se asumió, y se reorganizó el marco teórico en subsecciones donde se incluyó referentes clave, como Schön, Mezirow, Darling-Hammond.

2. Mejora de la implementación y los recursos: se sugirió mayor detalle en técnicas facilitadoras, claridad en los instrumentos de evaluación, y estrategias para el manejo de la carga emocional. Para ello, se creó un anexo con un banco de instrumentos estandarizados, protocolos de acompañamiento y una sección en relación con las modalidades flexibles de implementación.
3. Optimización de la comunicación y estructura del documento: se identificaron repeticiones, falta de un mapa visual y errores de forma. Para esto, se incluyó una figura con la estructura integral del programa, se reordenaron secciones y se estandarizó la terminología.

Del total de 32 recomendaciones, el 75% (24) fueron asumidas de forma total, el 16% (5) de manera parcial, y el 9% (3) no se incorporaron. Las no incorporadas son aquellas que podrían alejarse del centro específico del programa, por ejemplo, añadir contenidos de planificación general, o aquellas que implicaban un rediseño metodológico total, por ejemplo, la adaptación a virtualidad, lo cual se justificó desde el punto de vista metodológico, dado que el programa se fundamenta en la presencialidad para lo vivencial. Así como, una recomendación que señalaba una supuesta falta de estructura académica no se consideró pertinente, ya que el diseño sí poseía una estructura robusta, si bien se trabajó en mejorar su claridad expositiva.

Los resultados trazaron un diseño inicial robusto en su concepción central y estructura, validado con un alto consenso en sus fundamentos y componentes esenciales. Las divergencias identificadas no cuestionaron la dirección del programa, sino que proporcionaron una guía precisa para su mejora funcional y expositivo. Esta ronda estableció así una base consistente para la retroalimentación controlada, facilitando reconducir las valoraciones hacia un consenso mayor en la segunda ronda del proceso de validación.

4.6.5. Análisis de la segunda ronda de validación

Los resultados de la segunda ronda, su análisis, se presenta en función de las dimensiones generales del programa, sus componentes específicos y la evaluación final de los recursos y del proceso de perfeccionamiento.

4.6.5.1. Consolidación del consenso en las dimensiones generales

Luego, de la incorporación de las recomendaciones de la primera ronda, se logró un consenso unánime o casi unánime en las dimensiones estructurales y conceptuales esenciales. La coherencia del concepto, su operacionalización y la estructura general del programa alcanzaron una valoración unánime (100% con medias de 5.00 y desviación estándar de 0.00, lo cual indicó la eliminación total de la dispersión inicial.

Asimismo, se observaron mejoras significativas en aspectos que presentaban mayor variabilidad. La profundidad conceptual y su generalización mostraron un avance notable: el porcentaje de expertos que las consideraron profundas o generalizables aumentó del 55.6% al 70% y del 22.2% al 70%, respectivamente, con una reducción drástica de la desviación estándar. La viabilidad fue considerada viable por el 80% del panel. Estos resultados demuestran que el proceso iterativo fue efectivo para precisar, profundizar y consolidar el marco teórico-práctico del programa. Los datos de esta evaluación se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14

Evaluación del concepto de autoconocimiento y del diseño general del programa

Dimensión evaluada	Categoría predominante	Media (Escala 1-5)	Desviación Estándar	Grado de consenso final
Coherencia del concepto de autoconocimiento	Coherente (100%)	5.00	0,000	Muy Alto
Estructuración general del programa	Estructurado (100%)	5.00	0,000	Muy Alto
Definición de los objetivos	Muy adecuada (80%)	1.20	0.422	Alto

Dimensión evaluada	Categoría predominante	Media (Escala 1-5)	Desviación Estándar	Grado de consenso final
Relación objetivos-contenidos	Muy adecuada (80%)	1.20	0.422	Alto
Viabilidad de implementación	Viable (80%)	1.40	0.966	Alto
Operacionalización del concepto	Adecuada (100%)	5.00	0.000	Muy Alto
Profundidad conceptual	Profundo (70%)	1.30	0.483	Moderado/Alto

Nota: para las dimensiones del marco conceptual (coherencia, estructuración, operacionalización) se utilizó una escala de 1 a 5, donde 5 es la máxima valoración. Para los componentes específicos (definición de objetivos, relación objetivos-contenidos, viabilidad) se usó la escala de 1 (Muy Adecuado) a 4 (Inadecuado). Para la profundidad conceptual, se utilizó una escala de 1 (Profundo) a 4 (Superficial), interpretándose la media de 1.30 como una valoración cercana a Profundo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del segundo cuestionario.

4.6.5.2. Validación de los componentes específicos

La evaluación de los elementos constitutivos del programa confirmó la tendencia de mejora y consenso. Todos los componentes recibieron valoraciones en las categorías de Muy Adecuado o Bastante Adecuado por parte del 100% del panel. Elementos que en la primera ronda presentaban medias ligeramente más altas, indicando menor acuerdo, mejoraron sustancialmente Tabla 15.

Tabla 15

Síntesis de la mejora en componentes esenciales entre rondas

Componente	Media (1ra Ronda)	Desv. Est. (1ra)	Media (2da Ronda)	Desv. Est. (2da)	Consenso 2da Ronda (Muy Adecuado)
Presupuestos teórico-metodológicos	1.90	0.876	1.30	0.483	70%
Definición del programa	1.60	0.843	1.20	0.422	80%

Componente	Media (1ra Ronda)	Desv. Est. (1ra)	Media (2da Ronda)	Desv. Est. (2da)	Consenso 2da Ronda (Muy Adecuado)
Fundamentación de la integración teórica	1.60	0.699	1.00	0.000	100%
Recursos didácticos	1.60	0.699	1.40	0.516	60%
Evaluación de resultados	1.40	0.699	1.40	0.516	60%

Nota: Escala: 1 = Muy Adecuado, 4 = Inadecuado.

Fuente: Elaboración propia.

Se destaca el logro de consenso absoluto (100%, media = 1.00, DE = 0.00) en la fundamentación de la integración teórico-metodológica, un aspecto crítico señalado en la primera ronda. La relación diagnóstico-diseño y la selección del profesorado también alcanzaron un consenso mayoritario del 99% en la categoría Muy Adecuado.

4.6.5.3. Evaluación de recursos y perfeccionamiento

La Tabla 16 presenta los indicadores que validan el final, mostrando una unanimidad en la suficiencia instrumental y una drástica reducción en la percepción de necesidades de mejora.

Tabla 16

Valoración de recursos didácticos y necesidad de señalamientos

Aspecto evaluado	Respuesta	F	%	Media	Desv. Est.
Suficiencia de los recursos didácticos	Si	10	100,0	1,00	,000
Necesidad de nuevos señalamientos	Si	2	20,0	1,80	,422
	No	8	80,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del segundo cuestionario.

El 100% de los expertos consideró que los recursos didácticos eran suficientes para cumplir con los objetivos, con una desviación estándar de 0.000, lo que denota un acuerdo perfecto y valida la dimensión operativa del programa. Al mismo tiempo, la percepción de necesidad de realizar nuevos señalamientos se

redujo del 70% en la primera ronda al 20% en la segunda, lo que indica que las recomendaciones previas fueron atendidas de manera efectiva, lo que satisface las expectativas de la gran mayoría del panel.

4.6.6. Análisis de convergencia y divergencia del perfeccionamiento

El proceso de retroalimentación, en general, conduce a una mayor convergencia mayoritaria, si bien un 10% de los expertos mantuvo una posición crítica minoritaria en aspectos como la organización o viabilidad (categorizando el diseño como desorganizado o no viable, esto es un fenómeno aceptado dentro del método Delphi, cuyo objetivo es la estabilización de un consenso mayoritario informado y no la unanimidad absoluta.

Referente al perfeccionamiento percibido, el 70% de los expertos otorgó puntuaciones entre 8 y 10 en una escala de 1 a 10, lo cual indica una percepción de mejora sustancial. Los comentarios reforzaron esta valoración, por ejemplo, el registro de los cambios refleja un gran trabajo de revisión. Las puntuaciones bajas de dos expertos (2 y 1) se asocian a su posición crítica sostenida y reflejan la diversidad interpretativa propia de un panel.

4.6.7. Comparación entre la primera y segunda ronda de evaluación del programa

Para evaluar el impacto del proceso de retroalimentación controlada en la conformación del consenso, se realizó un análisis estadístico inferencial comparando las valoraciones de ambas rondas mediante pruebas *t* para muestras apareadas. Los resultados, de forma sintetizado en la Tabla 17, revelan dos modelos específicos.: una notable estabilidad en los fundamentos estructurales del programa y mejoras significativas en componentes específicos previamente señalados.

Tabla 17

Síntesis de los cambios significativos entre rondas (Prueba t para muestras apareadas)

Componente del programa	*t*	P (bilateral)	Interpretación
Presupuestos teórico-metodológicos	2.714	0.024	Mejora significativa

Componente del programa	*t*	P (bilateral)	Interpretación
Relación diagnóstico-diseño	3.000	0.015	Mejora significativa
Fundamentación de la integración teórico-metodológica	2.714	0.024	Mejora significativa
Coherencia del concepto	-0.555	0.594	Estabilidad (alta desde inicio)
Estructuración general	-1.000	0.343	Estabilidad (alta desde inicio)
Objetivos del programa	-0.557	0.591	Estabilidad (alta desde inicio)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las dos rondas.

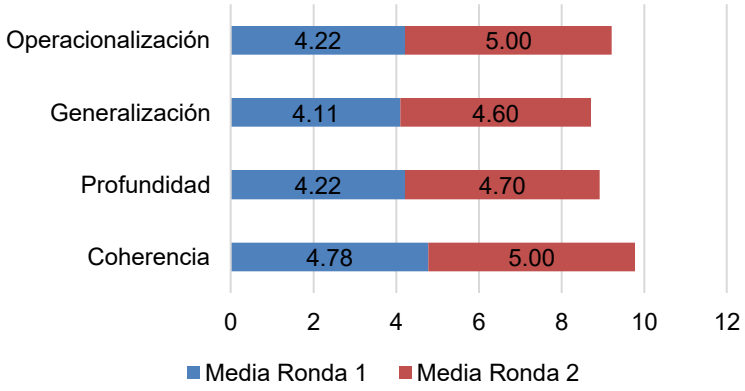
La mayoría de los ítems asociados al concepto central (coherencia, profundidad, generalización, operacionalización) y al diseño general (coherencia, especificidad, viabilidad, estructura, organización) no presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$). este hallazgo confirma que los elementos iniciales y arquitectura del programa fueron percibidos como consistentes desde su evaluación inicial, y el proceso iterativo no alteró de manera significativa estas valoraciones de base.

Por el contrario, se identificaron mejoras estadísticamente significativas ($p > 0.05$) en tres componentes concretos que habían recibido observaciones críticas en la primera ronda; los presupuestos teórico-metodológicos, la relación entre diagnóstico y el diseño, y la fundamentación de la integración teórica. Esto evidencia que las modificaciones realizadas en respuestas a la retroalimentación inicial fueron tangibles, efectivas y valoradas de forma favorable por el panel.

La evolución gráfica de las dimensiones generales corrobora este análisis. La Figura 3 muestra la consolidación del concepto, donde la ya alta valoración de la coherencia se mantuvo en el máximo (5.00) y la operacionalización experimentó un salto sustancial, reflejando una transformación más efectiva del constructo a la práctica.

Figura 3

Comparación de la evaluación media del concepto del programa entre rondas

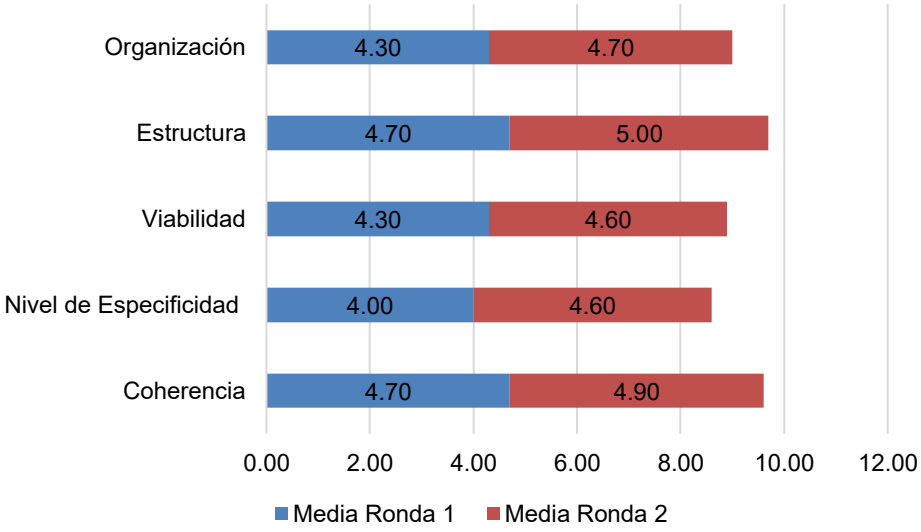


Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la Figura 4 ilustra la maduración del diseño en su arquitectura, con avances notables en el nivel de especificidad y en la organización, lo que resultó en una percepción de mayor concreción y funcionalidad.

Figura 4

Comparación de la evaluación media del diseño general del programa entre rondas



Fuente: Elaboración propia.

4.6.7.1. Análisis de la estabilidad estructural y la evolución significativa

Los datos revelan un patrón específico entre las dimensiones evaluadas:

1. Estabilidad Estructural de los Fundamentos: la mayoría de los ítems vinculados al concepto nuclear (Coherencia, Profundidad,

Generalización, Operacionalización) y al diseño general (Coherencia, Nivel de especificidad, Viabilidad, Estructura, Organización) no presentan diferencias estadísticamente significativas entre rondas ($p > 0.05$ en todos los casos). Este hallazgo es crucial, ya que indica que los elementos fundamentales y arquitectónicos del programa fueron percibidos como consistente y sólidos desde su presentación inicial. El proceso iterativo no alteró significativamente estas valoraciones de base, lo que corrobora la fortaleza del constructo original.

2. Perfeccionamiento Significativo de Componentes Específicos: en contraste, se identifican mejoras estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en componentes concretos del diseño, precisamente aquellos que en la primera ronda recibieron señalamientos críticos cualitativos:
3. Los presupuestos teórico-metodológicos ($t=2.714$; $p=0.024$): la reorganización y profundización del marco teórico fue percibida como una mejora sustantiva.
4. La relación diagnóstico-diseño ($t=3.000$; $p=0.015$): La clarificación del vínculo entre las problemáticas identificadas y la arquitectura del programa reforzó su pertinencia y validez de contenido.
5. La fundamentación de la integración teórico-metodológica ($t=2.714$; $p=0.024$): La explicitación de los referentes y su articulación lograron un consenso unánime en la segunda ronda.

Este patrón de resultados (estabilidad en los cimientos y mejora significativa en componentes específicos criticados) valida empíricamente la eficacia del método Delphi para el perfeccionamiento de diseños complejos. El proceso no generó un cambio disruptivo en la percepción global, sino una optimización focalizada y eficiente de aquellos elementos que la evaluación inicial identificó como perfectibles. La ausencia de diferencias significativas en la mayoría de los pares no debe interpretarse como falta de progreso, sino como la confirmación de un diseño inicial robusto que requirió ajustes de precisión, no de reformulación.

La significación estadística en los ítems clave relacionados con la fundamentación y la coherencia interna (presupuestos, integración teórica, vínculo

con el diagnóstico) demuestra que la retroalimentación fue asimilada de manera efectiva y traducida en modificaciones tangibles, perceptibles y valoradas positivamente por el panel. Esto transforma el consenso de la segunda ronda de un mero acuerdo en una validación informada y reforzada.

De este modo, el análisis comparativo confirma que el proceso Delphi cumplió su función esencial: canalizar la crítica constructiva inicial hacia el perfeccionamiento específico, logrando una convergencia experta más consistencia y fundamentada, sin comprometer la integridad del diseño conceptual original.

4.6.8. Análisis de los avances

La evaluación del concepto central del programa muestra una trayectoria de consolidación y refinamiento. Las valoraciones medias de los atributos conceptuales entre rondas, se identifican dos dinámicas principales.

En primer lugar, se observa una estabilidad máxima en la coherencia interna, con una valoración que ya era cercana al techo en la primera ronda (4.78/5) y que alcanza el consenso unánime perfecto (5.00) en la segunda. Este resultado confirma que la lógica fundacional del programa fue percibida como sólida e incuestionable desde el inicio.

En segundo lugar, el gráfico evidencia un perfeccionamiento sustantivo en su operacionalización y un avance claro en profundidad y generalización. El salto en la barra de Operacionalización (de 4.22 a 5.00) es el más notorio, demostrando que las modificaciones realizadas (mayor detalle metodológico, anexos, protocolos) lograron traducir eficazmente el concepto abstracto en un marco aplicable.

Las mejoras en Profundidad y Generalización, aunque de menor magnitud, indican que la fundamentación teórica se enriqueció y su potencial de transferencia a otros contextos se clarificó.

4.6.8.1. Análisis de la convergencia en la valoración de componentes específicos

La adecuación de los elementos constitutivos del programa muestra una clara tendencia hacia una valoración más positiva y unánime. La Ronda 2 se sitúa consistentemente por encima de la de la Ronda 1 para la inmensa mayoría de los

elementos, formando una suerte de cinturón de mejora (Anexo IV. 27). Este patrón demuestra que el perfeccionamiento no fue anecdótico, sino sistémico y generalizado.

Los picos de mejora más pronunciados se localizan en elementos críticos señalados en la primera ronda: la Fundamentación de la integración teórica (que alcanza el 100%), la Relación diagnóstico-diseño y los Presupuestos teórico-metodológicos. Este patrón confirma que las recomendaciones fueron atendidas con precisión en las áreas que más lo necesitaban.

La estabilidad o ligero retroceso en uno o dos ítems, como objetivos, ya inicialmente muy alto, es estadísticamente irrelevante y no altera la tendencia global de reforzamiento del consenso positivo. Por lo tanto, el proceso de retroalimentación logró elevar la percepción de calidad y adecuación de prácticamente todos los componentes del programa.

4.6.8.2. Análisis de la percepción final del perfeccionamiento logrado

La evaluación culminante del proceso por parte de los propios expertos, muestra una distribución marcadamente asimétrica (sesgada a la derecha), con la masa crítica de respuestas (8 de 10 expertos) concentrada en los valores altos de la escala (8, 9 y 10). Esto significa que la gran mayoría del panel percibió que las modificaciones realizadas representaron un cambio sustancial y muy positivo (Anexo IV. 28).

La presencia de dos valoraciones extremadamente bajas (puntuación 2) es coherente con las posturas críticas persistentes identificadas en análisis anteriores y queda contextualizada como una posición minoritaria y atípica dentro de un consenso mayoritario abrumador. No solo cierra el ciclo de análisis, sino que facilita una métrica síntesis de alto impacto: el proceso de valoración por criterio de experto no solo mejoró el diseño de manera objetiva, sino que esa mejora fue subjetiva y en su mayoría percibida como muy significativa por los propios expertos de la validación, cerrando así con solvencia el circuito de retroalimentación.

4.6.8.3. Análisis del grado de consenso mediante el Coeficiente de Concordancia de Kendall

La evaluación final del proceso de validación exige un análisis métrico del grado de acuerdo alcanzado por el panel de expertos. La cuantificación de este consenso, obtenida mediante el Coeficiente de Concordancia de Kendall (W), revela una evolución estadística decisiva que valida la eficacia metodológica del proceso aplicado. Los resultados sintetizados en la Tabla 18 ofrecen evidencia cuantitativa robusta de esta progresión hacia la conjunción de juicios.

Tabla 18

Coeficiente de Concordancia de Kendall (W) para las evaluaciones del panel de expertos en dos rondas

Ronda	Coeficiente W de Kendall	Valor p (Sig.)
Primera Ronda	0.328	0001
Segunda Ronda	0.742	< 0.001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las evaluaciones del panel.

En la fase inicial, el coeficiente W de 0.328, si bien estadísticamente significativo (p = .001), se sitúa en un rango de concordancia moderada-baja. Este resultado es epistemológicamente coherente y esperable en la primera ronda, donde la heterogeneidad inherente de perspectivas, formaciones y énfasis profesionales de los expertos se manifiesta en una dispersión natural de las valoraciones. La significación estadística confirma la existencia de un patrón de acuerdo subyacente por encima del azar, pero la magnitud relativamente baja del coeficiente subraya la necesidad del ciclo reiterado para perfeccionar divergencias y aproximarse hacia un criterio más unificado.

Tras la fase de retroalimentación anónima y controlada, los resultados de la segunda ronda, revelan una transformación sustantiva. El coeficiente W experimenta un incremento notable hasta 0.742, valor ampliamente reconocido en la literatura como indicativo de una concordancia alta. Este salto cuantitativo, amparado por un nivel de significación extremadamente robusto (p < .001), constituye una prueba métrica axiomático de la certeza del proceso. La retroalimentación estructurada permitió a los expertos reevaluar sus posturas a la

luz de los argumentos y datos del grupo, precisando y concordando sus criterios hasta alcanzar un acuerdo colectivo sólido.

En suma, la transición diacrónica desde una concordancia moderada y significativa (W = 0.328) hacia una concordancia alta y muy significativa (W = 0.742) corrobora valida la propia solidez y aceptabilidad colectiva del diseño final del programa AutoDoc-CEIPAL. El proceso logró su objetivo de transformar un conjunto inicial de evaluaciones diversas en un juicio convergente y estadísticamente consistente.

4.6.9. Cierre del proceso de validación por expertos

El proceso de validación finalizó con un consenso experto alto y estadísticamente robusto que avala la validez de contenido del programa AutoDoc-CEIPAL. El panel, caracterizado por su alta competencia y diversidad, no solo validó la coherencia, pertinencia y viabilidad potencial del diseño inicial, sino que a través de sus recomendaciones críticas permitió una mejora sustancial y centralizado del mismo.

Es decir, este proceso certifica que el programa posee una consistencia académica y una fundamentación metodológica adecuada desde la perspectiva experta, en que a su vez cumple con los estándares de requerimientos necesarios para proceder a su implementación piloto y la evaluación empírica de su efectividad en un contexto real.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Este capítulo sintetiza el recorrido científico de la investigación, estructurando sus aportes finales en tres secciones fundamentales. En primer lugar, se presentan las conclusiones derivadas del proceso, alineadas de manera explícita y rigurosa con cada uno de los objetivos específicos planteados y con la idea a defender. A continuación, se identifican y analizan las limitaciones metodológicas y contextuales que enmarcaron el estudio, precisando su influencia en el alcance de los hallazgos. Por último, se delinean las implicaciones principales que emergen de la investigación, proyectando su potencial transformador en los ámbitos teórico, práctico, institucional y en la agenda futura de investigación.

Las conclusiones que se exponen en lo adelante son el resultado de la integración analítica de los hallazgos obtenidos a través de la triangulación metodológica (cuestionario, entrevistas y observación) y del proceso de validación por consenso experto. Su formulación responde directamente al problema de investigación y a los objetivos específicos que guiaron el estudio.

5.1. Conclusiones

El diagnóstico integral del estado inicial sobre el autoconocimiento docente reveló una configuración multifacética que presenta una dicotomía fundamental de esta competencia profesional. El estudio evidenció que el profesorado de Artes Liberales participante posee una conciencia reflexiva y una autopercepción desarrollada en relación con sus dimensiones emocionales y pedagógicas. Este recurso introspectivo se manifiesta en discursos coherentes y valorativos en torno a la importancia de conocerse a sí mismo para la práctica docente. De modo que, esta base constituye un área con potencialidades valiosa para cualquier intervención formativa, al reflejar una disposición favorable y un reconocimiento de la relevancia del constructo.

