

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58537>

Percepciones del cuerpo académico sobre los fines de la Educación Universitaria. Algunos resultados preliminares para una pregunta de fondo

Perceptions of University Professors on the Purposes of Higher Education: Some Preliminary Results for a Fundamental Question

Roberto Espejo Leupin
Universidad Central de Chile
Santiago, Chile
roberto.espejo@gmail.com (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0002-5353-495X>

Verónica Romo López
Universidad Central de Chile
Santiago, Chile
everonicaromo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4162-252X>

Karin Cárdenas Artigas
Universidad Adolfo Ibáñez
Universidad Central de Chile
Santiago, Chile
karin.card@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3169-0487>

Recepción: 05 de abril de 2024

Aceptado: 20 de junio de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Espejo-Leupin, R., Cárdenas-Artigas, K. y Romo-López, V. (2024). Percepciones del cuerpo académico sobre los fines de la Educación Universitaria. Algunos resultados preliminares para una pregunta de fondo. *Revista Educación*, 48(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58537>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

Este artículo presenta las percepciones sobre los fines de la educación universitaria de un conjunto de 48 docentes de una universidad privada chilena. Para esto se revisó la literatura especializada y se estableció una selección individual de posibles fines formativos de la educación universitaria por cada persona investigadora, los cuales fueron luego socializados y discutidos para definir un conjunto propuesto de siete conceptos con base al criterio de las personas investigadoras. Los conceptos fueron presentados al grupo de docentes solicitando su jerarquización según importancia a través de un cuestionario en línea. El estudio se enmarca en un paradigma positivista, con un diseño no experimental descriptivo, comparativo y transeccional. Los datos fueron analizados a partir de la importancia otorgada por el profesorado a cada concepto, ubicándolos en una zona central y dos zonas periféricas a través de un análisis de conglomerados. Los resultados muestran la centralidad que se otorga al desarrollo del pensamiento crítico, la actitud ética y la autonomía, siendo conceptos más periféricos el compromiso social, las competencias ciudadanas, la autodeterminación y las competencias técnicas de la profesión. Estos resultados varían al considerar distintos niveles de experiencia docente y tipo de disciplina, con excepción del desarrollo del pensamiento crítico que mantiene su posición central. Se destaca cómo este tipo de descripciones puede ser una herramienta para fortalecer procesos de desarrollo docente y la necesidad de complementar estos resultados con técnicas cualitativas y estudios longitudinales.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, Personal académico docente, Fines de la educación, Percepciones docentes.

ABSTRACT

This article presents the perceptions regarding the purposes of higher education from a group of 48 faculty members at a private Chilean university. The study reviewed specialized literature and each researcher established an individual selection of potential educational purposes of higher education, which were then socialized and discussed to define a proposed set of seven concepts based on the researchers' criteria. These concepts were presented to the faculty group, who were asked to prioritize them according to importance through an online questionnaire. The study follows a positivist paradigm with a non-experimental descriptive, comparative, and cross-sectional design. Data were analyzed based on the importance attributed by faculty members to each concept, categorizing them into a central zone and two peripheral zones through cluster analysis. The results highlight the centrality attributed to the development of critical thinking, ethical attitude, and autonomy, while concepts such as social commitment, citizenship competencies, self-determination, and professional technical competencies are more peripheral. These findings vary according to different levels of teaching experience and disciplinary type, except for critical thinking development, which maintains its central

position. The study underscores how such descriptions can serve as a tool to enhance faculty development processes and emphasizes the need to complement these results with qualitative techniques and longitudinal studies.

KEYWORDS: Higher Education, University Professors, Purposes of Education, Professors Perceptions.

INTRODUCCIÓN

Aunque la pregunta sobre los fines de la educación universitaria depende en principio del momento histórico y del lugar donde se plantee, algunos temas se repiten y plantean discusiones de fondo que merecen ser abordadas con seriedad ya que se refieren al ámbito del sentido. En efecto, como lo ha expuesto [Londoño \(2015\)](#) existen muchos puntos de vista distintos que plantean caracterizaciones y problemas sobre la docencia a este nivel, por lo que se hacen necesarias investigaciones que “orienten mayores comprensiones y conceptualizaciones sobre el significado de la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI y especialmente sobre la necesidad de un tema muy ausente: el sentido de la docencia universitaria hoy” ([Londoño, 2015](#), p. 71). Recientemente esta pregunta ha estado presente en esfuerzos como los realizados por la Unesco y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, quienes exploraron la visión que tienen expertos, personas en general y jóvenes sobre el futuro de la Educación Superior al año 2050 ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe \[Unesco/IESALC\], 2021a, 2021b, 2021c](#)).

Preguntarse por los fines de la educación desde un punto de vista filosófico depende de los énfasis de cada autor. Ejemplos de estos fines son el desarrollo de la ciudadanía, la autonomía, el pensamiento crítico, la identidad nacional, la autodeterminación, el bienestar, la seriedad moral y el compromiso social ([Gilroy, 1999](#); [Hare, 1999](#); [Harris, 1999](#); [Marples, 1999](#)). ¿Son todos estos fines independientes entre sí? ¿Son realmente fines o se pueden tratar como medios para un fin distinto? Lo que parece ser claro es que detrás de estas propuestas siempre se encuentra a la persona que está en formación, de donde pueda argumentarse que detrás de un cierto fin educativo se esconde una mirada antropológica determinada.