Sin embargo, la evaluación mediante la observación directa en el aula mostró una limitación fundamental en la capacidad de convertir dicha conciencia en acciones pedagógicas concretas y adaptativas. Existe una brecha clara entre la

comprensión conceptual y la ejecución práctica durante el acto mismo de la enseñanza. La puesta en práctica situada del autoconocimiento en la gestión de interacciones, el anejo de imprevistos y la regulación emocional en tiempo real exteriorizó importantes desafíos. Esta ausencia de interrelación señala que la competencia no se encuentra de forma plena en función del mapa conductual docente.

El principal rasgo distintivo del estado inicial, por lo tanto, consiste en esta dicotomía entre una consistente conciencia declarativa y un incipiente desarrollo de la competencia actuante. El autoconocimiento existe con predominio como un ejercicio de reflexión posterior más que como un recurso activo y dinámico en la inmediatez del aula. Esta idea generalizadora redefine la necesidad formativa, que requiere de una orientación no hacia la creación de conciencia, sino hacia la habilitación de componentes que faciliten su transferencia efectiva a la práctica. El diseño de cualquier programa de capacitación debe priorizar el cierre de esta brecha para lograr un impacto tangible en la mejora docente.

En la evaluación de una competencia específica y crítica del área del autoconocimiento docente toma como centro la reflexión en la acción. Esta capacidad, que facilita al docente la realización de ajustes informados y pertinentes durante el desarrollo del mismo de la clase, se identificó como el elemento más inconsistente en la práctica observada. Su insuficiencia representa una condición significativa para la flexibilidad y adaptabilidad de la enseñanza, cualidades básicas para dar respuesta a la dinámica imprevista del aula.

Este hallazgo surge de la contrastación entre discursos autoreferenciales y la evidencia empírica recopilada en contextos reales de enseñanza. Mientras los docentes enunciaban una comprensión conceptual del autoconocimiento, la traslación de este conocimiento en intervenciones pedagógicas reflexivas y en tiempo real fue inconsistente. El vacío, por lo tanto, radica en el cómo (métodos, procedimientos) para su aplicación en situaciones de presión y emergencia propias del acto docente.

La desunión identificada entre el saber qué, la conciencia emocional y pedagógica, y el saber cómo, su aplicación procedimental inmediata, rediseña la

apreciación del nivel inicial de autoconocimiento. No se trata de una competencia homogénea o unidimensional, sino de un perfil caracterizado por fortalezas y debilidades muy específicas. Esta configuración asimétrica proporciona una visión mucho más clara que una etiqueta general de nivel medio o bajo.

De hecho, el presupuesto hipotético que planteaba un nivel de autoconocimiento en el profesorado de Artes Liberales participante se valida, aunque de una manera enriquecida y puntual. Una limitada, cantidad de participante, no describe una carencia generalizada, más bien un desequilibrio interno entre componentes de la competencia. Se confirma así la presencia de una base de conciencia favorable, sin embargo, al mismo tiempo se expone con rigor la insuficiencia en los procesos de activación y ejecución de dicha conciencia en la práctica interactiva. Este apunte es esencial para enfocar los esfuerzos formativos de forma estratégica y eficaz.

El estudio precisa y jerarquiza las manifestaciones concretas del autoconocimiento dentro de la práctica docente, con trascendencia superior a la conceptualización reconocida. Se logró la identificación de varias prácticas pedagógicas observables, las cuales no se distribuyen con uniformidad, ya que conforman una visión precisa de dominio diferencial. Esta visión, revela la existencia de una jerarquía de consolidación donde las prácticas de naturaleza más básica, reactiva o retrospectiva dan fe de un mayor arraigo en el profesorado. De manera opuesta, las prácticas complejas que demandan una integración cognitivo-emocional contextualizada evidencian un desarrollo notablemente menor.

En el nivel más alto de consistencia se encuentra la regulación emocional básica, la que se entiende como la capacidad de mantener la composición y ejecutar un control inhibitorio frente a estímulos que de manera potencial son disruptivos. Esta competencia fue ampliamente observada, la cual indicó un manejo generalizado de las manifestaciones emocionales más evidentes. Le siguen en frecuencia las prácticas asociadas a la reflexión sobre la acción, como la planificación flexible con previsión de ajustes y el análisis posterior a la sesión para perfeccionar futuras intervenciones. Estas prácticas, aunque valiosas, funcionan en un espacio temporal desconectado de la presión inmediata del escenario áulico.

El centro de la brecha epistémica de desempeño lo ocupa la reflexión en la acción, competencia esencial para una enseñanza que en realidad sea adaptativa. Esta habilidad para procesar la retroalimentación del ámbito educacional y transformar la trayectoria instructiva en el momento mismo de su desarrollo resultó ser la menos frecuente y sistemática. Su escasa presencia indica el punto crítico donde la conciencia declarativa no logra convertirse en una praxis ágil y responsable. Por lo tanto, las prácticas que reflejan autoconocimiento configuran una pirámide de desarrollo donde la base de control reactivo está determinada, pero la cúspide de la agencia reflexiva situada permanece como un área de oportunidad de primer orden y aún no resuelta.

El análisis integral de los resultados permitió, además, desentrañar la red multifacética de factores que condicionan dicha integración; dado que dichos elementos funcionan como fuerzas que pueden facilitar o, con mayor sistematicidad, obstaculizar la materialización del autoconocimiento en la práctica cotidiana. Las barreras identificadas poseen un carácter estructural e institucional de gran predominio, donde se destaca la escasez de tiempo protegido para la reflexión, la sobrecarga de funciones administrativas y la ausencia de una cultura colaborativa que normalice la retroalimentación entre pares. Estos limitantes externos interactúan con factores personales, como ciertas resistencias al cambio o la variabilidad en las trayectorias vitales de los docentes.

Simultáneamente, se identificaron factores facilitadores básico, como la experiencia profesional acumulada (en especial vinculada al desarrollo de la regulación emocional), la disposición personal hacia el crecimiento y la participación en redes de mentoría o formación específica. La interacción de este entramado de facilitadores y barreras explica la variabilidad en los perfiles docentes y la naturaleza asimétrica de sus competencias. Esta comprensión sistémica es indispensable para diseñar intervenciones formativas que no se limiten a transmitir contenidos, sino que procuren intencionadamente modificar las condiciones contextuales e institucionales que sostienen la práctica, haciendo viable la aplicación sostenida del autoconocimiento.

El análisis de los factores contextuales que inhiben o promueven la integración del autoconocimiento en la práctica docente, identificó que las mayores limitaciones poseen un carácter predominantemente estructural e institucional. Asimismo, se comprobó que la organización del trabajo académico configura un entorno que, de manera sistemática, dificulta los procesos de reflexión profunda y de desarrollo personal necesario para una enseñanza consciente y adaptativa. Este contexto organizacional prioriza de forma abrumadora la productividad inmediata, la ejecución de tareas administrativas y el cumplimiento de indicadores cuantificables, generando una tensión insostenible con las demandas temporales y cognitivas que requiere el cultivo del autoconocimiento.

Entre estas barreras, la carencia de tiempo protegido y dedicado exclusivamente a la reflexión ocurre de manera unánime como la traba más crítica. Esta limitación no es percibida como una mera falta de gestión personal, sino como una condición estructural impuesta por cargas laborales excesivas y diseños institucionales que no valoran la introspección como parte fundamental del quehacer profesional. La sobrecarga de labores administrativas y burocráticas actúa como un mecanismo que desvía el carácter y el foco del docente desde la práctica pedagógica reflexiva hacia la cumplimentación de demandas ajenas al centro de la enseñanza.

Este ecosistema se ve agravado por la ausencia de espacios formales y de una cultura institucional que propicie la colaboración profesional y la retroalimentación entre pares. La organización del trabajo tiende a perpetuar un modelo de desarrollo docente basado en el aislamiento del aula y en la autogestión individual, privando al profesorado de los diálogos colegiados y las perspectivas externas que podrían catalizar y enriquecer sus procesos de autoconocimiento. En contraste con estas barreras sistémicas, los factores facilitadores identificados, como experiencias personales transformadoras o relaciones de mentoría informal, operan de manera episódica, aleatoria y no sistémica.

Su efectividad depende de la iniciativa individual y de circunstancias particulares, sin estar articulados en una política institucional coherente. Por lo tanto, la integración plena del autoconocimiento en la práctica docente se encuentra

significativamente más condicionada por dificultades del entorno organizacional que por una resistencia intrínseca o una falta de reconocimiento de su valor por parte del profesorado. Esto tiene una implicación funcional fundamental: cualquier iniciativa formativa diseñada para promover el autoconocimiento que no considere y busque activamente transformar este contexto estructural restrictivo está condenada a una eficacia marginal y a un impacto superficial en la práctica real. La sostenibilidad de cualquier programa depende de su capacidad para incidir, simultáneamente, en el desarrollo individual y en las condiciones institucionales que hacen posible dicho desarrollo.

El programa de capacitación denominado AutoDoc-CEIPAL, es una propuesta de intervención cuya validez principal proviene de sus orígenes rigurosa y su profunda contextualización. Su diseño no procede de una transferencia acrítica de modelos genéricos, sino que se erige como una derivación lógica y necesaria de la evidencia diagnóstica recogida y analizada en fases anteriores. Cada componente curricular y cada decisión metodológica encuentran su justificación en los hallazgos específicos sobre las brechas, las prácticas y los factores condicionantes identificados en el profesorado de Artes Liberales.

La arquitectura pedagógica del programa fue pensada con una intencionalidad precisa: enfrentar de manera directa y sistemática las desuniones fundamentales reveladas por el estudio. Su centro formativo se enfoca en el desarrollo deliberado de la reflexión en la acción, competencia señalada como la más crítica. Para ello, se apuesta por una metodología de naturaleza vivencial y grupal, que obliga a los participantes a ejercitar la toma de conciencia y la toma de decisión pedagógica en condiciones simuladas y protegidas. Esta elección metodológica busca crear un puente entre la teoría y la praxis inmediata que el diagnóstico mostró fragmentado.

El programa provee de herramientas concretas y estructuradas para la sistematización de la autorreflexión, como el portafolio reflexivo digital. Este recurso no es un mero requisito administrativo, sino un andamiaje cognitivo diseñado para institucionalizar un hábito de registro y análisis que contrarreste la espontaneidad observada en la reflexión sobre la acción. Asimismo, integra un componente

explícito de entrenamiento en regulación emocional proactiva, avanzando más allá del control reactivo básico que ya poseen los docentes, hacia estrategias de gestión anticipatoria y recuperación ante el estrés.

La propia estructura operativa del programa, organizada en sesiones grupales presenciales sostenidas en el tiempo, representa una intervención en sí misma frente a una de las barreras estructurales más consistentes: el aislamiento profesional. Al crear un espacio temporal protegido y una comunidad de aprendizaje deliberada, el diseño actúa como un contrafrente institucional provisional que genera las condiciones de diálogo, confianza y retroalimentación entre pares cuya ausencia fue ampliamente reportada. De este modo, el programa no solo transfiere contenidos, sino que modela micro-condiciones organizacionales alternativas.

El programa AutoDoc-CEIPAL, de forma integral, se robustece como una respuesta de intervención coherente, articulada y operativamente viable. Su valor reside en la comprensión y conversión fiel de los complejos hallazgos de la investigación en un instrumento concreto de acción formativa. Cumple así con el objetivo de cerrar el ciclo investigativo, transformando el conocimiento diagnóstico en un recurso de cambio específicamente alineado con las necesidades, potencialidades y restricciones que caracterizan al profesorado objetivo y su contexto institucional.

Del riguroso proceso de validación al que fue sometido el programa AutoDoc-CEIPAL, constituye un aval fundamental sobre su calidad técnica y científica. La aplicación del método Delphi con un panel de expertos calificados permitió determinar que la propuesta posee una alta validez de contenido, una coherencia interna consistente y una viabilidad percibida como fundamental. Este proceso iterativo de dos rondas demostró ser un procedimiento eficaz para perfeccionar el diseño inicial, permitiendo la convergencia hacia un consenso experto robusto y bien fundamentado.

La evolución métrica del consenso, cuantificada mediante el coeficiente de concordancia de Kendall, ofrece evidencia objetiva de este perfeccionamiento. El salto desde una concordancia moderada en la primera ronda hacia una concordancia alta en la segunda refleja una afirmación tangible del juicio colectivo.

Este progreso se vio reforzado por la reducción radical en la emisión de señalamientos críticos específicos entre ambos ciclos, indicando que las modificaciones realizadas atendieron efectivamente las principales señalamientos y recomendaciones del panel.

Los expertos avalaron de manera unánime o mayoritaria las bases del programa, incluyendo su fundamentación teórico-metodológica, la arquitectura general de sus módulos y la adecuación secuencial de sus componentes. Este sustento no es meramente declarativo, sino el resultado de una indagación crítica y estructurada. Por consiguiente, el programa superó una evaluación de calidad externa y especializada, lo que le confiere una legitimidad científica y técnica indispensable para su consideración como una intervención bien diseñada.

Esta validación corrobora de manera plena la hipótesis de investigación H3, confirmando que se logró un consenso experto sobre la validez del diseño. Más allá de la confirmación hipotética, el proceso establece las condiciones de rigor metodológico necesarias para justificar la transición del programa a una fase de implementación piloto. De este modo, se cierra con solvencia el ciclo de diseño y validación teórica, donde se cumplió con los estándares que requiere la construcción de intervenciones educativas fundamentadas.

La investigación en su conjunto, integrando el diagnóstico, el diseño y su validación, permite sostener que la idea central defendida posee un fundamento preliminar consistente y promisorio. El estudio aporta, en primer término, la evidencia diagnóstica que identifica y caracteriza la necesidad de intervención, al documentar de manera precisa la brecha existente entre la conciencia docente y la acción reflexiva en el aula. Este análisis no solo justifica la pertinencia de un programa formativo, sino que delimita sus objetivos prioritarios con precisión.

La investigación genera y somete a validación el producto concreto para atender dicha necesidad: el programa AutoDoc-CEIPAL. Su diseño es una derivación lógica de la evidencia diagnóstica, lo que aseguró que sus estrategias apunten de forma directa a cerrar las brechas identificadas. Si bien la mejora efectiva de la práctica docente solo podrá verificarse mediante la evaluación empírica de su implementación, este estudio cumple la etapa esencial previa.

Demuestra la pertinencia, solidez interna y validez de contenido del diseño, que es la condición *sine qua non* para que cualquier potencial mejora pueda ser atribuible a la intervención. Por lo tanto, se han sentado las bases teóricas, metodológicas e instrumentales necesarias y rigurosas para dar paso a la comprobación práctica de la idea central que motiva toda la investigación.

5.2. Limitaciones

El reconocimiento reflexivo y crítico de las limitaciones inherentes a un diseño de investigación constituye un imperativo de la integridad científica. Esta práctica no solo contextualiza la interpretación adecuada de los hallazgos, sino que delimita con precisión el alcance de sus contribuciones y señala caminos para el avance disciplinar. El presente estudio, pese a su rigor metodológico, presenta limitaciones discernibles en tres ámbitos principales que es necesario explicitar para una valoración cabal de sus resultados.

En primer lugar, se identifican limitaciones concernientes a la generalización y al alcance contextual de los hallazgos. La investigación se circunscribió de manera intencional y justificada al profesorado del Decanato de Artes Liberales de la Universidad San Francisco de Quito. Esta delimitación permitió una profundización etnográfica valiosa y un diagnóstico rico en matices propios de ese entorno específico. No obstante, implica que las conclusiones no son automáticamente transferibles a otras unidades académicas de la misma institución, a universidades con culturas organizacionales distintas, o a otros niveles del sistema educativo.

Las características idiosincrásicas de la cultura disciplinar de las Artes Liberales, con su tradición de introspección y crítica humanística, sin duda modelaron las percepciones y prácticas identificadas. De igual modo, los factores institucionales particulares de la USFQ actuaron como un sustrato configurador. Por consiguiente, la transferibilidad o aplicabilidad de las conclusiones a contextos con culturas epistémicas diferentes (como las ciencias básicas o las ingenierías) o en instituciones con estructuras de incentivo y apoyo disímiles, es limitada y constituye en sí misma una pregunta empírica abierta que requiere estudios específicos de replicación y contraste.

En segundo término, existen limitaciones metodológicas vinculadas a la naturaleza de los instrumentos y al diseño temporal del estudio. Los métodos basados en autoinforme, como el cuestionario y, en cierta medida, las entrevistas semiestructuradas, son inherentemente susceptibles a sesgos de deseabilidad social. Los participantes pueden, consciente o inconscientemente, ofrecer respuestas alineadas con lo que perciben como social o institucionalmente valorado, en este caso, una imagen de docente reflexivo y emocionalmente consciente.

Aunque la triangulación con la observación no participante (una técnica no reactiva) mitigó este riesgo de manera sustancial al proporcionar evidencia conductual objetiva, una posible divergencia entre el discurso declarado y la acción real no puede ser completamente descartada. Adicionalmente, el estudio adoptó un diseño transversal, capturando una instantánea detallada de la realidad en un momento dado. Este enfoque, si bien poderoso para describir y correlacionar, imposibilita el establecimiento de relaciones causales firmes y no permite documentar los procesos dinámicos de cambio, evolución o desarrollo longitudinal del autoconocimiento docente. Ofrece una fotografía nítida, pero no puede trazar la película de su transformación a lo largo del tiempo.

Finalmente, se deben reconocer limitaciones en el proceso de validación por expertos. Si bien el método Delphi empleado es un procedimiento estructurado y reconocido para la obtención de consenso, su resultado es contingente a la composición y al criterio del panel seleccionado. Aunque se procuró rigurosidad en la selección, incluyendo expertos de áreas complementarias, el consenso alcanzado representa la valoración colectiva de ese grupo específico. Una conformación diferente del panel podría haber enfatizado otros aspectos o arrojados matices diversos en la evaluación.

Es crucial, además, distinguir el tipo de validez establecida. Este proceso valida predominantemente la validez de contenido y la coherencia aparente del programa, así como su viabilidad percibida desde una perspectiva experta externa. Sin embargo, no predice ni garantiza su eficacia real en el logro de los resultados de aprendizaje previstos, su aceptación y adherencia por parte del profesorado objetivo en condiciones reales, ni su sostenibilidad institucional a mayor escala. La

validación por expertos constituye así una condición necesaria y de gran solvencia para la fase de diseño, pero es insuficiente por sí sola para asegurar el éxito de la intervención en contextos de implementación complejos. Esta comprobación última corresponde a futuras fases de pilotaje y evaluación de impacto.

5.3. Implicaciones

Los hallazgos y productos generados por esta investigación poseen un carácter germinal que trasciende el marco específico del estudio, proyectando consecuencias teóricas, metodológicas, prácticas e institucionales de amplio espectro. Estas implicaciones no solo derivan de los resultados obtenidos, sino que proponen reorientaciones sustantivas en la comprensión y fomento del desarrollo profesional docente, estableciendo un diálogo crítico con la práctica educativa contemporánea y señalando horizontes para la innovación.

En el plano teórico y conceptual, el estudio realiza una contribución significativa al avanzar hacia una delimitación operativa más precisa del constructo de autoconocimiento docente. Al desagregar analíticamente sus dimensiones declarativas y procedurales, y al documentar la brecha sustancial entre ellas, se problematiza una visión unitaria y homogénea de esta competencia. Esta distinción ofrece un marco fructífero para investigaciones futuras, las cuales deberán profundizar en la naturaleza epistemológica y cognitiva de la reflexión en la acción, así como en los mecanismos que facilitan u obstaculizan su activación en contextos de enseñanza complejos. Asimismo, urge al desarrollo y validación de instrumentos de evaluación capaces de capturar de manera directa y válida esta dimensión procedural, superando la dependencia exclusiva de autoinformes retrospectivos.

Esta apertura conceptual deriva en implicaciones metodológicas y agendas de investigación bien definidas. Se vislumbran al menos tres líneas de indagación prioritaria. Una primera línea demanda la evaluación rigurosa del impacto del programa AutoDoc-CEIPAL mediante diseños cuasi-experimentales o estudios de caso múltiples que, más allá de la satisfacción de los participantes, midan cambios observables en la práctica áulica y en indicadores de clima de aprendizaje. Una segunda línea convoca a estudios comparativos interdisciplinarios para explorar de

manera sistemática cómo las culturas epistémicas y las tradiciones pedagógicas de distintas disciplinas (ciencias, humanidades, artes, ingenierías) moldean de forma diferencial la conceptualización, valoración y puesta en práctica del autoconocimiento docente. Una tercera línea se orienta hacia la investigación-acción sobre estrategias micro-metodológicas específicas (como el video-análisis guiado, los diarios reflexivos estructurados con andamiaje o la simulación con retroalimentación inmediata) cuyo objetivo sea potenciar de manera directa y medible la capacidad de reflexión en la acción.

En el ámbito de la formación y el desarrollo profesional docente, la investigación constituye un argumento sólido a favor de un cambio de paradigma. Se aboga por desplazar el eje de los programas de capacitación desde la mera actualización disciplinar o técnica instrumental hacia la integración explícita y estructurada de componentes reflexivos y de autoconocimiento como competencias nucleares para una enseñanza de calidad. El programa AutoDoc-CEIPAL sirve como prototipo concreto y validado para este tipo de formación holística. Su diseño señala la necesidad imperiosa de que las actividades de desarrollo profesional incluyan, de manera no marginal, espacios seguros y facilitados para la práctica deliberada de la reflexión en y sobre la acción. Esto requiere el uso sistemático de herramientas estructuradas y la promoción del análisis colaborativo de casos y experiencias reales, superando el modelo de conferencia unidireccional.

Las implicaciones más profundas y potencialmente transformadoras, sin embargo, se sitúan en el nivel institucional y de política educativa. Los hallazgos actúan como un espejo que revela una contradicción estructural frecuente en las instituciones de educación superior: se promueve retóricamente la excelencia docente mientras se erosionan simultáneamente las condiciones organizacionales que la hacen posible, como la disponibilidad de tiempo para la reflexión profunda y la existencia de espacios para la colaboración profesional. Superar esta paradoja implica la necesidad de reformular políticas y criterios de gestión académica. Sería necesario reconocer formalmente el tiempo dedicado a la reflexión pedagógica, a la participación en comunidades de práctica y a las actividades de mentoría entre pares como parte constitutiva esencial de la labor académica, con la

correspondiente asignación de recursos y reconocimiento en la evaluación del desempeño.

En esta línea, la investigación sustenta la creación institucional de estructuras formales y dotadas de recursos (tiempo liberado, facilitadores expertos, espacios adecuados) para el fomento de comunidades de práctica inter y transdisciplinarias. El objetivo sería que la retroalimentación crítica y el diálogo pedagógico dejen de ser eventos esporádicos y dependientes de la iniciativa individual para convertirse en un hábito profesional institucionalizado y valorado. La siguiente fase de implementación piloto del programa AutoDoc-CEIPAL debe ser concebida, por tanto, no como una simple aplicación, sino como un laboratorio de innovación educativa institucional. Este piloto permitiría ajustar el modelo a contingencias reales, evaluar sus mecanismos internos de cambio y desarrollar protocolos y guías que informen su posible escalamiento o adaptación a otros contextos.

A largo plazo, la visión más transformadora que se desprende de este trabajo implicaría integrar de manera orgánica los principios del autoconocimiento y la reflexión sistemática en los procesos cíclicos de la vida académica: desde la inducción de nuevos profesores, pasando por los programas de acompañamiento y mentoría, hasta los sistemas de evaluación docente formativa. El fin último sería tejer estas competencias en el tejido mismo de la cultura organizacional, de modo que el ejercicio reflexivo y el crecimiento personal-profesional sean percibidos no como un aditamento, sino como la base misma de una práctica docente ética, efectiva y sostenible.

En definitiva, esta investigación trasciende la producción de un diagnóstico situado y un programa específico. Propone una mirada crítica y fundamentada sobre el desarrollo profesional docente, enfatizando que su mejora genuina y sostenible está inextricablemente ligada al fomento intencional de espacios para el autoconocimiento reflexivo y, de manera inseparable, a la transformación de las condiciones institucionales que lo hacen material y culturalmente posible. Las conclusiones presentadas cierran un ciclo exhaustivo de indagación sistemática, las limitaciones reconocidas demarcan con honestidad sus fronteras de validez, y las

implicaciones aquí esbozadas trazan puentes concretos hacia la acción transformadora y la futura agenda de investigación.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeyda, A., Bueno, L., Valdés, A., & García, S. (2016). Proceso de construcción del programa de orientación profesional «Elige tu Futuro». *Alternativas cubanas en Psicología*, *4*(12), Article 12.

Arias, J. L., Holgado, J., Tafur, T. L., & Vasquez, M. J. (2022a). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para realizar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. https://doi.org/10.35622/inudi.b.016

Atiaja, G. M., Reasco, M. J., & Bravo, J. M. (2023). Importancia de la Escuela Nueva en el desarrollo socioemocional. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3607

Bailey-Moreno, J., & Flores-Fahara, M. (2021a). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, *33*(1), Article 1. https://doi.org/10.5209/rced.73717

Bailey-Moreno, J., & Flores-Fahara, M. (2021b). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, *33*(1), 81-91. https://doi.org/10.5209/rced.73717

Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, *41*(12), Article 12. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Multi Health.

BarOn, R. (1997). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

Barraza, A. (2011). Inventario de Autoconcepto Académico (IAA). *Revista Visión Educativa IUNAES*, *5*(11), Article 11.

Bautista, A. D. L. A., Mendoza, M. M., & Sigcha, E. M. (2024). Competencias comunicativas en el trabajo áulico de los docentes de Educación Inicial. *Revista Ñeque*, *7*(19), 431-447. https://doi.org/10.33996/revistaneque.v7i19.151

Blanco, M. D. P. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *El Ágora USB*, *22*(1), Article 1. https://doi.org/10.21500/16578031.4694

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, *54*, 144-161.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. TalentSmart.

Burmeister G., S. S. (2021). Pedagogía teatral y derechos humanos: Una puerta para el autoconocimiento. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, *32*(2). https://doi.org/10.15359/https://doi.org/10.15359/rldh.32-2.8

Bustos, M. A. (2023). La transformación neurodidáctica e inteligencia emocional: Una reflexión generacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Delectus*, *6*(1), Article 1. https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.206

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: Su evaluación a través del coeficiente competencia experta. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(2). https://doi.org/10.6018/reifop.413601

Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., & López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, *25*(3), Article 3. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.8

Campos, G., & Amaro, W. (2020). Tipos de inteligencia emocional de los docentes de la Institución Educativa San Juan de la Libertad, Chachapoyas. *Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(1), 47. https://doi.org/10.25127/rcsh.20203.572

Cardoso, A. P. D. S., Caluzi, J. J., & Santos, R. A. D. (2020). Aproximação entre a filosofia de hugh lacey e o campo educacional em Ciência, Tecnologia e Sociedade. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, *22*, e12122. https://doi.org/10.1590/21172020210127

Carrasco, P. C., Piguave, I. B., Martínez, R., & Tolozano, S. E. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de la educación básica. *Maestro y Sociedad*, *21*(1), 380-393.

Castro, M., & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, *19*(3), 138-170. https://doi.org/10.15359/ree.l 9-3.11

Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., & Arévalo-Quijano, J. C. (2022). Inteligencia emocional: Asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, *27*(1), 1-17. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391

Cayambe, J. M., Sánchez, M. L., Núñez, I. M., Silva, I. M., & Sánchez, E. F. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, *4*(2), Article 2. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234

Cerecero, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca : international journal of technology and educational innovation. 2018, v. 4, n. 1 ; p. 44-53*. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595

Chamorro-Pinchao, Ch. X., Loor-Cedeño, G. N. & Agreda-Gómez, J. S. (2021). El buen vivir y la inclusión: Una reflexión desde la legislación educativa ecuatoriana. Revista Electrónica Educare, 25(2), 1-17. http://doi.org/10.15359/ree.25-2.12

Chernicoff, L., & Rodríguez, E. (2024). Autoconocimiento: Una mirada hacia nuestro universo interno. *DIDAC*, *72*, 29-37. https://doi.org/10.48102/didac.2018.72_JUL-DIC.188

Consejo de Educación Superior. (2015). Estatuto de la Universidad San Francisco de Quito USFQ. https://www.ces.gob.ec/documentos/resoluciones/Estatuto_USFQ.pdf

Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *47*(1), 219-233. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, *14*(4), Article 4. https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.

De la Herrán, A. (2003). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedaqóqicas*, *8*, 13-42.

De La Rosa-Martínez, P., Olivas-Valdez, E., & De La Torre-Valdez, H. C. (2020). Diseño curricular en planes de estudio considerando la variable inteligencia emocional. *Vinculatégica EFAN*, *6*(2), 1775-1789. https://doi.org/10.29105/vtga6.2-684

De Tezanos, A. (2021). método de enseñanza: Apuntes para una historia no siempre contada. *Praxis Pedagógica*, *21*(30), 25-53. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.25-53

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Health Co.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier-MacMillan Canada Ltd.

Duarte, A. R., Barajas, C. A., & Prada, N. A. (2024). Potenciando la Educación Básica Secundaria y Media: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, *5*(9), 93-106. https://doi.org/10.59654/2m728d64

European Comission. (2023). *Erasmus: Programme Guide*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-04/ErasmusplusProgramme-Guide2023-v3_en.pdf

Ferrer, S. C., Fernández, M., Polanco, N. D., Montero, M. E., & Caridad, E. E. (2018). La Gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador:

Innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *78*(1), 165-182. https://doi.org/10.35362/rie7813236

Flores-Lueg, C., & Sánchez-Novoa, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *22*(50), 47-64. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693

Fragoso, R. (2022). Emotional Intelligence in university classrooms: Teaching practices that promote its development. *Zona Próxima*, *36*, 49-75. https://doi.org/10.14482/zp.36.152.4

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (2 ed.). Siglo XXI Editores.

García, E. (2022). Revisión teórica acerca de las implicaciones de la Inteligencia Emocional en el contexto clínico, laboral y educativo. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, *15*(2), 148-158. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14752

García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., Molero, D., & León, S. P. (2023). Analysing university students' life satisfaction through their socioemotional factors. Revista de Investigación Educativa, 41(1), Article 1. https://doi.org/10.6018/rie.496341

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods.* Further Education Unit.

Gil, M. del R. (2020). El autoconocimiento: Herramienta clave de la educación socioemocional para la gestión de los conflictos escolares. Revista De Investigación Educativa, 2(4), 163-188.

Giler-Medina, P., & Bravo-Cedeño, J. (2023). Competencias socioemocionales y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*, *6*(12), Article 12. https://doi.org/10.56124/tj.v6i12ep.0102

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. KAIROS.

Gómez-Chilán, L., Yagual-Viteri, M., Chuquitarco-Encalada, S., Gresely-Quintóng, M., & Palma-Goya, B. (2024). El rol del docente para cultivar el sentido de la vida del estudiante a nivel socio-emocional. *593 Digital Publisher CEIT*, *9*(2), 776-790. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2401

Guadarrama, I. Y., Gómora, Y. Y., & Caballero, M. (2024). Coaching educativo: Una mirada hacia la labor docente desde la UAEMÉX. *Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, *6*(51), 17-30. https://doi.org/10.51896/rilcods.v6i51.393

Guamán, J. L., & Rivera, Y. V. (2024). Fomentando el pensamiento reflexivo: Estrategias para mejorar las habilidades de metacognición. *Esprint Investigación*, *3*(1), 28-38. https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.63

Guzmán, K. V., & Briones, M. N. (2023). Competencias interpersonales para el quehacer investigativo docente. *Revista de la Universidad del Zulia*, *14*(41), Article 41. https://doi.org/10.46925//rdluz.41.16

Guzmán, D. M., & Castillo, A. D. C. (2021). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: Desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 263-279. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593

Haas, V., & Reyes, P. (2022). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: Desafíos y oportunidades. *Zona Próxima*, *34*, 49-77. https://doi.org/10.14482/zp.34.371.1

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill.

Herrera-Espinoza, K. C., Gonzales-Saavedra, F. J., García-Moncada, G.-D.-P., & Ponce-Yactayo, D. L. (2023). Identidad profesional y vocación docente. EPISTEME KOINONIA, 6(12), Article 12. https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2531

Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.

Kitchener, K. S., & Anderson, S. K. (2011). *Foundations of ethical practice, research, and teaching in psychology.* Psychology Press.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2024). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2024. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html

Izquierdo, A., Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2022). Resultados de un programa de formación en competencias emocionales para profesorado de Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1-17. https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1746

Kwan, C. K., & Alegre, M. Á. (2023). Teoría de la inteligencia emocional en la enseñanza de la contabilidad. Aportes conceptuales. *Espí-ritu Emprendedor TES*, *7*(3), 1-20. https://doi.org/10.33970/eetes.v7.n3.2023.341

Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2019). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, *23*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.23687

López, C. E. (2023). Efectos beneficiosos de un programa de intervención artística sobre el estado emocional y las competencias transversales en el personal biosanitario: Un ensayo controlado y aleatorizado. *Revista Clínica de Medicina de Familia*. https://doi.org/10.55783/rcmf.16E1146

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, *4*, 167-179.

López, L. R. (2024). *Giro afectivo y educación: Percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de Bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19.* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. http://hdl.handle.net/10644/9745

López, O., García, E., & Cuesta, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, *44*, 155-177. https://doi.org/10.15581/004.44.007

Marques, A. D. S. (2021). A aprendizagem filosófica na formação de professores: Proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar. *Educação e Filosofia*, *35*(73), 255-271. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-50899

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. Basic Books.

Medrano, S. E., & Pacheco, J. (2021). Habilidades para la vida en el currículo y práctica de Educación Inicial y Parvularia. *Conocimiento Educativo*, *8*, 107-125. https://doi.org/10.5377/ce.v8i1.12594

Mejía, A. D. R. (2023). Relación entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en escolares: Relationship between emotional intelligence, executive functions and academic performance in schoolchildren. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(3). https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1139

Menacho-Vargas, I., Ostos, D. F. J., Collantes, R. D. P., & Zamudio, J. R. (2022). *Influencia de la inteligencia emocional en el clima institucional en docentes de educación básica regular en épocas de covid-19*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.6371232

Méndez, A. E., Rojas, M. J., & Morales, R. (2020). Visión pedagógica del autoconocimiento en educación física y vida saludable. *Compendium*, *44*, Article 44. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88064965006

Ministerio de Educación. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente* (Primera Edición). Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf

Moreno, N. M., Roldán, B. F., Mena, I. M., Castillo, M. E., & Rodriguez, B. L. (2023). Inteligencia Emocional en el aula: Una Revisión de Prácticas y Estrategias para promover el Bienestar Estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 4731-4748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683

Morris, M. V. (2019). La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *La Vida & la Historia*, *3*, Article 3. https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364

Muquis, K. (2022). Inteligencia emocional (Salovey y Malovey) y aprendizaje social en estudiantes universitarios: Emotional intelligence (Salovey and Malovey) and social learning in university students. *Res Non Verba Revista Científica*, *12*(2), 16-29. https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i2.654

Naciones Unidas. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivos de desarrollo sostenible*. https://url2.cl/ZAfyZ

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.

O'Connor, C., Mullane, K., & Luethge, D. (2021). La gestión y coordinación de equipos virtuales en clases numerosas: Facilitando el aprendizaje experiencial. *Journal of Management Education*, *45*(5), 739-759. https://doi.org/10.1177/1052562921995550

Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, *42*(1), 15-29. https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, *2*(3), 378-393. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001

Orellana-Fernandez, R., Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Brito, O. (2023). Identidad docente de profesores(as) que ejercen en escuelas diferentes: Montessori y Waldorf-Steiner. *Educação e Pesquisa*, *49*, e251652. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349251652esp

Perales, E. (2022). Aplicación de un Programa de Inteligencia emocional y desarrollo moral en los niños y niñas de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(5), 3898-3931. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3365

Pérez-Mármol, M., Castro-Sánchez, M., Gamarra-Vengoechea, M. A., & Chacón-Cuberos, R. (2025). ¿Se asocia el autoconcepto y la inteligencia emocional con los hábitos saludables y el rendimiento escolar?: Un modelo estructural

según sexo. *Revista de Investigación Educativa*, *43*. https://doi.org/10.6018/rie.590051

Poblete, Y. D. P., & Jiménez, A. E. (2019). Estrategias para el desarrollo del autoconocimiento y motivación de estudiantes de educación superior. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, *2*(1), Article 1. https://doi.org/10.22320/reined.v2i1.3856

Polonia, A. D. C., Miotto, A. I., Suyo-Vega, J. A., Meneses-La-Riva, M. E., & Fernández-Bedoya, V. H. (2024). Protagonismo y autoconocimiento: Perspectivas, factores y dinámicas intrapersonales e interpersonales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *28*(2), 313-331. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29671

Posso, R. J., & Lorenzo, E. (2020). Validez y confiabilidad del instrumento determinante humano en la implementación del currículo de educación física. *Revista Educare*, *4*(3), Article 3. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1410

Pozuelos, F. J., García, F. J., & Conde, S. (2020). Evaluar prácticas innovadoras en la enseñanza universitaria. Validación de instrumento. *Educación XX1*, *24*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.26300

Quintero, G. C., Conchancela, M. G., Segarra, R. C., & Toledo, A. M. (2023). Estrategias para el desarrollo profesional de docentes de educación inicial en Azogues, Ecuador. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3719

Ramírez, F. M. (2021). Las emociones positivas en torno al aprendizaje significativo en Posgrado. *Educación Superior*, *8*(2), 67-75. https://doi.org/10.53287/frao7148cq79d

Ramírez, L., Vallejo, R., & Cisneros, M. (Comps.). (2018). *Didáctica del lenguaje y de la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Ediciones de la U. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a27

Ramírez, M. A. (2020). Gestión educativa y práctica docente: Reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*, *1*(2), Article 2. https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202012

Registro Oficial Suplemento 434 de 10-abril. -2021 (2021). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Resabala, L. L., Mendoza, A., Andrade, P. O., & Mendoza, P. A. (2024). Factores de la orientación vocacional que influyen en la elección del perfil profesional y la deserción universitaria del bachiller ecuatoriano. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, *6*(7), Article 7. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i7.1328

Rinne, J., Leino-Kilpi, H., Saaranen, T., Pasanen, M., & Salminen, L. (2022). Educators' occupational well-being in health and social care education. *Occupational Medicine*, *72*(5), 289-297. https://doi.org/10.1093/occmed/kqac024

Rivadeneira, E., & Quintero, G. C. (2023). Saberes profesionales, desarrollo personal y práctica pedagógica de las docentes de educación inicial en la provincia de El Oro: Http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/6349. *Yachana Revista Científica*, *12*(2). https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v12.n2.2023.838

Rivera-Rogel, A., & Cuadrado-Torres, H. (2022). Experiencia docente conectada en Taller de Proyectos: "Pensar con las manos". *X Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'22), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Reus, 17 y 18 de Noviembre de 2022: libro de actas*, 535-550. https://doi.org/10.5821/jida.2022.11622

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, *18*(52), 39-49.

Rosales, C. (2019). La reflexión a través del relato autobiográfico en la formación inicial del educador. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, *2*(1), 84-101.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sánchez-Cardona, I., Rodríguez-Montalbán, R., Toro-Alfonso, J., & Moreno Velázquez, I. (2016). Propiedades psicométricas de la utrecht work engagement scale-student (UWES-S) en universitarios de Puerto Rico. *Revista Mexicana de Psicología*, 33 (2), 121-134. https://www.redalyc.org/pdf/2430/243056044004.pdf

Santoya, Y., Garcés, M., & Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: Análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *PSICOGENTE*, *21*(40). https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081

Schoeps, K., Postigo, S., Mónaco, E., González, R., & Montoya, I. (2020). Valoración del programa de educación emocional para docentes (MADEMO). *Know and Share Psychology*, *1*(4). https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4380

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.

Segura-Castillo, M. A., & Quirós-Acuña, M. (2022). Concepciones en la mediación pedagógica y en la evaluación del aprendizaje que repercuten en la exclusión educativa. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, *13*(1), Article 1. https://doi.org/10.22458/caes.v13i1.3241

Serdio, A. (2024). Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *4*(1), 137-161. https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.70

Silva, A. C. B. D., Teixeira, M. C. A., & Batista, V. C. D. L. A. (2023). O uso da inteligência emocional na docência universitária: teoria e prática nas relações de trabalho. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, *9*(6), 2685-2696. https://doi.org/10.51891/rease.v9i6.10446

Sousa, D. A. (2016). *How the brain learns* (4th ed.). Corwin.

Sucari, W., Aza, P., & Flores, A. (eds.). (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). *The ethics of teaching* (5th ed.). Teachers College Press.

Tacca, D. R., Tacca, A. L., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *14*(1), e1085. https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887

Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *The scientifically substantiated art of teaching: A study in the neuroscience of education*. W. W. Norton & Company.

Toro, M. C. C. (2021). "Educación basada en Artes Liberales, una alternativa para una sociedad globalizada, indicios de su efectividad". *South Florida Journal of Development*, *2*(2), Article 2. https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-110

Torres-Hernández, E. F. & Lozano-Suárez, J. G. (2023). Burnout en docentes. meta-análisis a partir del maslach burnout inventory. Revista Profesorado. VOL. 27, Nº 3. DOI: 10.30827/profesorado.v27i3.28052

Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, *10*, Article 10. https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06

UNESCO. (2024). *Aprendizaje digital y transformación de la educación*. https://www.unesco.org/es/digital-education

Universidad San Francisco de Quito USFQ. (2019). Plan Estratégico De Desarrollo Institucional 2019-2024. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-10/planificacion-estrategica-de-desarrollo-institucional-2019-2024.pdf

Valencia, M., & Carmona, G. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(3). https://doi.org/10.6018/reifop.458251

Vanegas, D., Jaimes, R., & Ramón, J. L. (2022). Dimensiones y categorías de análisis en la formación de habilidades blandas (soft skills) en educación superior desde el autoconocimiento, la ético comunicación y la cultura ambiental productiva y comunitaria. *Revista Ambiental Agua, Aire y Suelo*, *13*(2), Article 2. https://doi.org/10.24054/raaas.v13i2.2736

Varguillas, C. S., & Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, *13*(23), 249-262.

Vera, G. (2024). Catholic Renewal of the Classical Liberal Arts. *Educationis Momentum*, *9*(1), Article 1. https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1569

Vidal, J. (2017). Una explicación del autoconocimiento psicológico. *Tópicos, Revista de Filosofía*, *54*, Article 54. https://doi.org/10.21555/top.v0i54.858

Villamizar, D. (2023). *Formación del profesorado universitario desde el enfoque radical e inclusivo* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=326971

Yakimiuk, M. (2019). Gestión del conocimiento: El autoconocimiento como herramienta de la autoevaluación institucional. Más allá del análisis del proceso político de la toma de decisiones en la universidad. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, *24*, 1-17.

Zambrano, L. L. (2021). Estilos de enseñanza de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *14*(28), 136-149. https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2872

Zambrano, Y. I., & Zambrano, V. F. (2024). Mecanismos didácticos en el proceso de aprendizaje en la educación universitaria. Análisis de las evidencias en América Latina. *Maestro y Sociedad*, *21*(3), 1009-1020.

Zins, C. (2007). Conceptual approaches for defining data, information, and knowledge. *Journal of the American society for information science and technology*, *58*(4), 479-493. https://doi.org/DOI: 10.1002/asi.20508

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2018). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Routledge.

IV. ANEXOS

Anexo IV.1. Compromiso del autor.

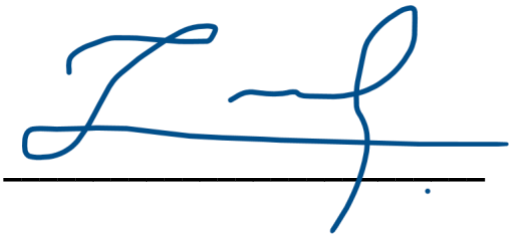
COMPROMISO DE AUTOR

Yo, Ivy Fabiola García López con número de identidad 1713337200 y alumno del programa académico Doctorado en Educación, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)

DECLARO:

Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que, ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al Director del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

En Quito a 30 de marzo de 2026

Firma: 

Anexo IV.2. Hoja de aceptación de TD.

Dña. Annia Almeyda Vázquez en calidad de Directora de la Tesis Doctoral de la doctoranda Dña. Ivy Fabiola García López

FIRMO

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno/a presente a evaluación la presente Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

En Campeche a 30 de marzo de 2026





Vº Bº del director y/o directores de tesis

Firmado

El doctorando/a,

Firmado

[1] Esta hoja irá firmada por todos los implicados e incluida tras la portada de la PTD o TD.

Anexo IV.3. Hoja de autorización del comité de ética de investigación.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

CERTIFICA

Que el proyecto de investigación titulado **"Programa de capacitación en autoconocimiento para mejorar la práctica docente del profesorado de Artes Liberales. Caso: Universidad San Francisco de Quito"** el cual forma parte del programa **Doctorado en Educación** cuyo Autor es **Ivy Fabiola García López** y cuyo Director de Tesis es **Dr. Annia Almeyda Vázquez** fue evaluado y aprobado por parte del Comité de Ética de la **Universidad Internacional Iberoamericana**, en su sesión del **23 de mayo de 2025.**

El consentimiento informado elaborado para este proyecto incluye los aspectos requeridos para proveer la información necesaria a las personas que se incluyan en el estudio y el investigador principal debe garantizar la obtención del documento firmado por cada uno de los participantes en el estudio.
El Comité de Ética conceptúa que el proyecto cumple con los requisitos de calidad exigidos y en consecuencia otorga su aprobación; el respectivo concepto se consigna en el acta **N° CR-251** de la correspondiente sesión.

Se expide este certificado el **23 de mayo de 2025.**

Vivian Lipari Zegarra
Presidente
Comité de Revisión Ética – Postgrados

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
Calle 15 No. 36 entre 10 y 12 · Colonia IMI III > Campeche · México · CP 24560
Tel. (981) 81 10246 > contacto@unini.edu.mx > www.unini.edu.mx

Anexo IV.3.1. Hoja de autorización del comité de ética de investigación.

USFQ | COMITÉ DE ÉTICA Y DE INVESTIGACIÓN EN SERES HUMANOS

Oficio N. 060-2025-CA25022TPG-CEISH-USFQ
Quito, 23 de abril de 2025

Ivy García López MA.
Investigadora Principal
Universidad San Francisco de Quito
Presente. -

Asunto: Aprobación de Investigación
Referencia: Investigación 2025-022TPG

De nuestra consideración:

El Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad San Francisco de Quito "CEISH-USFQ", notifica a usted que, evaluó los aspectos éticos, metodológicos y jurídicos de la investigación ***"Programa de capacitación en autoconocimiento para mejorar la práctica docente del profesorado de Artes Liberales. Caso: Universidad San Francisco de Quito. (QUITO, ECUADOR. 2025)"*** con código 2025-022TPG, acordando su **Aprobación**.

Título de la Investigación	***"Programa de capacitación en autoconocimiento para mejorar la práctica docente del profesorado de Artes Liberales. Caso: Universidad San Francisco de Quito. (QUITO, ECUADOR. 2025)"***
Tipo de Investigación	Investigación que incluye interrogar, observar y/o medir cara a cara a los sujetos de investigación, en un área o materia que no sea sensible, siempre que la información se recopile de manera anónima.
Campo de Investigación	Ciencias de la Educación
Equipo de Investigación	# | Rol | Nombre | Institución 1 | Investigador principal | Ivy Fabiola García López | USFQ 2 | Tutor de Tesis | Annia Almeyda Vázquez | UNINI
Duración de la investigación	7 MESES

Como respaldo de la aprobación, reposan en los archivos del CEISH-USFQ la documentación presentada por la investigadora principal y la empleada por el Comité para la evaluación de la investigación.

En tal virtud, se adjunta a la presente la siguiente documentación con certificación del CEISH-USFQ:

	Documentos aprobados	Idioma Versión	Fecha	# Págs.
1	Protocolo de la Investigación	E01	23/04/2025	12
2	Instrumento de la investigación	E01	23/04/2025	07

La vigencia de aprobación de la investigación es de 7 meses, desde el 23 de abril de 2025, hasta el 23 de noviembre de 2025, tomando en consideración el periodo de duración de la investigación en el protocolo de investigación aprobado.

Recordamos que usted deberá:

- Conducir la investigación de conformidad a lo estipulado en el protocolo de investigación aprobado por el CEISH-USFQ.

Diego de Robles entre Francisco de Orellana y Pampite, Cumbayá. P.O.Box: 17-12-841 Quito-Ecuador
T.: (593 2) 297-1700 al 708 Fax.: (593 2) 289 0070.
www.usfq.edu.ec

Anexo IV. 4. Carta de aceptación de artículo científico

http://revistas.uh.cu/rces

Artículo original

El autoconocimiento en la formación docente y su impacto en el desarrollo socioemocional: una revisión sistemática

Self-Knowledge in Teacher Training and Its Impact on Socio-Emotional Development: a Systematic Review

Ivy Fabiola Garcia Lopez[1*]. https://orcid.org/0009-0004-4945-2224

Annia Almeyda Vázquez[2] https://orcid.org/0000-0002-5989-6468

annia.almeyda@unini.edu.mx

[1]Decanato de Artes Liberales. Universidad San Francisco de Quito (USFQ), Quito, Ecuador.

[2]Departamento de Ciencias de la Vida, Universidad Internacional Iberoamericana UNINI Mx. Campeche, México

[*]Autor para la correspondencia. igarcia@usfq.edu.ec

RESUMEN

El autoconocimiento es fundamental en la formación docente y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, mejorando las prácticas pedagógicas y el bienestar de todos en el proceso educativo. A pesar de su importancia, hay dispersión en la literatura sobre su integración y efecto en el aprendizaje. Este estudio revisa 42 investigaciones sobre la influencia del autoconocimiento en la formación docente, el desarrollo socioemocional y la innovación educativa. Los hallazgos destacan que el autoconocimiento beneficia el desarrollo profesional de los educadores y la creación de ambientes de aprendizaje positivos, fomentando la resiliencia y la competencia emocional en los estudiantes. Los docentes que

Revista Cubana de Educación Superior 44(2) 2025
ISSN 2518-2730 pp. 211-227

Anexo IV.5. Cuestionario para evaluar el nivel de autoconocimiento y prácticas docentes del profesorado.

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar el nivel de autoconocimiento y las prácticas docentes del profesorado de la Universidad San Francisco de Quito antes y después de la implementación de un programa de formación en autoconocimiento. Agradecemos su participación y sinceridad al completar este cuestionario. Sus respuestas serán tratadas de manera confidencial y servirán para mejorar el programa de formación en autoconocimiento y las prácticas docentes en la Universidad San Francisco de Quito.

Instrucciones:
Para cada afirmación, a continuación, indica tu nivel de acuerdo, marcando con una X utilizando la siguiente escala con cada una de las siguientes afirmaciones, marcando con una X el número correspondiente en la escala:

1. Para Totalmente en Desacuerdo (TD)
2. Para En Desacuerdo (D)
3. Para Neutral (N)
4. Para De Acuerdo (DA)
5. Para Totalmente de Acuerdo (TA).

Ítem	Afirmación	1 (TD)	2 ((D)	3 (N)	4 (DA)	5 (TA)
1	Reflexiono regularmente sobre mis prácticas docentes, por ejemplo, métodos de evaluación, diseño de actividades					
2	Durante las clases, identifico mis emociones; por ejemplo; ira, ansiedad, y aplico estrategias de regulación inmediata; por ejemplo, respiraciones profundas ante conflictos.					
3	Mis estados emocionales modifican mi interacción en el aula; por ejemplo, si experimento frustración, reduzco el tiempo de escucha activa a estudiantes.					
4	Reconozco que mis creencias pedagógicas, por ejemplo, el error es parte del aprendizaje, determinan mis decisiones instruccionales.					
5	Puedo enumerar al menos tres fortalezas, por ejemplo, manejo de TIC, y dos debilidades, por ejemplo, retroalimentación tardía, en mi desempeño docente.					
6	Busco retroalimentación de mis colegas para mejorar mi enseñanza.					
7	Soy consciente de cómo mis actitudes impactan el ambiente del aula					

Ítem	Afirmación	1 (TD)	2 ((D)	3 (N)	4 (DA)	5 (TA)
8	En mi planificación didáctica, incluyo espacios para ajustes basados en reflexión posterior a la clase; por ejemplo, modifico actividades si los estudiantes no alcanzan los objetivos.					
9	Identifico situaciones en las que mis emociones pueden nublar mi juicio pedagógico					
10	Frente a situaciones desafiantes en el aula, por ejemplo, conflictos entre estudiantes, desmotivación, aplico técnicas de regulación emocional como: pausas, bajo tono de voz, cambio de actividad.					
11	Identifico señales de fatiga emocional; por ejemplo, irritabilidad, evitación de estudiantes, que indican necesidad de descanso como docente.					
12	Reflexiono sobre la retroalimentación que recibo de mis estudiantes y colegas					
13	Puedo reconocer patrones en mis emociones y su influencia en mis decisiones					
14	Realizo ejercicios de autorreflexión estructurados; por ejemplo, portafolios, análisis de grabaciones de clases.					
15	Busco activamente estrategias para impulsar mi autoconocimiento y desarrollo profesional					

Interpretación de resultados

Para determinar la validez de los resultados del cuestionario, se considera que las respuestas son aceptables si se cumplen las siguientes condiciones:

Se toma como base la regla de decisión r > 70% (respondido en un porcentaje mayor al 70%. Por lo tanto, se considera necesario que el cuestionario tenga al menos 10 ítems contestados de los 10 que lo componen; de lo contrario, se anulará ese cuestionario.

Una vez obtenido el porcentaje, se interpreta con el siguiente baremo:

De 0 a 33 %: nivel bajo

De 34 a 66 %: nivel medio

De 67 a 100 %: nivel alto

Anexo IV. 6. Guía de entrevista semiestructurada en profundidad sobre autoconocimiento y práctica docente

Objetivos:
Obtener información detallada sobre las percepciones y experiencias del profesorado en relación con su autoconocimiento y cómo este influye en su práctica docente.

Sección 1: apertura de la entrevista

1) Introducción General:
   a) Agradecer al participante por su tiempo y explicar brevemente el propósito de la entrevista.
   b) Asegurar confidencialidad y uso responsable de la información.

2) Preguntas iniciales:
   a) ¿Qué significa para usted el término "autoconocimiento" en el contexto de su labor docente?
   b) ¿Puede describir alguna situación en la que su conocimiento personal haya influido en su enseñanza?

Sección 2: profundización en la práctica docente

3) Relación entre autorreflexión y práctica:
   a) ¿Cómo se relaciona su capacidad de autorreflexión con las decisiones que toma en el aula?
   b) ¿Puede compartir un ejemplo concreto donde su autorreflexión haya mejorado su práctica docente?
4) Impacto en la relación con los estudiantes:
   a) ¿De qué manera considera que su nivel de autoconocimiento impacta en su relación con los estudiantes?
   b) ¿Ha notado algún cambio en la respuesta de los estudiantes cuando usted está más consciente de su propio estilo de enseñanza?

Sección 3: identificación de barreras y facilitadores

5) Retos en el autoconocimiento:
   a) ¿Cuáles cree que son los principales retos para desarrollar su autoconocimiento como docente?
   b) ¿Qué aspectos de su formación o experiencia considera que han limitado su autoconocimiento en este ámbito?
6) Apoyos para el desarrollo del autoconocimiento:
   a) ¿Qué tipo de apoyo institucional o personal le ha ayudado a aumentar su nivel de autoconocimiento?
   b) ¿Hay recursos específicos (talleres, mentoring, etc.) que haya encontrado especialmente útiles en este proceso?

Sección 4: reflexiones finales

7) Cierre de la entrevista:
   a) ¿Hay algo más que desee compartir sobre su experiencia en relación con el autoconocimiento y su práctica docente?
   b) ¿Alguna recomendación para otros docentes que buscan mejorar su autoconocimiento en el aula?

Consideraciones finales:

   a) Agradecer nuevamente al participante por su tiempo y sus aportaciones.

Explicar brevemente los próximos pasos en el proceso de investigación, si corresponde.

Anexo IV. 7. Guía de observación no participante sobre autoconocimiento docente.

Objetivo.
La guía tiene como propósito observar y documentar comportamientos que reflejen el autoconocimiento del docente en el aula, así como evaluar su impacto en la interacción con los estudiantes y la gestión del aula.

1. Datos de contexto
   - Tamaño del grupo:
   - Materia que se imparte:
   - Tiempo de clase:
   - Tipo de actividad:

2. Criterios de observación
   2.1. Regulación emocional
   - ¿El docente muestra autocontrol en situaciones estresantes en el aula?
     ___ Sí
     ___ No
     ___ A veces

   - Observaciones específicas:
     - Describir ejemplos de manejo emocional en situación de tensión (por ejemplo: tono de voz, postura corporal, intervención verbal, pausas, etc.)

   2.2. Reflexión en acción
   - ¿El docente adapta su enfoque pedagógico en respuesta a situaciones cambiantes?
     ___ Sí
     ___ No
     ___ A veces

   - Observaciones específicas:
     - Notar instancias de ajustes en la metodología o o en el contenido, así como las razones observadas o inferidas (por ejemplo: cambios ante falta de participación, dificultades técnicas, confusión de los estudiantes, etc.)

   2.3. Gestión de tensiones en el aula
   - Descripción del manejo de la gestión de tensiones:
     - Detallar cómo el docente aborda desacuerdos, interrupciones, tensiones emocionales o situaciones desafiantes en el aula. (Considerar el uso del lenguaje, el tono, la actitud, y las estrategias de contención o resolución.)

3. Interacción profesor-estudiante
   - Ejemplos específicos de autoconocimiento en la interacción:
     - Respuestas a preguntas difíciles:
     - Describir cómo el docente responde, regula sus emociones y maneja momentos de incertidumbre o desafío durante el diálogo con estudiantes.

- ¿El docente se muestra interesado en lo que dicen los estudiantes?
  ☐ Interesado
  ☐ Algo interesado
  ☐ Desinteresado

- Manejo de interrupciones o distracciones:
  - Ejemplos de cómo el docente gestiona momentos de interrupción o distracción en el aula.

- Tipo de participación de los estudiantes:
  ☐ Espontánea y natural
  ☐ Solo cuando lo pide el docente
  ☐ Caótica / desordenada

- ¿Cómo es la relación predominante entre el docente y los estudiantes?
  ☐ Cordial y respetuosa
  ☐ Formal y distante
  ☐ Afectiva y cariñosa
  ☐ Demasiado cercana
  ☐ El docente se comunica poco con los estudiantes

4. Reflexión y Autorreflexión
   - Instancia de reflexión durante la clase:
     - Completar observaciones sobre comentarios del docente relacionados con “lo que funcionó o no” en la lección.
     - Notar cualquier ajuste realizado a la metodología durante la clase.

5. Observaciones generales
   - Comportamientos adicionales relevantes:
     - Documentar interacciones informales y reacciones ante situaciones inesperadas que no hayan sido cubiertas en las secciones anteriores.

Anexo IV. 8. Cuestionario de autoevaluación de experticia.

Datos personales:
Nombre y apellidos:
Formación profesional:
Categoría científica: Licenciado ___ Máster ____ Doctor ____
Años de experiencia en el ámbito educativo:
Experiencia de trabajo en el área de autoconocimiento:
Centro de trabajo actual:
País:

Le solicitamos responda las preguntas que aparecen a continuación:

1. Seguidamente se le presenta una escala del 1 al 10, para que evalúe el grado de conocimiento que usted posee sobre las invariantes necesarias para el diseño de programas de capacitación en autoconocimiento que favorezca la práctica docente, en particular, al profesorado de Artes Liberales de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ).
   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Valore el grado de influencia que ha ejercido en sus conocimientos sobre el tema, los siguientes indicadores:

Fuentes de argumentación o fundamentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted			
Su experiencia obtenida			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su institución			

Anexo IV. 9. Cuestionario de evaluación del diseño de programa.

A continuación, se le presenta un cuestionario, a través del cual le pedimos que usted evalúe los elementos que lo componen. Su opinión resulta esencial para este proceso de validación que antecede a la aplicación de este, a profesorado de Artes Liberales de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ).

I. El concepto de autoconocimiento docente utilizado es:

	1	2	3	4	5	
Incoherente						Coherente
Profundo						Superficial
Generalizable						Limitado
Insuficientemente operacionalizado						Adecuadamente operacionalizado

II. El diseño del programa propuesto es:

	1	2	3	4	5	
Coherente						Incoherente
General						Específico
Viable						No viable
Inestructurado						Estructurado
Organizado						Desorganizado

III. Seguidamente se presentan un conjunto de elementos que forman parte del diseño del programa. Usted debe evaluar el grado de adecuación que tiene cada uno de estos aspectos. En caso de considerarlo necesario, puede justificar su respuesta.

Aspectos a evaluar	**Muy adecuado**	**Bastante adecuado**	**Adecuado**	**Poco adecuado**	**Inadecuado**
Los presupuestos teóricos-metodológicos que sustenta el diseño.					
La definición del Programa de Capacitación en autoconocimiento propuesto.					
Los objetivos del Programa.					
Los contenidos del Programa.					
La relación entre los objetivos y los contenidos.					
La relación entre las problemáticas detectadas en el diagnóstico y el diseño del modelo.					
La coherencia entre las características del profesorado y los recursos didácticos diseñados.					

Aspectos a evaluar	Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
La selección del profesorado de Artes Liberales como instrumento para la capacitación en autoconocimiento.					
La fundamentación de la propuesta de integración de diferentes referentes teórico-metodológico en la concepción del proceso grupal.					
Los recursos didácticos diseñados.					
La relación entre los objetivos y los recursos didácticos diseñados para cada sesión.					
La forma en que se propone evaluar los resultados.					

IV. ¿Considera que los recursos didácticos diseñados son suficientes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada sesión? Sí ___ No ___

V. ¿Le haría usted algún señalamiento al diseño en aras de sus perfeccionamientos? Sí ___ No ___ Cuál(es):

VI. ¿Qué recomendación haría para contribuir a la mejora de su diseño?

Nota: para la Segunda ronda de evaluación el cuestionario utilizado será el mismo, pero al final se le agrega un ítem.

VII. Exprese marcando con una equis (X), a través de la siguiente escala, ¿en qué medida considera que el diseño del programa ha sido perfeccionado a partir de la retroalimentación realizada por el grupo de expertos en la primera ronda del método Delphi?

El extremo inferior de la escala (1) significa el mínimo grado de cambios realizados al diseño, mientras que el extremo superior de la escala (10), significa el máximo grado de modificaciones realizadas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo IV. 10. Ficha de validación contextual de instrumentos.

Título del estudio: Programa de capacitación en autoconocimiento para mejorar la práctica docente del profesorado de Artes Liberales. Caso: Universidad San Francisco de Quito.

Nombre del evaluador/a: _____

Especialidad: Psicología _____ Educación _____

Categoría científica: Licenciado____ Máster _____ Doctor _____

Años de experiencia en el ámbito educativo: _____

Centro de Trabajo Actual: _____

Fecha: _____

Instrucciones:
Por favor, evalúe cada ítem del cuestionario en relación con los siguientes **criterios**:

- **Claridad**: ¿El ítem se entiende con facilidad y no genera ambigüedades?
- **Relevancia**: ¿El ítem es pertinente para los objetivos del estudio?
- **Coherencia**: ¿El ítem se relaciona lógicamente con el constructo que se evalúa?
- **Suficiencia**: ¿El conjunto de ítems cubre adecuadamente el contenido que se desea medir?

Utilice la siguiente escala para cada criterio:

- 1 = No cumple
- 2 = Cumple parcialmente
- 3 = Cumple medianamente
- 4 = Cumple totalmente

Cuestionario estandarizado: *para evaluar el nivel de autoconocimiento y prácticas docentes del profesorado.*

Ítem	Afirmación	Claridad (1-4)	Relevancia (1-4)	Coherencia (1-4)
1	Reflexiono regularmente sobre mis prácticas docentes			
2	Soy consciente de identificar mis propias emociones durante las clases			
3	Mis emociones afectan de manera directa mi interacción con los estudiantes			
4	Entiendo cómo mis creencias influyen en mi enfoque educativo			
5	Reconozco mis fortalezas y debilidades como docente			
6	Busco retroalimentación de mis colegas para mejorar mi enseñanza			

Ítem	Afirmación	Claridad (1-4)	Relevancia (1-4)	Coherencia (1-4)
7	Soy consciente de cómo mis actitudes impactan el ambiente del aula			
8	Dedico tiempo a planificar mis clases con intencionalidad reflexiva			
9	Identifico situaciones en las que mis emociones pueden nublar mi juicio pedagógico			
10	Soy capaz de regular mis emociones para manejar situaciones desafiantes en el aula			
11	Sé cuándo necesito un descanso emocional para mantener mi eficacia como docente			
12	Reflexiono sobre la retroalimentación que recibo de mis estudiantes y colegas			
13	Puedo reconocer patrones en mis emociones y su influencia en mis decisiones			
14	Realizo ejercicios de autorreflexión para conectar mis experiencias laborales con mi crecimiento personal			
15	Busco activamente estrategias para impulsar mi autoconocimiento y desarrollo profesional			

Valoración global del cuestionario

1. ¿Considera que los ítems cubren adecuadamente los objetivos del estudio?
   ☐ Sí ☐ No ☐ Parcialmente
   Observaciones generales:

_____

2. ¿Tiene sugerencias generales para mejorar el cuestionario?

_____

_____

Anexo IV. 11. Programa de capacitación docente en autoconocimiento.

1. Denominación y fundamentación

1.1. **Título:** Autoconocimiento docente para la conciencia emocional e identidad profesional en Artes Liberales (AutoDoc-CEIPAL)

1.2. **Objetivo General**

Favorecer el desarrollo del autoconocimiento del profesorado de Artes Liberales de la USFQ, mediante el fortalecimiento sistemático de la conciencia emocional, la identidad profesional y la autorregulación para que mejore su práctica docente y el clima áulico.

1.3. **Fundamentación metodológica**

El programa se fundamenta en base a modelos previos validados y contextualizados para las características epistemológicas de las Artes Liberales. Desde M-PATH (Schoeps et al., 2020) se incluyen técnicas de mindfulness (Atención plena) aplicado, la cual supera su limitación de descontextualización a través de la integración con problemas hermenéuticos disciplinares.

Del modelo IDENTITAS (Olave-Encina, 2020) se asume el enfoque narrativo-autobiográfico, fortalecido con la vinculación explícita al diseño curricular. De CAMBIA/MENTOR-IE (Guadarrama et al., 2024) se integran los diálogos socráticos, contextualizados en estudios de caso propios de las humanidades.

De ArTEMoS (Burmeister, 2021) se incorpora la pedagogía teatral para trabajar las sombras pedagógicas, y de los Laboratorios de Desaprendizaje Ontológico (De la Herrán, 2011) se adopta la deconstrucción crítica de prácticas docentes arraigadas bajo el enfoque vivencial-reflexivo-transferencial, replicado en cada sesión mediante la secuencia invariable: apertura afectiva – experiencia vivencial – puente metacognitivo – transferencia pedagógica – cierre proyectivo.

2. Estructura curricular por módulos

Módulo 1: Fundamentos de Conciencia Emocional

Objetivo

Comprender los fundamentos de la conciencia emocional identificando las propias respuestas emocionales en contextos educativos.

Sesión 1: Vocabulario emocional y registro inicial

Objetivo:

Identificar por su nombre las propias emociones básicas y sus correlatos físicos en situaciones áulicas.

Objeto de conocimiento

Teoría de las emociones básicas y su expresión fisiológica. Concepto de conciencia emocional como base de la autorregulación. El rol del lenguaje emocional en la práctica docente.

Métodos y técnicas

Técnica de escaneo corporal: protocolo guiado para la atención plena y detección consciente de sensaciones físicas asociadas a emociones, apoyado en mindfulness y neuroeducación

Ejercicio de asociación emoción-color-sensación física: dinámica que facilita la expresión simbólica de emociones, estimulando la conexión cuerpo-mente y el reconocimiento sensorial-emocional

Juego de roles: simulación de casos reales y características en el aula con carga emocional relevante, por ejemplo, manejo de frustración, ansiedad frente a estudiantes, promoviendo la identificación vivencial y reflexión crítica.

Recursos didácticos

Cartografía emocional: mapa corporal detallado adaptado para docentes, con espacios para registrar sensaciones físicas vinculadas a emociones específicas, estimulando la autopercepción.

Tarjetas de emociones básicas: material impreso con nombres, descriptores fisiológicos, y ejemplos situacionales, para facilitar la identificación y comunicación emocional.

Guía estructurada para bitácora personal (Mi paisaje emocional): instrumento reflexivo, que orienta el registro de experiencias emocionales, su intensidad, causas y estrategias iniciales de gestión.

Actividades de aprendizaje

Check-in emocional con tarjetas de colores (10 minutos): ronda inicial para diagnosticar el estado emocional actual, utilizando un sistema cromático vinculado a emociones primarias para facilitar la expresión breve y efectiva.

Exploración corporal guiada: Viaje por las sensaciones (25 minutos): práctica de meditación centrada para vivenciar y reconocer la manifestación corporal de las emociones, con indicaciones paso a paso y pausas para la autoobservación.

Ejercicio de dramatización: La emoción en el cuerpo docente (30 minutos): representación escénica grupal de situaciones áulicas emocionalmente intensas para fomentar la empatía, reflexión y diálogo.

Registro individual en bitácora: Mi primera cartografía emocional (20 minutos): escritura reflexiva guiada para plasmar las experiencias somáticas y emocionales identificadas, promoviendo la toma de conciencia y documentación sistemática.

Diseño de práctica: Pausa de reconocimiento corporal (15 minutos): planificación individual de una rutina breve para integrar durante la jornada docente, destinada a estimular la atención y regulación emocional momentánea.

Evaluación

Registro inicial completo en bitácora: evaluación cualitativa a través de la revisión estructurada y reflexiva de los registros personales, comprobando profundidad y honestidad.

Participación activa y calidad en la identificación grupal de emociones: evaluado mediante observación del facilitador durante dinámicas grupales, teniendo en cuenta precisión conceptual y habilidades comunicativas.

Autoevaluación: aplicación de una escala análoga visual que mide el grado de confort emocional identificado por el propio participante, combinada con una rúbrica que incluye criterios de reconocimiento, gestión inicial y verbalización emocional.

Sesión 2: Mindfulness aplicado al escenario áulico

Objetivo

Aplicar técnicas básicas de mindfulness para la regulación emocional inmediata en situaciones de estrés docente.

Objeto de conocimiento

Fundamentos neurocientíficos del mindfulness en la regulación emocional. Técnicas de anclaje sensorial para gestión de estrés inmediato. Protocolo de pausa consciente aplicado al contexto educativo.

Métodos y técnicas

Meditación de atención plena en la respiración: sesión guiada en la que se instruye a centralizar la atención en el acto respiratorio para fijar la mente en el presente y disminuir la distracción, con sugerencias específicas para su replicabilidad en el aula.

Técnica de los 3 minutos de pausa consciente: práctica estructurada que el participante puede usar en momentos de tensión, descrita paso a paso desde la preparación física hasta el cierre emocional, con énfasis en la autoobservación sin juicio.

Simulación de situaciones estresantes con aplicación de técnicas: juegos de roles y dramatizaciones donde se recrean escenarios frecuentes de estrés docente, tales como interrupciones, conflictos con estudiantes, sobrecarga de trabajo, brindando un espacio para aplicar en vivo y reflexionar sobre la efectividad de las técnicas mindfulness aprendidas.

Recursos didácticos

Audio-guía de meditación breve (5 minutos): archivo sonoro diseñado para facilitar la práctica autónoma de la meditación de atención total, adaptable a los tiempos breves de receso en la sesión docente.

Tarjetas con protocolo de pausa consciente: material portátil que describe paso a paso la técnica de 3 minutos, ideal para consulta rápida y recordatorio en momentos críticos.

Diario de aplicación en contextos reales: bitácora estructurada para registrar las ocasiones en que se aplican las técnicas, las emociones previas y posteriores, y la percepción subjetiva de efecto, incitando la autoevaluación y el ajuste personal.

Evaluación

Registro de al menos 3 aplicaciones documentadas en la bitácora: evaluación cualitativa en base a la consistencia, profundidad y reflexión presente en las anotaciones del diario de aplicación.

Participación activa y correcta en simulaciones: observación sistemática del desempeño en las dramatizaciones, apreciando la adecuada ejecución del protocolo y la capacidad de autogestión emocional en la simulación.

Autoinforme de reducción percibida de estrés: instrumento evaluativo de tipo Likert o escala análoga que el docente completa luego de cada simulación, donde se mide el nivel subjetivo de manejo del estrés y percepción del efecto de las técnicas.

Rúbrica del módulo 1

Criterio	5	3	1
Identificación de emociones	Nombra con precisión y contexto emocional diverso	Identifica emociones básicas parcialmente	No puede identificar ni nombrar emociones
Uso de vocabulario emocional	Utiliza vocabulario variado y adecuado	Uso limitado, vocabulario básico	No utiliza vocabulario específico
Aplicación inicial de regulación	Aplica efectivamente técnicas de regulación simple	Intenta aplicar técnicas con supervisión	No aplica técnicas de regulación emocional

Módulo 2: Identidad Profesional Reflexiva

Objetivo

Fortalecer la identidad profesional mediante la reflexión crítica sobre la congruencia entre imagen ideal y la práctica real, integrando valores éticos y pedagógicos.

Sesión 3: Reflexiones sobre el Yo Docente: De la Imagen Ideal a la Práctica

Objetivo:

Identificar contradicciones entre el docente ideal y la práctica diaria a través del diario reflexivo.

Objeto de conocimiento

Teoría narrativa aplicada al desarrollo profesional docente. Concepto de hitos identitarios y su influencia en la práctica actual. Metáforas educativas y su relación

con las creencias pedagógicas. Autoconcepto profesional, identificación de tensiones.

Métodos y técnicas

Escritura guiada: ejercicios estructurados que orientan al participante a narrar experiencias personales, centrándose en momentos significativos que desafían o refuerzan su identidad profesional.

Análisis grupal de casos autobiográficos: discusión colectiva de relatos seleccionados que permiten compartir percepciones y la construcción colaborativa de aprendizaje sobre discrepancias entre teoría y práctica.

Recursos didácticos

Cuaderno o plataforma digital para diario reflexivo, con pautas para la escritura e instrucciones que inciten la exploración de dilemas y contrastes en la identidad docente.

Relatos autobiográficos y muestras de metáforas educativas ilustrativas para discusión.

Actividades de aprendizaje

Redacción individual de entradas en el diario reflexivo centradas en identificar momentos donde la práctica se hubiera podido alejarse o acercarse al modelo de docente ideal.

Sesión de grupo para el análisis y retroalimentación de relatos autobiográficos seleccionados, facilitando la comprensión de tensiones comunes y estrategias de integración.

Evaluación

Revisión cualitativa de las bitácoras personales, evaluando la profundidad y honestidad en la detección de tensiones y contradicciones.

Observación y valoración de la participación activa y reflexiva en las discusiones grupales, teniendo en cuenta la capacidad crítica y apertura al diálogo.

Sesión 4: Construcción de la Narrativa Autobiográfica: Integrando valores Personales y Profesionales

Objetivo

Elaborar narrativas autobiográficas que integren de manera coherente los valores personales y profesionales, facilitando la construcción de una identidad docente reflexiva y comprometida.

Objeto de conocimiento

Concepto y práctica de la narrativa identitaria como herramienta para la construcción y transformación del Yo Profesional mediante relato personal. Introducción al mapa de valores: técnica visual para identificar, relacionar y priorizar los valores personales y profesionales que moldean la práctica docente.

Métodos y técnicas

Taller de escritura creativa: sesión práctica donde se estimula la expresión libre y estructurada de la experiencia profesional y personal, centrándose en la integración de los valores que sustentan la identidad.

Mentoría grupal: dinámica de acompañamiento colaborativo en la que se ofrecen retroalimentaciones constructivas y se enriquece de conjunto sobre las narrativas elaboradas, facilitando la reflexión crítica y el crecimiento profesional colectivo.

Recursos didácticos

Guías con pautas para la construcción de narrativas autobiográficas centradas en valores.

Plantillas para la elaboración del mapa de valores personal y profesional.

Espacios virtuales o físicos para la mentoría y discusión grupal.

Evaluación

Aplicación de una rúbrica evaluativa que valora la coherencia, profundidad reflexiva y capacidad de integración de valores en la narrativa autobiográfica.
Reflexión escrita y oral sobre el efecto personal y profesional que la elaboración de la narrativa ha generado, estimulando el compromiso con el cambio continuo.

Sesión 5: Resolución de Dilemas Éticos en la Práctica Docente

Objetivo

Resolver dilemas éticos específicos mediante el desarrollo de habilidades críticas para la toma de decisiones esenciales en principios éticos y contextuales aplicados a la práctica docente.

Objeto de conocimiento

Principios básicos de la ética docente y su relevancia en la formación humanística y pedagógica. Teorías éticas aplicables a la toma de decisiones en contextos educativos, con énfasis en la reflexión crítica y el análisis contextualizado. Identificación y comprensión de dilemas éticos típicos en la enseñanza humanística: conflictos de valores, equidad, autonomía y responsabilidad profesional.

Métodos y técnicas

Juego de roles sobre dilemas éticos: escenificación estructurada de situaciones problemáticas reales o simuladas que enfrentan los docentes en su práctica, dirigido a la exploración de múltiples miradas y consecuencias.

Diálogo socrático: método dialógico guiado, que estimula la indagación profunda, formulación de preguntas críticas y argumentación en base a principios éticos, para impulsar la comprensión y resolución ética.

Recursos didácticos

Listado de escenarios dilema típicos en la docencia para la preparación de juegos de roles.

Guía de preguntas para facilitar el diálogo socrático orientado a la ética.

Formato para registro reflexivo en bitácora, para capturar las decisiones, argumentos y nuevos aprendizajes.

Evaluación

Observación directa y sistemática durante los juegos de roles, valorando la capacidad de análisis crítico, argumentación ética y manejo de la situación.

Registro reflexivo en bitácora personal donde el participante documenta su proceso de toma de decisiones, razonamientos éticos aplicados y aprendizajes identificados.

Rúbrica para el módulo 2

Criterio	5	3	1
Reflexión crítica sobre discrepancias	Analiza con profundidad tensiones entre ideal/práctica	Reconoce discrepancias sin análisis profundo	No reconoce ni reflexiona sobre discrepancias
Elaboración narrativa autobiográfica	Produce narrativas ricas y coherentes con alto nivel crítico	Narrativa básica con poca reflexión	Narrativa pobre o ausente
Resolución de dilemas éticos	Propone soluciones éticas bien fundamentadas	Ofrece respuestas limitadas o inconsistentes	No aborda dilemas éticos o respuestas inapropiadas

Módulo 3: Desarrollo Personal-Autorregulación y Resiliencia

Objetivo

Potenciar la resiliencia y el autocuidado mediante prácticas de autorregulación emocional y estrategias cognitivas para el manejo de conflictos y estrés docente.

Sesión 6: Diseño Personal de Autocuidado y Estrategias para la Resiliencia

Objetivo:

Diseñar un plan personal de autocuidado que contemple prácticas concretas para el fortalecimiento de la resiliencia emocional y la gestión efectiva del estrés académico y laboral.

Objeto de conocimiento

Técnicas comprobadas de autocuidado personal orientadas a mantener el bienestar físico, emocional y mental en el contexto educativo, con inclusión de hábitos de descanso, alimentación, ejercicio y desconexión digital. Estrategias para la gestión efectiva del estrés y sus manifestaciones, con énfasis en modelos cognitivo-conductuales y técnicas de afrontamiento adaptativo. Introducción al concepto de resiliencia como capacidad para recuperarse y crecer ante adversidades, con sus componentes principales y metodologías para su desarrollo sostenido.

Métodos y técnicas

Dinámicas grupales: actividades colaborativas que estimulan el intercambio de experiencias, detección de factores estresores comunes y recopilación de estrategias personales y grupales para el autocuidado.

Planificación individual: proceso guiado para la elaboración de un plan personal de autocuidado, que contemple metas específicas, recursos disponibles, barreras anticipadas y métodos de seguimiento.

Recursos didácticos

Plantillas para el diseño del plan personal de autocuidado y seguimiento

Guías instruccionales sobre técnicas prácticas para manejo de estrés y fortalecimiento de la resiliencia.

Material audiovisual motivacional que ejemplifica experiencias exitosas de autocuidado en contexto docentes.

Actividades de aprendizaje

Diagnóstico individual de hábitos actuales y factores de estrés.

Lluvia de ideas y discusión grupal para identificar estrategias efectivas.

Elaboración y presentación oral o escrita del plan personal en pequeño grupo para recibir retroalimentación.

Evaluación

Presentación estructurada del plan personal de autocuidado, valorando la aplicabilidad, coherencia y nivel de compromiso.

Retroalimentación cualitativa de pares y facilitador, enfocada en la viabilidad y creatividad de las estrategias propuestas, así como la precisión en el plan de seguimiento.

Sesión 7: Protocolos de Reencuadre Cognitivo para el Manejo de Conflictos y Retroalimentación

Objetivo

Aplicar protocolos de reencuadre cognitivo que faciliten el manejo efectivo de conflictos y la entrega de retroalimentación con una comunicación asertiva y respetuosa en el ámbito docente.

Objeto de conocimiento

Fundamentos del manejo de conflictos en el contexto educativo: comprensión de tipos de conflicto, causas potenciales y efectos en el clima áulico. Principios y técnicas de comunicación asertiva: diálogos constructivos y la resolución pacífica de discrepancias. Concepto y práctica del reencuadre cognitivo como estrategia

para transformar interpretaciones negativas o distorsionadas. Perspectiva positiva y funcional frente a situaciones desafiantes.

Métodos y técnicas

Simulaciones: reproducción de escenarios comunes donde se presentan conflictos o situaciones complejas para la entrega de retroalimentación, y que a su vez se practique y ensaye el reencuadre cognitivo en contextos realistas.

Juegos de rol: actividad interactiva para el desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales, donde los participantes adoptan distintos roles para experimentar y manejar diferentes perspectivas en un conflicto.

Recursos didácticos

Guías de protocolos de reencuadre cognitivo paso a paso para consulta rápida durante las actividades.

Material audiovisual (cápsula de micro-aprendizaje) que ejemplifique buenas prácticas en comunicación asertiva y manejo de conflictos.

Formatos para registro de observación y retroalimentación entre pares.

Evaluación

Observación entre pares: uso de criterios específicos para valorar la aplicación correcta de técnicas de reencuadre, comunicación asertiva y manejo de la interacción durante simulaciones y juegos de rol.

Autoevaluación: reflexión individual sobre el desempeño propio, identificando fortalezas y áreas de mejora en el manejo de conflictos y entrega de retroalimentación.

Rúbrica para el módulo 3

Criterio	5	3	1
Diseño del plan de autocuidado	Plan detallado, realista y con estrategias de seguimiento	Plan básico, poco detallado	No elabora plan o es poco viable
Manejo de conflictos y retroalimentación	Aplica estrategias efectivas de reencuadre y comunicación	Intenta aplicar estrategias con apoyo	No utiliza o rechaza las estrategias

Módulo 4: Transferencia a la Práctica Pedagógica

Objetivo

Facilitar la integración práctica del autoconocimiento en el diseño didáctico y en la actividad diaria docente, mediante la elaboración de diseños didácticos innovadores y la adopción de estrategias pragmáticas que optimicen la experiencia áulica.

Sesión 8: Elaboración de Diseños Didácticos con enfoque en autoconocimiento

Objetivo:

Elaborar diseños didácticos que incorporen de manera explícita elementos de autoconocimiento y autorregulación emocional para el perfeccionamiento de la interacción y el aprendizaje en el aula.

Objeto de conocimiento

Principios básicos de diseño didáctico: la planificación estratégica y la coherencia entre objetivos, actividades, recursos y evaluación. Uso y elaboración de rúbricas de autoevaluación y coevaluación: reflexión formativa y la mejora continua.

Métodos y técnicas

Trabajo en equipo: colaboración activa para la co-construcción de diseños, incentivando el intercambio de ideas, experiencias y buenas prácticas.

Planificación activa: proceso guiado que incluye definición de objetivos, selección de métodos y recursos, así como criterios precisos de evaluación enfocados en el desarrollo del autoconocimiento.

Recursos didácticos

Plantillas y formatos para el diseño de unidades didácticas con inclusión de componentes de autoconciencia y emocionalidad.

Modelos de rúbricas para la autoevaluación y coevaluación adaptados a las características de la enseñanza en Artes Liberales.

Ejemplos de diseños para referencia y discusión grupal.

Actividades de aprendizaje

Taller en grupos pequeños para el diseño colaborativo de unidades, apoyado en asesoría directa y revisión crítica.

Simulaciones o presentaciones cortas de los diseños para recibir retroalimentación y facilitar el ajuste práctico.

Evaluación

Elaboración y entrega de un portafolio de transferencia, que incluya los diseños desarrollados y evidencia de reflexión continua.

Presentación oral o escrita ante el grupo para explicar la integración del autoconocimiento en el diseño y su impacto esperado en la práctica docente.

Rúbrica para el módulo

Criterio	5	3	1
Diseño de diseños didácticos	Diseños claros, coherentes con autoconocimiento	Diseños poco claros o coherentes	Diseños ausentes o no pertinentes
Aplicación en aula	Evidencia aplicación efectiva y reflexión sobre práctica	Aplicación limitada con poca reflexión	No evidencia aplicación o reflexión

3. Metodología y evaluación

3.1. Metodología general del programa

El programa se desarrolla mediante una secuencia didáctica invariable en cada sesión, desde la apertura afectiva hasta la experiencia vivencial, la reflexión guiada y la transferencia a la práctica, promoviendo un aprendizaje holístico y experiencial. Las estrategias incluyen talleres vivenciales, juegos de rol, meditaciones guiadas, escritura reflexiva, observación entre pares y círculos de práctica con mentoría.

3.2. Sistema de evaluación

Se lleva a cabo a través de:

1) Indicadores de procesos:
   a) Asistencia: ≥80% sesiones presenciales.
      i) Fórmula: (Sesiones asistidas/8) x 100.
      ii) Umbral de cohorte: 85% participantes cumple criterio
   b) Participación activa en práctica: entrega ≥70% de bitácoras reflexivas.
      i) Fórmula: (Bitácoras entregadas/8) x 100
      ii) Instrumento: registro sistemático de entregas
2) Indicadores de resultado:
   a) Conciencia emocional: incremento ≥20% en escala MEQ (Memotional Quotient)

   i) Fórmula: [(Puntaje T2 – Puntaje T0) / Puntaje T0] x 100
   ii) Instrumento base: Escala MEQ validada (α = 0.87)
   iii) Punto de cortes: 0-40 (Bajo); 41-80 (Medio); 81-120 (Alto)
b) Implementación docente: ≥2 diseños en aula por participante
   i) Verificación: portafolio de evidencia documental
   ii) Criterio de cohorte: 90% participantes implementa ≥2 diseños
c) Clima áulico: mejora ≥15% en escala CLASS
   i) Fórmula: [(Puntaje final – Puntaje inicial) / Puntaje inicial] x 100
   ii) Instrumento: Classroom Assessment Scoring System

3) Indicadores de impacto:
   a) Reducción de conflictos: ≥25% en incidentes reportados
      i) Fórmula: [(Incidentes T0 – Incidentes T3) / Incidentes T0] x 100
      ii) Fuente: registros institucionales normalizados
   b) Sostenibilidad: mantenimiento de prácticas a tres meses (T3)
      i) Fórmula: (Prácticas mantenidas/Prácticas implementadas) x 100
      ii) Criterio de logro: ≥ 70% de prácticas se mantienen

Además, se implementa una triangulación que combina instrumentos cuantitativos, cualitativos y observacionales en tiempos de diagnósticos, intermedios, finales y seguimiento.

3.2.1. Procedimientos de calibración y validación

1. Entrenamiento inicial: 4 horas en aplicación de rúbricas estandarizadas
2. Práctica de calibración: evaluación de 3 casos piloto con discusión consensuada
3. Criterio de concordancia: ≥ 85% de acuerdo entre evaluadores (Cohen´s Kappa ≥ 0.80)
4. Re-calificación: sesiones mensuales de 1 hora durante el programa.

3.2.2. Instrumentos de medición validados

Constructo	Instrumento	Referencia	Confiabilidad (α)	Puntos de corte	Aplicación
Conciencia emocional	Escala MEQ	Schutte et al. (1998)	α = 0.87	0-40: Bajo 41-80: Medio 81-120: Alto	T0, T2, T3
Clima áulico	CLASS	Pianta et al. (2008)	α = 0.85	1-3: Bajo 4-6: Medio	T0, T2

Constructo	Instrumento	Referencia	Confiabilidad (α)	Puntos de corte	Aplicación
Autoeficacia docente	TSES	Tschannen-Moran (2001)	α = 0.90	7-9: Alto 1-3: Bajo 4-6: Medio 7-9_ Alto	T0, T3

3.2.3. Matriz de umbrales por cohorte

Indicador	Umbral			
	Mínimo	Esperado	Óptimo	Ajustes de Cohorte
Asistencia	70%	80%	90%	±5% según disponibilidad
Participación en bitácoras	60%	70%	85%	±10% según carga académica
Incremento de conciencia emocional	15%	20%	30%	±5% según línea base
Reducción de conflictos	20%	25%	35%	±8% según historial

3.2.4. Rúbrica de cierre de programa

Criterio	3 (Excelente)	2 (Satisfactorio)	1 (Insuficiente)	Puntaje
Progreso en conciencia emocional	Incremento sustancial y sostenido en identificación y regulación	Avances moderados con áreas significativas para mejorar	No se evidencian avances significativos	/3
Desarrollo de identidad profesional reflexiva	Identidad integrada, reflexiva y alineada con la práctica	Reflexión y cambio parcial con desafíos de integración	Reflexión y cambio marcadamente insuficiente	/3
Autorregulación y resiliencia	Estrategias consolidadas y aplicadas consistentemente	Estrategias aplicadas de forma intermitente	Estrategias poco desarrolladas o no aplicadas	/3
Transferencia y aplicación	Evidencia clara y sustentada de diseños y mejora áulica	Diseños aplicados con dificultades de sistematización	No se aplicó o no se evidenció transferencia	/3
Total				/12

4. Gestión y recursos

4.1. Gestión de grupos y recursos humanos

Un facilitador principal, experto en inteligencia emocional y pedagogía experiencial, dos o tres mentores pares por cohorte, capacitados en coaching, materiales de bitácoras, rúbricas y protocolos de observación y apoyo técnico para sistematización de datos.

Recurso	Ratio	Responsabilidades específicas
Facilitador principal	1 por grupo	Coordinación general, sesiones plenarias, calibración final
Mentores pares	1 por cada 6-8 participantes	Acompañamiento específico, observación de pares asignados, retroalimentación semanal
Asistente logístico	1 por cohorte	Coordinación de agendas, gestión de materiales, registro sistematizado

4.2. Recursos materiales

- Bitácoras reflexivas estructuradas
- Kit de recursos vivenciales (tarjetas emocionales, materiales para juego de rol)
- Plataforma virtual para repositorio de recursos y entrega de actividades de aprendizaje
- Sala de formación con condiciones para trabajo corporal y actividades vivenciales y dinámica grupal.

4.3. Cronograma y distribución de carga

Fase	Objetivo	Entrega	Evaluación
Fase 1: Fundamentos (Semanas: 1-4: sesiones 1-4. Ventana de observación 1: semana 5-6)	Identificar y nombrar emociones básicas	Bitácora emocional inicial	Escala análoga visual
	Aplicar técnicas de mindfulness	Protocolo de pausa consciente	Registro de tres aplicaciones
Fase 2: Reconstrucción identitaria (semanas 5-8: sesiones 5-8. Ventana de observación 2: semanas 9-10)	Comprender trayectoria formativa	Narrativa autobiográfica	Análisis de hitos identitarios
	Analizar dilemas éticos	Mapa de valores	Casos resueltos
	Evaluar coherencia identitaria	Plan	Rúbrica metacognitiva
Fase 3: Autorregulación y transferencia (semanas 9-12:	Diseñar protocolos regulación	Kit regulación emocional	Simulaciones grabadas

Fase	Objetivo	Entrega	Evaluación
sesiones 9-12. Ventana de observación 3: semanas 13-14)	Elaborar estrategias conflictos	Plan de gestión conflictos	Juego de rol evaluado
Fase 4: Cierre y evaluación final (semanas 14)	Implementar diseños	Portafolio final	Rúbrica de transferencia

4.4. Optimización de carga de tiempo y factibilidad

Componente	Distribución	Razón
Secciones presenciales	10 sesiones de 135 minutos (22.5h total)	Mayor frecuencia para consolidación gradual
Trabajo autónomo	15h total (1.5h/sesión)	Adecuación objetiva para bitácoras reflexivas profundas
Observación entre pares	Quincenal (30 minutos por observación)	Mayor frecuencia para retroalimentación sistemática
Portafolio final	Desarrollo incremental por módulos	Reduce carga final y permite retroalimentación formativa

5. Sustentabilidad e impacto institucional

5.1. Articulación con objetivos estratégicos de la USFQ

Objetivo estratégico USFQ	Contribución AutoDoc-CEIPAL	KPI compartido
Excelencia docente	Incremento de un 30% en evaluaciones estudiantiles de clima áulico	Satisfacción estudiantil ≥4.5/5
Innovación educativa	100% de docentes certificados implementa ≥ 2 innovaciones anuales	Portafolio de innovación por departamento
Bienestar institucional	Reducción de un 40% en reportes de burnout docente	Encuesta de bienestar docente anual
Retención de talento	Incremento de un 25% en permanencia docente <5 años	Tasa de retención docentes noveles

5.2. Indicadores de impacto en cultura institucional

- HPIs de transformación cultural
- Adopción de prácticas: ≥70% de docentes de los departamentos implementa al menos una práctica
- Difusión orgánica: ≥40% de docentes no participantes adopta prácticas por influencia de pares
- Sostenibilidad: ≥80% de prácticas se mantienen a 12 meses post-certificación

- Institucionalización: incorporación en manuales departamentales y planes de curso.

5.3. Sistema de gobernanza y toma de decisiones

Comité de sostenibilidad del programa: composición y responsabilidades

Miembros permanentes:

Vicerrector académico (presidente)

Director de desarrollo docente (coordinador)

2 Decanos con rotación anual.

3 Docentes certificados (representantes)

Investigador principal (asesor)

Funciones principales:

Evaluación trimestral de KPIs institucionales

Ajuste de incentivos según resultados y presupuesto

Integración con políticas de desarrollo docente

Comunicación a consejo académico de impactos

Mecanismos de decisión:

Aprobación de recursos: base en ROI demostrado (retorno por docente certificado)

Expansión del programa: criterio de ≥80% de efectividad en cohorte piloto

Modificación de incentivos: revisión semestral basada en métricas de adopción

5.4. Modelo de financiamiento y sustentabilidad económica

Costos directos e indirectos:

Inversión inicial (Año 1):

- Desarrollo de programa: $15,000 (diseño, validación, materiales)
- Capacitación de facilitadores: $8,000 (certificación del equipo)
- Implementación cohorte piloto: $12,000 (25 docentes)

Costos recurrentes (Años 2-5):

- Ejecución del programa: $10,000 por cohorte (25 docentes)
- Incentivos docentes: $25,000 anuales (bonos y reconocimientos)
- Seguimiento y evaluación: $5,000 anuales

Retorno de inversión:

Beneficios cuantificables:

- Reducción de rotación docente: ahorro $50,000 anuales por retención
- Incremento de satisfacción estudiantil: impacto en matriculación +3%
- Mejora de la eficiencia educativa: reducción de repitencia 5% = $30,000 de ahorro
- Atracción de talento docente: valor marca empleador +15%

ROI estimado:

- Año 1: ROI negativo (inversión inicial)
- Año 2: ROI 1.5:1 ($150,000 en beneficio / $100,000 costo)
- Año 3: ROI 2.8:1 ($280,000 beneficio / $100,000 costo)
- Año 5: ROI 4.2:1 ($420,000 beneficio / $100,000 costo)

6. Anexos operativos del programa

Anexo 6.1. Matriz de secuenciación científico-técnico-metodológico por sesión teniendo en cuenta los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje completa del programa de capacitación.

Sesión	Objetivo	Actividad(es)	Evidencia de aprendizaje	Criterio de logro	Instrumento de evaluación	Fórmula de cálculo	Carga autónoma estimada	Recursos requeridos
1	Identificar 5 emociones básicas y 3 complejas	Termómetro emocional Taller vivencial "El diccionario" Juego de roles	Lista personalizada de ≥ 8 emociones identificadas con ejemplos áulicos	90% de participantes entrega bitácora con ≥ 8 emociones correctamente identificadas	Rúbrica de bitácora (Dimensión Vocabulario Emocional)	(N^0 emociones correctas / 8) x 100	1.5h (Bitácora inicial y diseño de práctica)	Facilitador y un mentor
2	Aplicar técnicas mindfulness básicas para regulación emocional inmediata	Ejercicio guiado escáner corporal Diálogo grupal experiencial Diseño de compromiso aplicado	Registro en bitácora de sensaciones con descripción no valorativa	80% de participantes describe objetivamente sensaciones sin juicio	Análisis de contenido en bitácora más lista de cotejo	(Descripciones objetivas / totales) x 100	1h (Registro de aplicaciones mindfulness)	Facilitador y 2 mentores
3	Identificar contradiccion	Ejercicio autobiográfic	Redacción de carta	100% de participant	Análisis de	(Identifican contradicci	2h (Narrativa	

Sesión	Objetivo	Actividad(es)	Evidencia de aprendizaje	Criterio de logro	Instrumento de evaluación	Fórmula de cálculo	Carga autónoma estimada	Recursos requeridos
	es entre docente ideal y real mediante narrativa autobiográfica	o “Carta al Yo primerizo” Constelación de valores Diálogo socrático	identificando ≥ contradicción esencial con categorización	es identifica y redacta ≥ contradicción esencial	contenido de la carta más la rúbrica narrativa	ón: Sí/No) x 100)	autobiográfica extensa)	Facilitador y 1 mentor
4	Analizar dilemas éticos de Artes Liberales aplicando autoconocimiento y valores	Estudios de caso dilemas reales Técnica Escultura Familiar Pedagógica Diseño colaborativo en actividad(es)	Análisis escrito caso aplicando triángulo cognitivo y código de valores	85% alcanza nivel satisfactorio (≥2/3) en rúbrica de análisis	Rúbrica de análisis de casos (1-3)	(Puntaje obtenido / 12) x 100	1.5h (Análisis de dilemas y mapa de valores)	Facilitador y 1 mentor
5	Identificar patrones respuesta personal ante conflictos y aplicar protocolo de regulación	Simulación de 3 escenarios de conflicto Técnica Pausa-Reencuadre (P-R) Ejercicio de reencuadre cognitivo	Registro en bitácora del patrón principal identificado más coste emocional	100% identifica patrón predominante; 85% ejecuta técnica P-R	Lista de cotejo de observación más bitácora	(Ejecuciones correctas / totales) x 100	1h (Registro de protocolos de conflicto)	Facilitador y 1 mentor
6	Diseñar plan personalizado de autocuidado y practicar recepción de retroalimentación difícil	Taller de co-construcción planes Role-playing de retroalimentación OSNP Práctica de observación por pares	Documento Plan de Autocuidado con ≥ 3 acciones calendarizadas	95% entrega plan con ≥ 3específicas en diferentes áreas	Rúbrica de Plan de Autocuidado	(Acciones específicas / 3) x 100	2h (Plan de autocuidado)	Facilitador y 2 mentores
7	Integrar aprendizajes de autoconocimiento en diseño didáctico	Taller “Puente Didáctico” Protocolo Critical Friends Elaboración de plan de implementación	Borrador de diseño secuencial de clase (45 minutos) con justificación teórico-práctica	90% presenta borrador integrando ≥ 2 elementos de los módulos anteriores	Rúbrica de Diseño Didáctico (1-3)	(Elementos integrados / 2) x 100	2h (Diseño didáctico completo)	Facilitador y 1 mentor
8	Socializar implementación y consolidar narrativa de transformación personal	Feria “Portafolios” Línea de Tiempo Narrativa Constitución Comunidad Práctica	Presentación oral de proceso más resultados de implementa	100% socializa experiencia, 90% articula narrativa de	Rúbrica de presentación de portafolios (1-5)	(Criterios cumplidos / totales) x 100	1.5h (socialización y cierre)	Facilitador y todos los mentores

Sesión	Objetivo	Actividad(es)	Evidencia de aprendizaje	Criterio de logro	Instrumento de evaluación	Fórmula de cálculo	Carga autónoma estimada	Recursos requeridos
			ción (5 minutos)	crecimiento				

Anexo 6.2: Formulario de Consentimiento Informado

Programa de capacitación docente en autoconocimiento de Artes Liberales de la USFQ

Investigador principal:

Ivy Fabiola García López	Doctorando en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana	Contacto:

Usted está siendo invitado(a) a participar en un estudio que forma parte de una tesis doctoral. El objetivo es evaluar la efectividad de un programa de capacitación diseñado para fortalecer el autoconocimiento, la regulación emocional y la identidad profesional docente en las Artes Liberales.

Si acepta participar, se le solicitará que:	Participe en 8 sesiones grupales quincenales de 150 minutos cada una Complete una batería de cuestionarios en línea en cuatro momentos diferentes (antes, a la mitad, al final y 3 meses después del programa) Mantenga una bitácora reflexiva personal a lo largo del programa Participe en actividades vivenciales que pueden incluir juegos de rol, ejercicios teatrales y reflexiones autobiográficas Colabore con un compañero(a) en observaciones de aulas mutuas, utilizando una lista de cotejo Permita que sus bitácoras en anonimato y los datos de los cuestionarios sean utilizados para el análisis de la investigación.

Algunas actividades de reflexión profunda y vivencial pueden causar incomodidad emocional temporal al confrontar aspectos personales o profesionales. Todas las sesiones serán facilitadas por un profesional competente que asegurará un ambiente de respeto y confidencialidad. Se dispondrá de un protocolo de derivación al servicio de bienestar universitario en caso de que sea necesario.

Los beneficios esperados incluyen el desarrollo de competencias de autoconciencia y regulación emocional, una mayor comprensión de su identidad docente, herramientas para mejorar la práctica en el aula y el clima áulico, y la integración en una comunidad de práctica de apoyo entre pares.

Confidencialidad:

Su anonimato y la confidencialidad de sus datos serán protegidos de manera rigurosa.	Toda la información que pueda identificarlo (nombre, correo) será separada de los datos de la investigación y sustituida por un código. Las bitácoras y grabaciones (en caso de existir) serán transcritas y en anonimato. Los datos serán almacenados en un dispositivo cifrado y solo el investigador principal tendrá acceso a la clave de codificación. Los resultados agregados del estudio podrán ser publicados en artículos científicos o presentados en congresos, pero en ningún caso se revelará su identidad.

Su participación es completamente voluntaria. Puede decidir no participar o retirar su consentimiento y desertar en cualquier momento, sin tener que ofrecer ninguna explicación y sin que esto afecte su vínculo laboral con la USFQ o su status como docente.

Para cualquier pregunta sobre el estudio, puede contactar al investigador principal:	Ivy Fabiola García López	Correo electrónico:
Para consultas sobre sus derechos como participante, puede contactar:	Comité de Ética USFQ	Correo electrónico:

Declaración de consentimiento

He leído y comprendido la información anterior. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y mis preguntas han sido respondidas de forma satisfactorias. Acepto participar de manera voluntaria en este estudio de investigación, comprendiendo que puedo retirarme en cualquier momento sin penalización.

Sí, doy mi consentimiento para participar en el programa y en la investigación asociada.

Doy permiso para que las grabaciones de audio/vídeo de las sesiones de role-playing sean utilizadas únicamente para el análisis de esta investigación, bajo las condiciones de anonimato descritas.

Acepto participar en las observaciones entre pares, con el compromiso de mantener la confidencialidad de la información sobre mis colegas.

Nombre y Apellidos del participante	Firma del participante	Fecha:

Anexo 6.3: Guiones de sesiones

Anexo 6.3.1: Guion de la sesión 1

Módulo 1: Fundamentos de Conciencia Emocional

Sesión 1: Encuentro con el Territorio Emocional

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad			Recursos	Indicador de Logro
1. Apertura Afectiva (15 min)	Crear un contenedor seguro y establecer el tono reflexivo del programa.	1. Bienvenida (5 min):	Saludo y agradecimiento Presentación breve del facilitador y del propósito general del programa. Establecimiento de acuerdos grupales básicos (confidencialidad, escucha respetuosa, uso del "yo")		PPT con objetivos. Bitácoras - Reloj o cronómetro.	100% de participantes completa el pretest emocional; se crea un clima de introspección inicial verificable
		2. Pretest Emocional (5 min):	Instrucción: En la primera página de su bitácora, dibuje un termómetro. Marque con una línea cómo se siente en este preciso momento, donde 0 es 'totalmente tranquilo' y 10 es 'muy tensionado'. Debajo, escriba una sola palabra que describa su estado.			
		3. Objetivos de la Sesión (5 min):	Presentar en una diapositiva:	1. Identificar disparadores emocionales. 2. Experimentar una técnica de regulación. 2. Experimentar una técnica de regulación. 3. Establecer un compromiso.		
2. Experiencia Vivencial (40 min)	Generar una experiencia emocional auténtica que sirva de material para la reflexión.	Juego de Roles: "El Comentario Inesperado" (40 min)	1. Preparación (5 min):	Instrucción: Imaginen que están en una clase de su asignatura. Un estudiante, normalmente participativo, hace un comentario que ustedes podrían interpretar como un desafío a su autoridad o conocimiento: 'Pero, ¿eso no es una perspectiva ya superada?		95% de los participantes muestra activación emocional genuina durante el juego de roles; implicación activa percibida Fórmula: (Participantes activos / total) x 100)

Fase y Duración	Objetivo		Actividad		Recursos	Indicador de Logro
				Formar tríos: A (Docente), B (Estudiante), C (Observador).		
			2. Role-play (10 min por ronda, 20 min total):	Se realizan dos rondas de 10 min. El observador toma notas sobre el lenguaje no verbal del docente.		
			3. De-roling (5 min):	Guión para el facilitador: Sacudimos el rol. Damos tres saltos suaves. Somos [nuestro nombre], aquí y ahora, dejando atrás el personaje.		
		1. Diálogo Socrático Grupal (15 min):	Preguntas guía (en PPT):	¿Qué emoción fue la más intensa durante el role-play? Nómbrela con precisión. ¿Dónde la sintió en su cuerpo? (opresión, calor, etc.) ¿Qué **pensamiento automático cruzó por su mente? (ej: me está desafiando, no me respeta)	- Guion de de-roling.	
3. Metacognición y Reflexión Guiada (30 min)	Transformar la vivencia en aprendizaje consciente a través de la verbalización y el registro.			En la sección Situación-Emoción-Pensamiento de su bitácora, registren la experiencia.	PPT con preguntas.	90% de participantes verbaliza emociones y pensamientos específicos
		2. Registro en Bitácora (15 min):	Instrucción: Guía una práctica de respiración consciente de 2 minutos.	Describan la situación, la emoción, la sensación corporal y el pensamiento. No juzguen, solo describan.	Bitácoras	85% registra descripciones detalladas en bitácoras. Fórmula: (Bitácoras detalladas / total) x 100
4. Transferencia	Aplicar el aprendizaje a un	1. Técnica de Regulación:		Pregunta reflexiva: ¿Cómo podría	- Música tranquila para la práctica.	90% diseña compromiso viable y

Fase y Duración	Objetivo		Actividad		Recursos	Indicador de Logro
a la Práctica (30 min)	compromiso concreto y viable en el aula real.	Mindfulness Breve (10 min):		esta pausa de 60 segundos cambiar su respuesta en una situación similar? Diseñen una acción aplicable la próxima semana. Ejemplos: 'Implementar una pausa respiratoria de 30 segundos antes de responder a una pregunta compleja' o 'Registrar en mi agenda una palabra que defina mi estado emocional al entrar al aula'. - Los participantes escriben su compromiso en un post-it y lo pegan en un "Muro de Compromisos".		contextualizado; evidencias en “Muro de Compromisos”. Fórmula: (Compromisos específicos / total) x 100
		2. Diseño de Compromiso (20 min):	- Instrucción: - "Vuelvan a su termómetro emocional. Marquen con otro color su estado ahora. Compartan en una palabra o frase breve: ¿Cuál es su principal 'equipaje' para llevarse de esta sesión?" (Ronda rápida).		Post-its. - Muro (papelógrafo).	
		1. Postest Emocional y Compartir (10 min):			Bitácoras.	
5. Cierre y Proyección (15 min)	Sintetizar los aprendizajes y proyectar el trabajo autónomo.	2. Síntesis y Tarea (5 min):	- Facilitador sintetiza: "Hoy mapeamos la conexión situación-emoción-pensamiento. La tarea para la quincena es: aplicar su compromiso al menos UNA vez y registrarlo en la bitácora. Nos vemos en 15 días." - Cierre con una frase inspiradora		Frase de cierre en PPT.	100% completa postest; palabras de cierre refleja insight emocional; sesión termina en el tiempo previsto.

Fase y Duración	Objetivo	Actividad	Recursos	Indicador de Logro
		(ej: "La conciencia no cambia el viento, pero permite ajustar las velas").		

Anexo 6.3.2: Guion de la sesión 2

Módulo 1: Fundamentos de Conciencia Emocional

Sesión 2: Profundizando el Vocabulario Emocional

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
Apertura (15 min)	Reconectar con el grupo y revisar compromisos.	1. Check-in emocional (5 min): 2. Revisión pares (10 min):	Seleccionen una tarjeta con color/emoción que represente su estado actual. En parejas, compartir experiencia con compromiso de la Sesión 1.	Pregunta guía: "¿Qué descubrieron al aplicar su pausa intencionada?"	Tarjetas emocionales, bitácoras	Participación activa en la revisión por pares.
Vivencial (40 min)	Expandir el vocabulario emocional más allá de términos básicos.	Banco de Emociones Sutiles" (40 min): 1. Lluvia de emociones (15 min): 2. Asociación situacional (25 min):		En grupos, listar todas las emociones que conozcan. Luego, introducir términos sutiles (ej: "desasosiego", "júbilo", "nostalgia", "sobrecogimiento"). Cada participante elige 2-3 emociones sutiles y describe brevemente una situación áulica donde las haya experimentado.	Lista de emociones sutiles, pizarra	Los participantes utilizan espontáneamente al menos 3 emociones "sutiles" en sus descripciones.
Metacognición (30 min)	Vincular emociones sutiles con necesidades pedagógicas no satisfechas.	Diálogo Socrático (30 min): Preguntas guía:		>- "Cuando sintió [emoción sutil], ¿qué necesidad pedagógica creía estar en juego?" (ej: necesidad de control, de reconocimiento, de conexión). "¿Cómo influye el vocabulario emocional preciso en su capacidad para regular una situación?"	Bitácoras, PPT	Los participantes articulan conexiones claras entre emoción, necesidad y posible acción.
Transferencia (35 min)	Diseñar una estrategia de regulación basada en el reconocimient	El Termómetro de la Emoción" (35 min): 1. Diseño individual (20 min):		Cada participante diseña su propio "termómetro" para una emoción recurrente (ej:	Plantilla de termómetro, bitácoras	100% diseña un termómetro viable y contextualizado.

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
	o emocional preciso.		frustración), definiendo: Nivel 1 (bajo) - Nivel 5 (alto), y una estrategia de regulación específica para cada nivel		
		2. Socialización (15 min):	Compartir en tríos los termómetros y recibir feedback.		
Cierre (15 min)	Consolidar el aprendizaje y asignar tarea.	1. Compartir (10 min): 2. Tarea (5 min):	Una palabra que represente el aprendizaje de hoy sobre su mundo emocional. - - Practicar el reconocimiento de una "emoción sutil" al menos una vez en la semana y registrarla en la bitácora, aplicando el termómetro si es posible.		Participantes expresan mayor claridad conceptual.

Anexo 6.3.3: Guion de la sesión 3

Módulo 2:

Sesión 3: Deconstruyendo la Identidad Docente

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad			Recursos	Indicador de Logro
Apertura (15 min)	Interpretar aspectos iniciales de la identidad docente mediante la elección de metáforas personales y la conexión con registros de emociones sutiles.	1. Check-in (5 min):	"¿Con qué metáfora (ej: faro, puente, jardinero) se identifica hoy como docente?			Metáforas variadas y significativas.
		2. Revisión (10 min):	Comentario breve sobre el registro de la "emoción sutil".			
Vivencial (45 min)	Visualizar la brecha entre el "docente ideal" y el "real".	La Carta al Yo Primerizo" (45 min):	1. Escritura guiada (30 min):	Instrucciones: "Escriban una carta a su 'yo' del primer día de docencia. ¿Qué le dirían sobre los ideales que tenía? ¿Qué ha sido más difícil de reconciliar?	Música inspiradora, papel, sobres	Silencio productivo y concentración durante la escritura.
			2. Reflexión silenciosa (15 min):	Identificar la principal contradicción surgida.		
Metacognición (30 min)	Analizar las contradicciones como fuentes de aprendizaje.	Diálogo Socrático (30 min):	Preguntas:	"¿Qué mandatos sociales o institucionales detectan detrás de su 'docente ideal'? "¿Cómo esa contradicción ha moldeado (positiva o negativamente) su práctica?	Bitácoras	Los participantes analizan sus contradicciones sin autojuicio severo.
Transferencia (30 min)	Integrar la sombra pedagógica en la identidad.	Integrando la Sombra" (30 min):	1. Identificación (15 min):	A partir de la carta, identificar un aspecto "oculto" o negado (ej: el cansancio, la inseguridad).	Bitácoras	70% reformula un aspecto vulnerable en términos de potencial.
			2. Reencuadre (15 min):	Reformular ese aspecto como un potencial recurso (ej: "Mi cansancio me		

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
			recuerda la necesidad de autocuidado, lo cual modela límites saludables").		
Cierre (15 min)	Cerrar el proceso emocional intenso.	1. Compartir (10 min):	Una frase de cierre para su 'yo primerizo'.		Cierre emotivo y significativo.
		2. Tarea (5 min):	Observar durante la semana cómo la contradicción identificada se manifiesta en sus interacciones.		

Anexo 6.3.4: Guion de la sesión 4

Módulo 2:

Sesión 3: Dilemas Éticos y Cuerpo Docente

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
Apertura (15 min)	Conectar con la dimensión corporal y ética.	1. Check-in corporal (5 min): 2. Revisión (10 min):	"¿En qué parte de su cuerpo siente hoy la carga o la ligereza de ser docente? Breve comentario sobre la observación de la contradicción.	- -	Los participantes describen sensaciones corporales.
Vivencial (40 min)	Experimentar la proyección de la identidad a través del cuerpo.	Esculturas Familiares Pedagógicas" (40 min): 1. Demostración (10 min): 2. Práctica en tríos (30 min):	El facilitador modela cómo "esculpir" a un participante para representar un concepto (ej: "autoridad tradicional"). Cada participante escultor representa una faceta de su identidad docente.	Espacio despejado	Participación activa y no verbal en las esculturas.
Metacognición (30 min)	Analizar la experiencia corporal y vincularla con valores.	Diálogo Socrático (30 min): Preguntas:	"¿Qué sintió en su cuerpo cuando fue 'esculpido'? "¿Qué valores (libertad, orden, conexión) veía representados en las esculturas?	Bitácoras	Conexiones claras entre sensación corporal, emoción y valor.
Transferencia (35 min)	Aplicar el autoconocimiento a un dilema ético real.	Análisis de Casos en Artes Liberales" (35 min): 1. Análisis individual (15 min):	Caso: "Un estudiante cuestiona abiertamente el canon literario por su carácter patriarcal. ¿Cómo responde?" Analizarlo usando el triángulo cognitivo y su código de valores.	Casos impresos, bitácoras	85% presenta un análisis estructurado por escrito.

Fase y Duración	Objetivo	Actividad	Recursos	Indicador de Logro
		2. Diálogo grupal (20 min):	Contrastar perspectivas.	
Cierre (15 min)	Sintetizar los aprendizajes corporales y éticos.	1. Compartir (10 min): Una palabra que represente la conexión cuerpo-ética descubierta hoy. 2. Tarea (5 min): Diseñar una actividad para su clase que refleje explícitamente uno de sus valores centrales.		Participantes articulan insights integradores

Anexo 6.3.5: Guion de la sesión 5

Módulo 3:

Sesión 5: Gestión Proactiva del Conflicto

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
Apertura (15 min)	Conectar con la temática del conflicto.	1. Check-in (5 min):	En una escala de 1 (evitación) a 10 (confrontación), ¿dónde se sitúa usualmente ante el conflicto? -	-	Autodiagnóstico honesto sobre su tendencia frente al conflicto.
		2. Revisión (10 min):	Intercambio rápido sobre la actividad basada en valores. -	-	
Vivencial (40 min)	Experimentar diferentes patrones de respuesta al conflicto.	Simulacro de Triada de Conflictos" (40 min):	1. Instrucción (5 min):	Tres escenarios: evitación (estudiante desafiante), confrontación (discusión acalorada), diálogo (desacuerdo respetuoso).	Guiones de escenarios, reloj	Los participantes experimentan físicamente los diferentes patrones.
Metacognición (30 min)	Identificar el patrón personal y su coste.	Diálogo Socrático (30 min):	Preguntas:	"¿Qué patrón (evitar, confrontar, dialogar) le resultó más familiar? ¿Qué coste tiene para usted y el clima áulico? ¿Bajo qué condiciones logró activar un patrón diferente?	Bitácoras	100% identifica su patrón predominante y su coste asociado.
Transferencia (35 min)	Adquirir un protocolo concreto de regulación "in situ".	Protocolo Pausa y Reencuadre (P-R)" (35 min):	1. Instrucción (10 min):	Explicar los 3 pasos: Parar (interrumpir la reactividad), Respirar (centrarse), Reencuadrar (cambiar la perspectiva).	Tarjetas con protocolo P-R	85% ejecuta los 3 pasos de forma observable en la práctica.
			2. Práctica (25 min):	Aplicar el protocolo P-R a los mismos escenarios de role-play.		
Cierre (15 min)	Consolidar el protocolo y	1. Compartir (10 min):	"¿Cuál es el paso del protocolo P-R que necesitan practicar más?			Los participantes expresan claridad

Fase y Duración	Objetivo	Actividad	Recursos	Indicador de Logro
	asignar práctica.			sobre el protocolo.
		2. Tarea (5 min):	Practicar el protocolo P-R al menos una vez en situación real y registrarlo.	

Anexo 6.3.6: Guion de la sesión 6

Módulo 3:

Sesión 6: Construyendo Resiliencia y Retroalimentación

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
Apertura (15 min)	Conectar con la necesidad de autocuidado.	1. Check-in (5 min):	¿Con qué elemento de la naturaleza (fuego, agua, aire, tierra) se identifica su energía actual?	-	Los participantes expresan conciencia sobre su nivel de energía.
		2. Revisión (10 min):	Compartir en parejas la experiencia aplicando el protocolo P-R.	-	
Vivencial (40 min)	Practicar la recepción de retroalimentación difícil.	Role-Play de Feedback Difícil" (40 min):	1. Preparación (10 min): Modelar la técnica Observación-Sentimiento-Necesidad-Petición (OSNP) para dar retroalimentación 2. Práctica (30 min): En tríos, practicar recibir retroalimentación sobre un aspecto real de su práctica (ej: "Cuando interrumpes mis preguntas, siento que mis ideas no son válidas y necesito claridad. ¿Podrías permitirme terminar?")	Guion OSNP, reloj	Los participantes practican la escucha sin defensividad
Metacognición (30 min)	Analizar la experiencia de recibir retroalimentación.	Diálogo Socrático (30 min):	Preguntas: "¿Qué emoción y sensación corporal surgió al recibir la retroalimentación? ¿Qué estrategia de regulación utilizaron para mantenerse presentes y no reactivos?	Bitácoras	75% identifica su reacción sin juicio severo.
Transferencia (35 min)	Co-construir un plan personal de autocuidado.	Taller de Plan de Autocuidado Docente" (35 min):	1. Brainstorming grupal (15 min): Listar estrategias en 4 áreas: física, emocional, mental, social. 2. Diseño individual (20 min): Cada participante elabora su plan con al menos 3 acciones concretas y calendarizadas.	Plantilla de plan de autocuidado	95% entrega un plan específico y viable.

Fase y Duración	Objetivo	Actividad	Recursos	Indicador de Logro
Cierre (15 min)	Comprometerse con el autocuidado.	1. Compartir (10 min): Una acción de autocuidado que se comprometen a realizar esta semana. 2. Tarea (5 min): Implementar al menos una acción del plan y registrar el efecto en la bitácora.		Compromiso explícito y realista.

Anexo 6.3.7: Guion de la sesión 7

Módulo 4:

Sesión 7: Diseñando Puente Didáctico

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
Apertura (15 min)	Enfocarse en la transferencia didáctica.	1. Check-in (5 min):	"¿Qué 'semilla' plantada en este programa empieza a brotar en su práctica?	-	Los participantes identifican aprendizajes concretos.
		2. Revisión (10 min):	Intercambio breve sobre la experiencia de autocuidado.	-	
Vivencial (45 min)	Integrar los aprendizajes en un diseño concreto.	Taller del Puente Didáctico" (45 min):	1. Instrucción (10 min): Presentar la estructura de una secuencia de 45 min que integre autoconocimiento (ej: activación, desarrollo, cierre con reflexión metacognitiva). 2. Diseño individual (35 min): Cada participante diseña la secuencia para una de sus clases reales.	Plantilla de diseño didáctico, ejemplos	Los participantes trabajan de forma concentrada en sus diseños.
Metacognición (30 min)	Reflexionar sobre los desafíos de la integración.	Diálogo Socrático (30 min):	Preguntas: "¿Qué elemento del autoconocimiento fue más retador de integrar en su diseño? "¿Cómo este diseño podría impactar el clima emocional del aula?	Bitácoras	Los participantes articulan los desafíos de forma específica.
Transferencia (30 min)	Recibir feedback formativo para mejorar el diseño.	Protocolo Critical Friends" (30 min):	1. Presentación (5 min por persona): En grupos de 4, cada uno presenta su diseño en 5 min. 2. Feedback (10 min por diseño): Los compañeros dan feedback usando la estructura: "Me gustó...", "Me pregunto si...", "Te sugiero...".	Rúbrica de diseño didáctico	100% recibe y da feedback constructivo.
Cierre (15 min)	Preparar la implementación.	1. Compartir (10 min):	Una idea que se llevan para refinar su diseño después del feedback.		Los participantes salen con un plan de acción claro.
		2. Tarea (5 min):	Finalizar el diseño y preparar su implementación para la próxima semana.		

Anexo 6.3.8: Guion de la sesión 8

Módulo 4:

Sesión 8: Culminación y Proyección Comunitaria

Duración Total: 150 minutos

Fase y Duración	Objetivo	Actividad		Recursos	Indicador de Logro
Apertura (20 min)	Celebrar los logros y crear clima de cierre.	1. Check-in ceremonial (10 min): 2. Agradecimientos (10 min):	Coloquen en este 'árbol de logros' una hoja con su nombre y un aprendizaje transformador. Ronda de agradecimientos breves entre participantes.	Árbol de papel, hojas adhesivas	Clima de celebración y reconocimiento mutuo.
Vivencial (40 min)	Socializar y celebrar los portafolios de implementación.	Feria de Portafolios" (40 min):	1. Preparación (10 min): Cada participante prepara una presentación de 3 min sobre su - diseño implementado. 2. Feria (30 min): Modalidad "world café". Mitad presenta, mitad rota. Luego se intercambian roles.	Portafolios, cronómetro	100% socializa su experiencia de implementación.
Metacognición (30 min)	Elaborar una narrativa de crecimiento integral.	Línea de Tiempo Narrativa" (30 min):	1. Elaboración individual (20 min): Dibujar una línea de tiempo con los hitos clave de su viaje de autoconocimiento durante el programa. 2. Compartir (10 min): En parejas, compartir la narrativa.	Papelotes, marcadores	90% elabora una narrativa coherente con al menos 2 hitos.
Transferencia (30 min)	Formalizar el compromiso con la comunidad de práctica.	Constitución de la Comunidad de Práctica" (30 min):	1. Diseño colaborativo (20 min): Entre todos, definir el reglamento, frecuencia y temáticas iniciales. 2. Firma de compromiso (10 min): Firma simbólica del acta de constitución.	Acta de constitución, marcadores	≥80% de los participantes firma el compromiso.
Cierre (30 min)	Cerrar el ciclo de manera simbólica y proyectar el futuro.	1. Ronda final (15 min): Una palabra para el viaje que sigue y un compromiso con ustedes mismos. 2. Ritual de cierre (15 min): Ceremonia de entrega de constancias y		Constancias, texto inspirador	Clima de cierre emotivo, sentido y proyección futura.

Fase y Duración	Objetivo	Actividad	Recursos	Indicador de Logro
		cierre con una lectura inspiradora sobre la docencia como práctica transformadora		

Anexo 6.4. Protocolos de implementación

Anexo 6.4.1: Manual de fidelidad de implementación

1. Protocolos por tipo de evaluación
2. Fidelidad en observaciones entre pares
3. Chegklist observador

___ Confirmación agenda 48 horas antes
___ Revisión instrumentos 24 horas antes
___ Calibración rápida pre-observación (5 minutos)
___ Registro en formato estandarizado
___ Protocolo retroalimentación respetado
___ Documentación completa en 24 horas

Criterios de calidad observación

1. Objetividad: evidencias concretas y criterios/opiniones
2. Oportunidad: Retroalimentación dentro de 72 horas
3. Constructividad: 3:1 ratio positivo: mejora
4. Especificidad: Ejemplos contextualizados

Fidelidad en evaluación de Bitácoras

Protocolo de corrección estandarizado:

1. Lectura inicial sin anotaciones (5 minutos)
2. Aplicación de rúbrica por dimensiones (10 minutos)
3. Verificación con estándares anclados (5 minutos)
4. Retroalimentación con lenguaje prescrito

Banco de ejemplos estandarizados

- 3 ejemplos por nivel de competencia (1-5)
- 2 ejemplos por dimensión de cada rúbrica
- Actualización trimestral con casos reales (anonimato)

Anexo 6.4.2: Manual de crisis y protocolos de seguridad

Protocolo escalonado de intervención en crisis

Nivel	Síntomas	Intervención
1: Malestar Emocional Leve	Ansiedad moderada, inquietud, emocionalidad elevada	Facilitador principal: Técnicas de regulación in situ Espacio de calma disponible Acompañamiento por mentor par No requiere derivación externa Retiro inmediato de la actividad Activación del protocolo de bienestar universitario
2: Malestar Emocional Moderado	Llanto incontrolable, hiperventilación, desregulación evidente	Acompañamiento a espacio seguro Evaluación por profesional en 24 horas Suspensión temporal de participación en actividades intensas Activación inmediata de servicios de emergencia Contacto protocolado con contacto de emergencia
3: Crisis Emocional Grave	Disociación, ideación de daño, incapacidad funcional	Suspensión inmediata de la sesión Derivación urgente a servicios de salud mental Seguimiento diario por coordinador del programa

Anexo 6.4.3: Plan de institucionalización y sustentabilidad

I. Estrategias de incorporación a políticas docentes
   a) Integración con sistema de incentivos.
      i) Reconocimientos institucionales formales:
      ii) Incentivos académicos:
         (1) Créditos de desarrollo profesional: 3 créditos por certificación completa
         (2) Reducción de carga administrativa: 20% por semestre posterior a certificación
         (3) Prioridad en fondos de innovación: hasta $2,000 para proyectos derivados
         (4) Reconocimiento público: ceremonia anual de docentes certificados
      iii) Incentivos económicos:
         (1) Bono por certificación: 5% sobre salario base por 12 meses
         (2) Incremento escalafonario: avance de un nivel en categoría docente
         (3) Fondos para publicación: hasta $1,500 para artículos sobre experiencias
         (4) Apoyo a asistencia a congresos: 50% de financiamiento para presentaciones.
   b) Plan de liberación horaria
      i) Estructura de horas liberadas:
      ii) Durante el programa:
         (1) Sesiones presenciales: 2.5 horas semanales liberadas (reconocidas como carga docente)
         (2) Trabajo autónomo: 1.5 horas semanales consideradas en carga académica
         (3) Observaciones pares: 0.5 horas quincenales dentro de horario laboral.
      iii) Post-certificación:

(1) Mantenimiento de prácticas: 1 hora semanal reconocida por seguimiento

(2) Mentoría a nuevos cohorts: 2 horas mensuales con reconocimiento horario

(3) Participación en comunidades: 1 hora quincenal dentro de la carga institucional

Anexo IV. 12. Fichas técnicas de la batería psicométrica del programa AutoDoc-CEIPAL.

1. Escala de Inteligencia Emocional de Schutte (SSEIT):
   1.1. Constructo: Inteligencia Emocional Auto-percibida. Schutte et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(*2*), 167-177.
   1.2. Propiedades psicométricas:
      1.2.1. Versión/Idioma: versión española de 33 ítems
      1.2.2. Fiabilidad: α = 0.87 – 0.90 en muestras docentes (Musonda et al., 2019)
      1.2.3. Estructura factorial: 4 factores: Percepción, Utilización, Gestión Propia, Gestión de Otros.
      1.2.4. Puntuación: Escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).
      1.2.5. Licencia: uso académico sin fines de lucro mediante citación adecuada.
   1.3. Subescalas y ejemplos de ítems:
      a. Percepción Emocional: Sé cuándo estoy experimentando una emoción
      b. Utilización Emocional: Utilizo mi buen humor para ayudarme a superar los problemas
      c. Gestión Emociones Propias: Puedo controlar mi ira
      d. Gestión de Emociones de Otros: Sé cómo consolar a otra persona.
2. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ):
   2.1. Constructo: Estrategias de regulación emocional. Gross & John. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(*2*), 348-362.
   2.2. Propiedades psicométricas:
      2.2.1. Versión/Idioma: Versión española validad de 10 ítems.
      2.2.2. Fiabilidad: α = 0.70 – 0. 83 en población hispanohablante.

2.2.3. Estructura factorial: 2 factores: Reevaluación Cognitiva (6 ítems) y Supresión Expresiva (4 ítems).

2.2.4. Puntuación: Escala Likert 7 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo).

2.2.5. Licencia: Nº ERQ-2024-USFQ-AL – Laboratorio de Psicología de Stanford.

2.3. Ejemplos de ítems:

a. Reevaluación: Cuándo quiero sentirme más feliz, cambio lo que estoy pensando.

b. Supresión: Controlo mis emociones no expresándolas.

3. Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC-10):

3.1. Constructo: Resiliencia psicológica. Campbell & Stein. (2007). Psychometric análisis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of traumatic Stress,* 20(*6*), 1019 – 1028.

3.2. Propiedades psicométricas:

3.2.1. Versión/Idioma: Versión abreviada de 10 ítems en español.

3.2.2. Fiabilidad: α > 0.80 en muestras generales.

3.2.3. Estructura factorial: 1 factor general de resiliencia.

3.2.4. Puntuación: Escala Likert 5 puntos (0 = Nunca; 4 = Casi siempre).

3.2.5. Licencia: Uso investigativo conforme a términos de uso no comercial.

3.2.6. Ejemplos de ítems:

a. Puede adaptarse al cambio.

b. Tiende a recuperarse después de una enfermedad o dificultad.

4. Maslach Burmout Inventory – Educators Survey (MBI-ES):

4.1. Constructo: Síndrome de burnout docente. Maslach et al. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.)*. Consulting Psychologists Press.

4.2. Propiedades psicométricas:

4.2.1. Versión/Idioma: MBI-ES versión educadores de 22 ítems.

4.2.2. Fiabilidad: α = 0.71 – 0.90 en tres subescalas.

4.2.3. Estructura factorial: 3 factores: Agotamiento Emocional, Despersonalización, Realización Personal.

4.2.4. Puntuación: Escala de frecuencia 7 puntos (0 = Nunca; 6 = Todos los días). Puntuaciones altas en Agotamiento y Despersonalización más bajas en Realización Personal indican burnout.

4.2.5. Licencia: Nº MG-2024-USFQ-AL – requiere licencia de uso.

5. Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S):

5.1. Constructo: Engagement laboral. Schaufeli et al. (2006). The measurement of work engagement with a short questionaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(*4*), 701 – 716.

5.2. Propiedades psicométricas:

5.2.1. Versión/Idioma: Versión corta de 9 ítems en español.

5.2.2. Fiabilidad: α = 0.80 – 0.90 en tres subescalas.

5.2.3. Estructura factorial: 3 factores: Vigor, dedicación, Absorción.

5.2.4. Puntuación: Escala de frecuencia 7 puntos (0 = Nunca; 6 = Siempre).

5.2.5. Licencia: Uso académico con citación de autores.

5.3. Ejemplos de ítems:

a. Vigor: En mi trabajo, me siento lleno de energía.

b. Dedicación: Mi trabajo me inspira.

6. Escala de Identidad Profesional Docente (Adaptada):

6.1. Constructo: Identidad Profesional Docente. Hanna et al. (2020). Assessing the profesional identity of primary students' teachers: Design and validation of the Teacher Professional Identity Scale. *Teaching and Teacher Education*, *87*, 102958.

6.2. Proceso de adaptación y validación:

6.2.1. Validez de contenido: Panel de 5 expertos – Coeficiente V de Aiken ≥ 0.80.

6.2.2. Fiabilidad: Ω de McDonald ≥ 0.70 en estudio piloto USFQ.

6.2.3. Estructura final: 4 dimensiones, 20 ítems totales.

6.3. Dimensiones y ejemplos:

a. Motivación: Me siento realizado cuando mis estudiantes aprenden.

b. Autoimagen: Me veo a mí mismo como un educador competente.
c. Autoeficacia: Puedo manejar situaciones difíciles en el aula.
d. Percepción de la tarea: Enseñar es una profesión socialmente valorada.

6.4. Puntuación: Escala Likert 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

7. Protocolo de aplicación:

7.1. Condiciones estándar:

7.1.1. Entorno: Aula tranquila, iluminación adecuada.
7.1.2. Tiempo: 45 – 60 minutos para batería completa.
7.1.3. Instrucciones: Estandarizadas para todos los instrumentos.
7.1.4. Plataforma: Formularios digitales con consentimiento integrado.

7.2. Secuencia recomendada:

Primero. Consentimiento informado.
Segundo. SSEIT (15 minutos).
Tercero. ERQ (10 minutos).
Cuarto. CD-RISC-10 (8 minutos).
Quinto. MBI-ES + UWES-S (15 minutos).
Sexto. Escala Identidad Profesional Docente (12 minutos).

7.3. Consideraciones éticas:

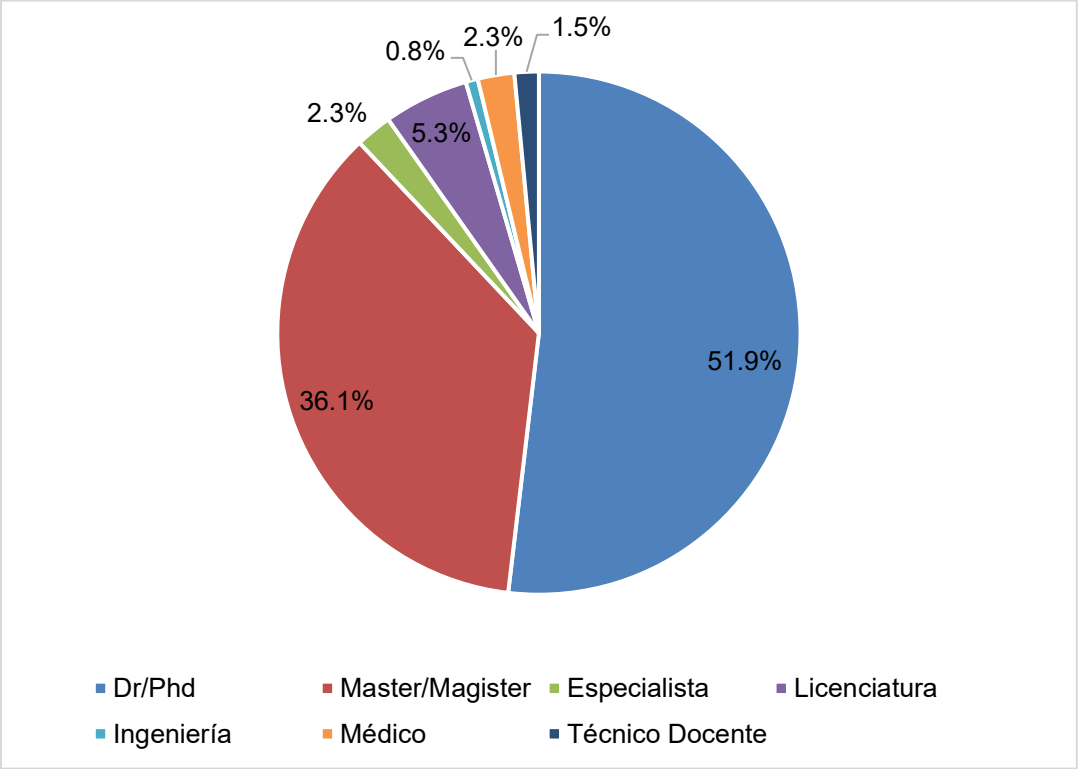
7.3.1. Anonimización mediante códigos numéricos.
7.3.2. Almacenamiento en servidor seguro de la USFQ.
7.3.3. Destrucción de datos tras 5 años de finalizado el estudio.

Anexo IV. 13. *Distribución de la muestra según el título académico*

Título Académico	Frecuencia	Porcentaje
Dr/PhD	69	51,9
Master/Magister	48	36,1
Especialista	3	2,3
Licenciatura	7	5,3
Ingeniería	1	,8
Médico	3	2,3
Técnico Docente	2	1,5
Total	133	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Distribución porcentual de la muestra según título académico



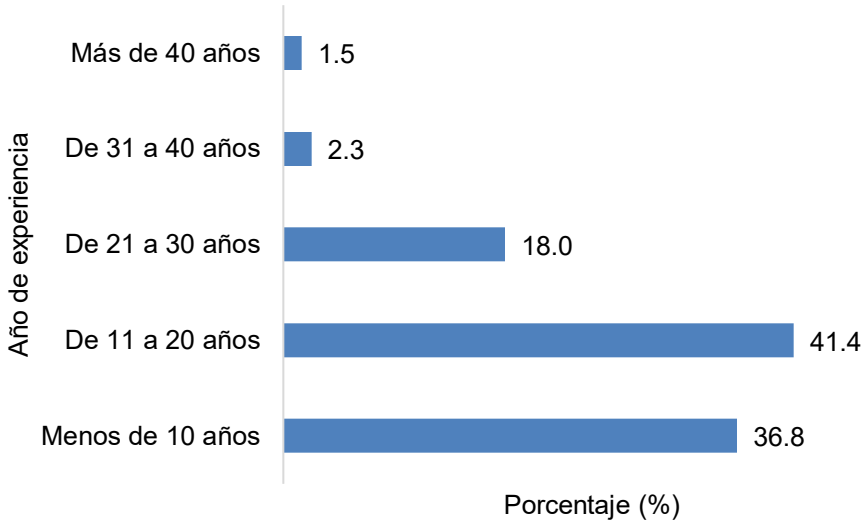
Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Anexo IV. 14. *Distribución de la muestra según años de experiencias docente*

Años de experiencias	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
Menos de 10 años	49	36,8	1,90	,878
De 10 a 20 años	55	41,4		
De 21 a 30 años	24	18,0		
De 31 a 40 años	3	2,3		
Más de 40 años	2	1,5		
Total	133	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Porcentaje de los años de experiencia docente



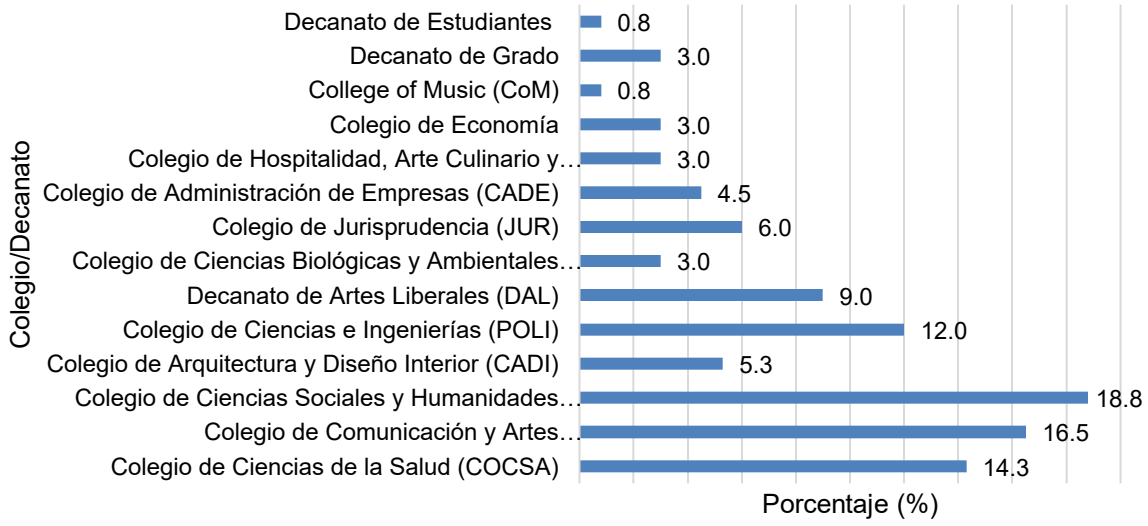
Fuente: Elaboración propia

Anexo IV. 15. *Distribución de la muestra por colegio o decanato de adscripción*

Colegios o Decanato donde se desempeña	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
Colegio de Ciencias de la Salud (COCSA)	19	14,3		
Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas (COCOA)	22	16,5		
Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades (COCISOH)	25	18,8		
Colegio de Arquitectura y Diseño Interior (CADI)	7	5,3		
Colegio de Ciencias e Ingenierías (POLI)	16	12,0		
Decanato de Artes Liberales (DAL)	12	9,0		
Colegio de Ciencias Biológicas y Ambientales (COCIBA)	4	3,0		
Colegio de Jurisprudencia (JUR)	8	6,0	4,71	3,284
Colegio de Administración de Empresas (CADE)	6	4,5		
Colegio de Hospitalidad, Arte Culinario y Turismo (CHAT)	4	3,0		
Colegio de Economía	4	3,0		
College of Music (CoM)	1	,8		
Decanato de Grado	4	3,0		
Decanato de Estudiantes	1	,8		
Total	133	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Distribución en porcentaje de los participantes según la institución de adscripción



Fuente: Elaboración propia

Anexo IV. 16. *Principales carreras/disciplinas impartidas por los participantes de la muestra*

Carrera y asignatura que imparte	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
Medicina	12	9,0	13,25	8,517
Comunicación	6	4,5		
Psicología	6	4,5		
Electrónica	3	2,3		
Relaciones Internacionales	3	2,3		
Ciencias Políticas	6	4,5		
Diseño Gráfico	2	1,5		
Artes Visuales	5	3,8		
Biología	3	2,3		
Artes Liberales	9	6,8		
Arquitectura	8	6,0		
Economía	5	3,8		
Ingeniería en Química	3	2,3		
Inglés	6	4,5		
Periodismo	2	1,5		
Literatura	8	6,0		
Ingeniería Ambiental	2	1,5		
Medicina Veterinaria	3	2,3		
Derecho	9	6,8		
Educación	5	3,8		
Odontología	3	2,3		
Ingeniería Industrial	2	1,5		
Biotecnología	2	1,5		
Música	2	1,5		
Administración de Empresas	2	1,5		
Gastronomía	3	2,3		

Carrera y asignatura que imparte	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
Ingeniería Mecánica	2	1,5		
Salud Pública	4	3,0		
Hospitalidad y Hotelería	7	5,3		
Total	133	100,0		

Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Distribución de carreras y asignaturas impartidas por los participantes



Fuente: Elaboración propia

Anexo IV. 17. *Estadísticos descriptivos de la dimensión Conciencia Emocional (Ítems 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13)*

Ítem	Afirmación	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
2. Durante las clases, identifico mis emociones; por ejemplo; ira, ansiedad, y aplico estrategias de regulación inmediata; por ejemplo, respiraciones profundas ante conflictos.	Totalmente en desacuerdo	5	3,8	4,09	1,033
	En desacuerdo	4	3,0		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	17,3		
	De acuerdo	43	32,3		
	Totalmente de acuerdo	58	43,6		
3. Mis estados emocionales modifican mi interacción en el aula; por ejemplo, si experimento frustración, reduzco el tiempo de escucha activa a estudiantes.	Totalmente en desacuerdo	25	18,8	2,99	1,334
	En desacuerdo	25	18,8		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	20,3		
	De acuerdo	38	28,6		
	Totalmente de acuerdo	18	13,5		
7. Soy consciente de cómo mis actitudes impactan el ambiente del aula.	Totalmente en desacuerdo	2	1,5	4,57	,741
	En desacuerdo	1	,8		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	3,8		
	De acuerdo	36	27,1		
	Totalmente de acuerdo	89	66,9		
9. Identifico situaciones en las que mis emociones pueden nublar mi juicio pedagógico.	Totalmente en desacuerdo	6	4,5	3,83	1,031
	En desacuerdo	9	6,8		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	15,0		
	De acuerdo	64	48,1		
	Totalmente de acuerdo	34	25,6		
10. Frente a situaciones desafiantes en el aula, por ejemplo, conflictos entre estudiantes, desmotivación, aplico técnicas de regulación emocional como: pausas, bajo tono de voz, cambio de actividad.	Totalmente en desacuerdo	5	3,8	3,95	1,021
	En desacuerdo	6	4,5		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	18,0		
	De acuerdo	53	39,8		
	Totalmente de acuerdo	45	33,8		
11. Identifico señales de fatiga emocional; por ejemplo, irritabilidad, evitación de estudiantes,	Totalmente en desacuerdo	3	2,3	3,80	1,035
	En desacuerdo	12	9,0		

Ítem	Afirmación	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
que indican necesidad de descanso como docente.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	24,8		
	De acuerdo	46	34,6		
	Totalmente de acuerdo	39	29,3		
13. Puedo reconocer patrones en mis emociones y su influencia en mis decisiones.	Totalmente en desacuerdo	4	3,0	4,07	1,024
	En desacuerdo	7	5,3		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	15,0		
	De acuerdo	47	35,3		
	Totalmente de acuerdo	55	41,4		

Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Anexo IV. 18. *Estadísticos descriptivos de la dimensión Identidad profesional*

Ítem	Afirmación	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
4. Reconozco que mis creencias pedagógicas, por ejemplo, el error es parte del aprendizaje, determinan mis decisiones instruccionales.	Totalmente en desacuerdo	3	2,3	4,17	,875
	En desacuerdo	2	1,5		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	12,8		
	De acuerdo	58	43,6		
	Totalmente de acuerdo	53	39,8		
5. Puedo enumerar al menos tres fortalezas, por ejemplo, manejo de TIC, y dos debilidades, por ejemplo, retroalimentación tardía, en mi desempeño docente.	Totalmente en desacuerdo	2	1,5	4,40	,778
	En desacuerdo	2	1,5		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	4,5		
	De acuerdo	54	40,6		
	Totalmente de acuerdo	69	51,9		
6. Busco retroalimentación de mis colegas para mejorar mi enseñanza.	Totalmente en desacuerdo	7	5,3	3,76	1,088
	En desacuerdo	9	6,8		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	21,8		
	De acuerdo	52	39,1		
	Totalmente de acuerdo	36	27,1		
12. Reflexiono sobre la retroalimentación que recibo de mis estudiantes y colegas.	Totalmente en desacuerdo	2	1,5	4,53	,803
	En desacuerdo	3	2,3		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	3,8		
	De acuerdo	36	27,1		
	Totalmente de acuerdo	87	65,4		

Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Anexo IV. 19. *Estadísticos descriptivos de la dimensión desarrollo personal*

Ítem	Afirmación	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desv.
1. Reflexiono regularmente sobre mis prácticas docentes, por ejemplo, métodos de evaluación, diseño de actividades.	Totalmente en desacuerdo	2	1,5	4,67	,682
	En desacuerdo	1	,8		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	,8		
	De acuerdo	31	23,3		
	Totalmente de acuerdo	98	73,7		
8. En mi planificación didáctica, incluyo espacios para ajustes basados en reflexión posterior a la clase; por ejemplo, modifico actividades si los estudiantes no alcanzan los objetivos.	Totalmente en desacuerdo	5	3,8	4,16	,999
	En desacuerdo	3	2,3		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	13,5		
	De acuerdo	47	35,3		
	Totalmente de acuerdo	60	45,1		
14. Realizo ejercicios de autorreflexión estructurados; por ejemplo, portafolios, análisis de grabaciones de clases.	Totalmente en desacuerdo	23	17,3	2,94	1,313
	En desacuerdo	28	21,1		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37	27,8		
	De acuerdo	24	18,0		
	Totalmente de acuerdo	21	15,8		
15. Busco activamente estrategias para impulsar mi autoconocimiento y desarrollo profesional.	Totalmente en desacuerdo	4	3,0	4,35	,914
	En desacuerdo	2	1,5		
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	7,5		
	De acuerdo	44	33,1		
	Totalmente de acuerdo	73	54,9		

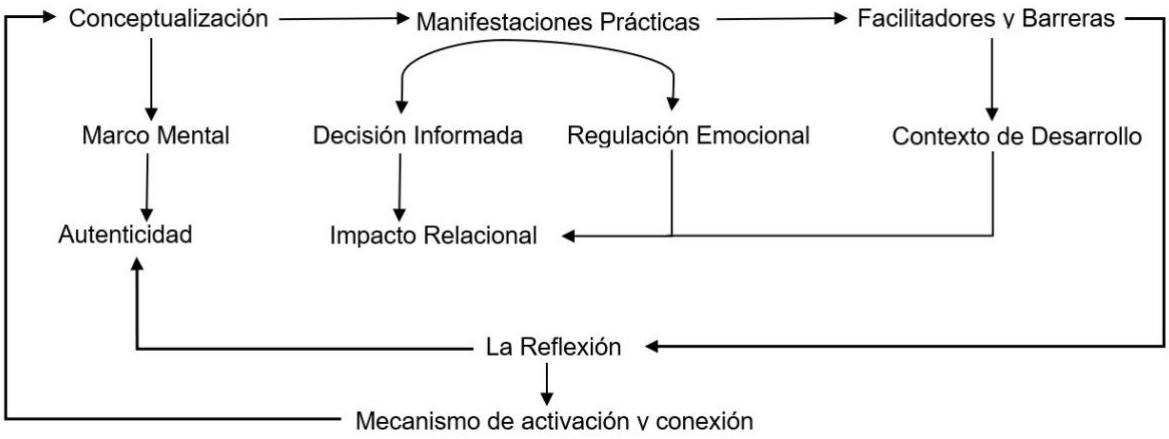
Fuente: Elaboración propia en base a datos recopilados mediante el cuestionario

Anexo IV. 20. *Sistema de categorías y subcategorías del análisis de contenido sistemático*

Categoría Principal	Subcategorías	Descripción
1. Conceptualización del Autoconocimiento	1.1. Conciencia Introspectiva	Cómo los docentes definen y entienden el autoconocimiento en su contexto profesional.
	1.2. Conciencia Pedagógica Práctica	
	1.3. Conciencia Relacional	
2. Manifestaciones e Impacto en la Práctica	2.1. Toma de Decisiones Informada	Cómo el autoconocimiento se traduce en acciones y comportamientos concretos en el aula y beyond.
	2.2. Regulación Emocional y Gestión del Aula	
	2.3. Autenticidad y Vulnerabilidad	
	2.4. Impacto en la Relación Docente	
3. Facilitadores y Barreras para el Desarrollo	3.1. Barreras Estructurales e Institucionales	Factores que obstaculizan o promueven el desarrollo del autoconocimiento docente.
	3.2. Facilitadores Personales e Institucionales	
4. La Reflexión como Mecanismo Central	4.1. Reflexión para la Acción (Práctica)	El papel de los procesos reflexivos como puente entre el autoconocimiento y la práctica.
	4.2. Reflexión en la Acción (In Situ)	
	4.3. Reflexión sobre la Acción (A Posteriori)	

Fuente: Elaboración propia

Anexo IV. 21. *Mapa conceptual de las categorías y su interrelación*



Fuente: Elaboración propia

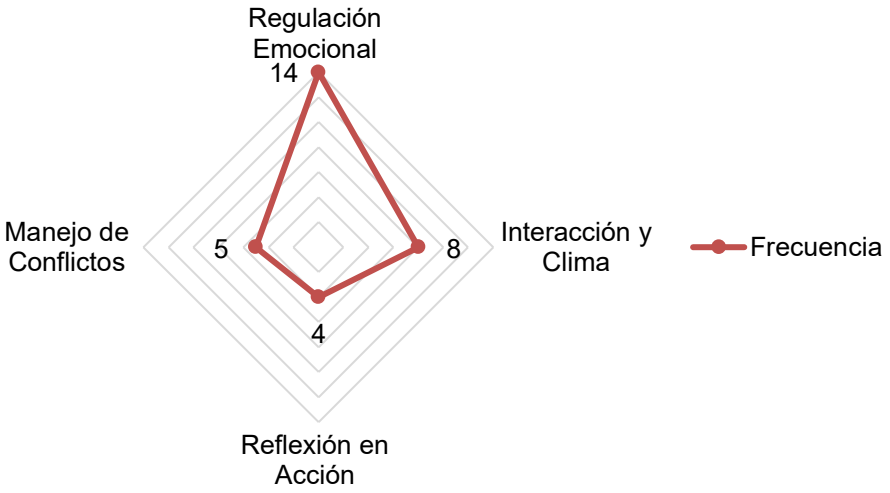
Anexo IV. 22. *Frecuencia de comportamientos observados en las dimensiones de autoconocimiento docente*

Dimensión	Desempeño Alto	Desempeño Intermedio	Desempeño Bajo
Regulación Emocional	14 (56,0%)	6 (24,0%)	5 (20,0%)
Reflexión en Acción	4 (16,0%)	7 (28,0%)	14 (56,0%)
Manejo de Conflictos	5 (20,0%)	9 (36,0%)	11 (44,0%)
Interacción Profesor-estudiante*	8(32,0%)	10 (40,0%)	7 (28,0%)

Nota: *Dimensión adicional en la observación que refleja aspectos respecto a la empatía y clima en el aula.*

Fuente: Elaboración propia

Comportamiento observado en el aula según dimensiones del autoconocimiento



Fuente: Elaboración propia

Anexo IV. 23. *Integración de resultados por método en función de preguntas de investigación, hipótesis y objetivos*

Pregunta / Hipótesis / Objetivo	Cuestionario (Encuesta)	Entrevistas	Observación no participante	Análisis Integrado e Interpretación
Pregunta 1: Nivel inicial de autoconocimiento	Altos niveles en conciencia emocional e identidad profesional; variabilidad en percepción del impacto emocional en interacción.	Conceptualización multifacética; conciencia introspectiva, pedagógica y relacional.	Brecha en reflexión en acción (16% desempeño alto), buena regulación emocional (56% desempeño alto).	Profesores conscientemente e emocionalmente habilitados, pero con dificultad para aplicar este conocimiento de forma dinámica. Base sólida para líneas base y diseño formativo.
Pregunta 2: Prácticas docentes reflejando autoconocimiento	Compromiso con autorreflexión (alto en planificación y ajustes posteriores).	Autorreflexión frecuente; práctica variable en tiempo real; manifestación de toma de decisiones informada y autenticidad.	Rigidez en una proporción significativa; ajustes oportunos en solo un grupo minoritario.	La reflexión sobre la acción predomina, mientras que la reflexión en la acción requiere fortalecimiento. Las prácticas heterogéneas reflejan brechas formativas.
Pregunta 3 y Objetivo 3: Factores de diseño del programa	Presencia de brechas en sistematización; reconocimiento de necesidad de herramientas formales para reflexión.	Identificación de barreras institucionales (tiempo, espacio, burocracia) y facilitadores personales (mentorías, formación).	Evidencia directa de barreras en la dinámica áulica; presencia de factores facilitadores que requieren institucionalización.	Limitaciones contextuales coexisten con oportunidades formativas. El diseño debe ser contextual, flexible, y potenciar redes de apoyo.
Pregunta 4: Valoración de la importancia	Alta valoración del autoconocimiento y la retroalimentación.	Percepción positiva del autoconocimiento como base para la mejora continua y bienestar.	Clima positivo asociado a mayor autoconocimiento; climas disfuncionales reflejan carencias en competencias emocionales.	La valoración sólida sostiene la hipótesis, enfatizando la relevancia del autoconocimiento en la mejora profesional.

Pregunta / Hipótesis / Objetivo	Cuestionario (Encuesta)	Entrevistas	Observación no participante	Análisis Integrado e Interpretación
Pregunta 5: Estrategias para desarrollo	Disposición hacia búsqueda activa de estrategias de desarrollo profesional.	Recomendación de espacios de reflexión, mentorías y formación continua.	Necesidad de mayor formación específica en reflexión en acción y manejo de conflictos evidenciada en el aula.	Estrategias deben multifocalizar formación formal, apoyo colaborativo y promover reflexión sistemática y contextualizada.
Hipótesis: Favorecer el autoconocimiento mejora la práctica docente	Evidencia parcial en autoconsciencia, pero lagunas en aplicación práctica.	Confirmación del autoconocimiento como competencia integrada y práctica fundamentada en reflexión.	Observación de fortalezas (regulación emocional) y debilidades (reflexión en acción, manejo de conflictos).	Hipótesis validada parcialmente: el autoconocimiento favorece la práctica, pero requiere intervenciones focalizadas para superar las limitaciones prácticas detectadas.

Fuente: Elaboración propia

Anexo IV. 24. *Valores del coeficiente de conocimiento (Kc) de los posibles expertos*

Expertos	Valores del coeficiente de conocimiento (Kc)
1	0,9
2	0,9
3	0,8
4	1
5	0,9
6	1
7	1
8	0,9
9	0,9
10	0,9
11	0,8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la autoevaluación.

Coeficiente de argumentación (Ka) de los posibles expertos

Experto	Coeficiente de argumentación (Ka)
1	1
2	1
3	1
4	1
5	1
6	1
7	1
8	1
9	1
10	0,6
11	0,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla patrón (Cabero et al., 2020).
Nota: Ka = 1 (Alta influencia de las fuentes); Ka = 0,8 (Influencia media); Ka = 0,5 (Baja influencia).

Anexo IV. 25. *Tabla Patrón para la valoración de las fuentes de argumentación (Ka)*

Fuentes de argumentación	**Grado de influencia en los criterios**		
	Alto	**Medio**	**Bajo**
Análisis teóricos realizados	0,3	0,2	0,1
Experiencia obtenida	0,5	0,4	0,2
Trabajos de autores nacionales conocidos	0,05	0,05	0,05
Trabajos de autores extranjeros conocidos	0,05	0,05	0,05
Conocimiento del estado del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05
Institución	0,05	0,05	0,05
TOTAL	**1**	**0,8**	**0,5**

Fuente: Adaptado de Cabero et al. (2020).

Rangos de evaluación del coeficiente de competencia (k)

Evaluación de coeficiente de competencia (K)	**Rango de valores**
Alto	k≥0,8
Medio	0,5≤k≤0,8
Bajo	k≤0,5

Fuente: Adaptado de Cabero et al. (2020).

Anexo IV. 26. *Valoración de suficiencia de recursos (1ra Ronda)*

Aspectos	Respuesta	f	%	Media	Desv. Est.
Considera que los recursos didácticos diseñados son suficientes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada sesión	Si	10	100,0	1,00	,000
Le haría usted algún señalamiento al diseño en aras de sus perfeccionamientos	Si	7	70,0	1,30	,483
	No	3	30,0		

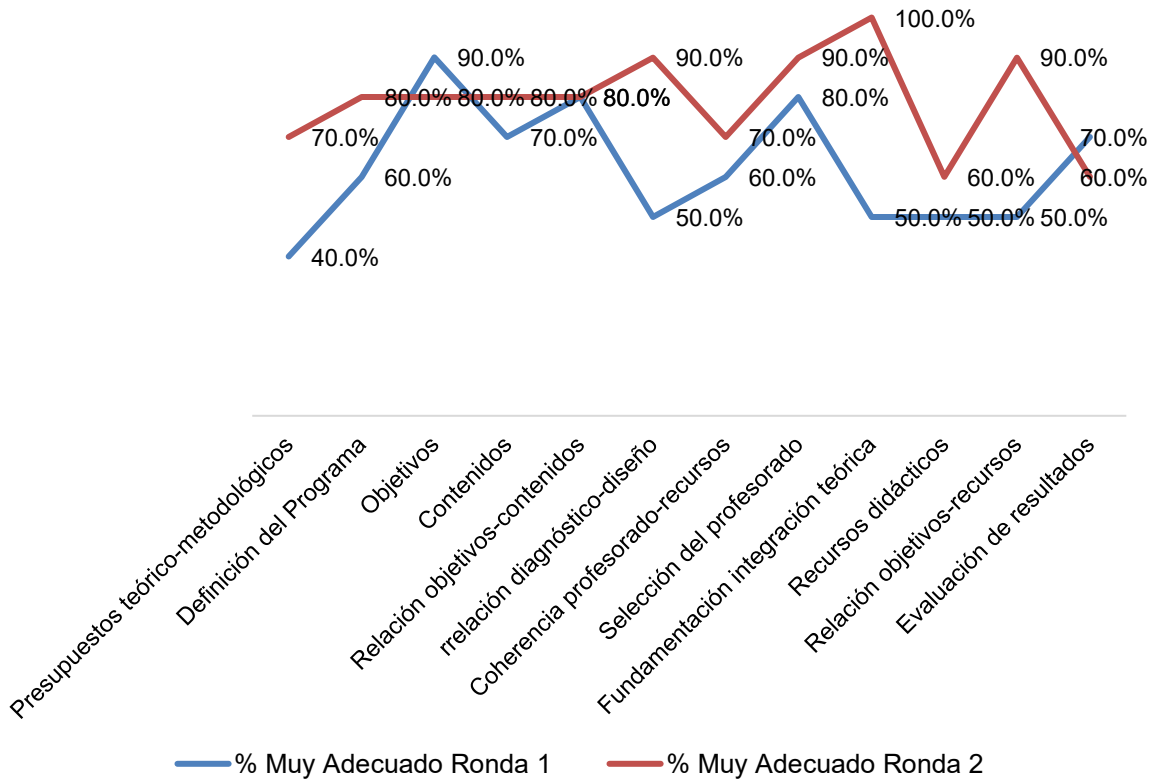
Fuente: Elaboración propia.

Valoración de recursos didácticos y necesidad de señalamientos (2da Ronda)

Aspectos	Categoría	F	%	Media	Desv. Est.
Considera que los recursos didácticos diseñados son suficientes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada sesión	Si	10	100,0	1,00	,000
Le haría usted algún señalamiento al diseño en aras de sus perfeccionamientos	Si	2	20,0	1,80	,422
	No	8	80,0		

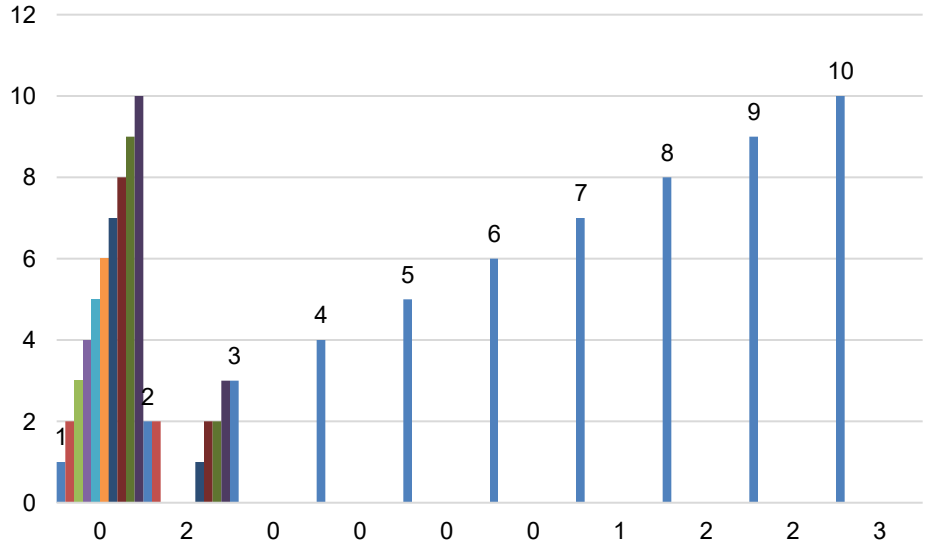
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del segundo cuestionario.

Anexo IV. 27. *Evolución del porcentaje de valoración muy adecuado para los elementos específicos del programa*



Fuente: Elaboración propia.

Anexo IV. 28. *Distribución de la percepción del grado de perfeccionamiento del programa (Escala 1-10)*



Fuente: Elaboración propia.