Entendiendo que la finalidad determina un camino para llegar a ella y, por lo tanto, un método o una trayectoria, es posible pensar que estas ideas condicionan tanto la construcción curricular como la práctica educativa de las aulas. ¿Es esto así? Sin poder responder taxativamente, es necesario reconocer que los procesos de diseño y rediseño curricular, los cuales incluyen explícitamente tanto al cuerpo docente como a otros grupos y elementos simbólicos relevantes (egresados de los programas formativos, estudiantes, proyectos educativos y estados del arte de las disciplinas) reflejan hasta un cierto punto las percepciones sobre lo que es y lo que debería ser la educación universitaria. Estas percepciones surgen de las individualidades que participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su interacción

entre sí, así como de la interacción con ciertos marcos ideológicos y normativos, articulados con los lineamientos que orientan a las instituciones universitarias (Ganga-Contreras et al., 2018).

Desde el punto de vista del cuerpo docente sabemos que su actividad se ejerce en un entramado complejo de planos tales como el institucional, el social entre colegas y el aula, a lo que es necesario sumar aspectos de la dimensión personal y biográfica y de experiencia profesional y académica. A esto hay que agregar su interrelación con la institución o instituciones educativas donde se desempeñan y las experiencias personales (Alonso-Sáez et al., 2015; Peña-Vargas et al. 2019). Por otra parte, su práctica educativa parece estar hasta cierto punto condicionada por su percepción de la docencia y de la naturaleza de la enseñanza (Fischer y Hänze, 2019; López-Maldonado y García-González, 2020).

De esta manera, siguiendo la idea de Badía et al. (2011) quienes señalan que las percepciones del profesorado sobre los principios educativos son parte de los elementos que conforman su identidad, es posible entonces considerar como hipótesis de trabajo la percepción de la finalidad de la educación universitaria como parte de esta identidad.

Lo anterior permite definir el objetivo general de esta investigación: describir las percepciones sobre la finalidad de la educación universitaria de un conjunto de docentes universitarios. A esto se agregan dos objetivos específicos: identificar cómo se modifican estas percepciones al considerar distintos niveles de experiencia docente e identificar y cómo se modifican estas percepciones al considerar distintas disciplinas de estudio.

Si bien es cierto existen estudios sobre la identidad de las personas docentes y su práctica, se han encontrado trabajos que se focalicen en entender sus percepciones sobre los fines de la educación universitaria y cómo estas ideas se reflejan en su labor. Esto parece relevante, ya que se trata de un elemento que puede entregar indicaciones adicionales sobre cómo el profesorado visualiza el sentido de su práctica. En consecuencia, en este artículo se presenta un estudio exploratorio que busca responder la primera de estas preguntas (la percepción de los fines), cubriendo así una brecha en este tipo de investigaciones.

En una primera parte del artículo se muestra el estado de la cuestión, seguido por el correspondiente marco teórico. A continuación, se presenta el marco metodológico, seguido por los resultados y su discusión. Finalmente se plantea un acápite dedicado a las conclusiones.

Estado de la cuestión

La universidad como institución ha sufrido cambios importantes desde su nacimiento, pasando de ser un lugar donde unos pocos cultivaban el conocimiento más avanzado de la civilización - en general desligados de la profesionalización - a transformarse en una etapa más del sistema educativo. Considerando estos cambios, ¿cómo se entienden entonces hoy los fines de la educación universitaria?

Speller (2018) comentado sobre los rasgos propios de las universidades de América Latina, relacionados con su origen histórico, recuerda que las universidades son hoy protagonistas importantes

en sus países, cumpliendo funciones de formación de profesionales (necesarios para sostener el desarrollo), creación de nuevo conocimiento (incluyendo su rol como agentes ejecutores de procesos de investigación y desarrollo), difusión de cultura y fuente de miradas críticas frente a la sociedad y la naturaleza. [Tünnermann-Bernheim \(2011\)](#) indica que en el mundo actual globalizado la Universidad requiere de innovaciones profundas que reconfiguren la manera tradicional de ver la educación, incluyendo sistemas abiertos, enseñanza a distancia, el desarrollo de la interdisciplina y una concepción sistémica y flexible del currículo. Lo anterior siempre en el marco de lo que [Tünnermann-Bernheim \(2011\)](#) denomina una modernidad ética, donde se necesita:

una educación superior impregnada de valores, consciente de su compromiso ético y social, y puesta al servicio de la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la cultura de la paz (p. 96).

En términos de la formación en la educación superior, [Tünnermann-Bernheim \(2011\)](#) visualiza una formación integral de personas conscientes y responsables que estén formados interdisciplinariamente y que tengan una cultura humanística y científica: que sean capaces de formarse por sí mismos durante toda su vida adaptando “sus conocimientos a los rápidos cambios que se producen en su campo profesional, laboral y científico; de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgarla y tomar las decisiones adecuadas” (p. 108). En esta línea, [González-Geraldo \(2014\)](#) – al comentar la transformación de la universidad en los tiempos actuales - indica que no hay mayor transformación que modificar precisamente la finalidad a la que aspira la Universidad, de forma de aportar al paso de una sociedad del conocimiento a una sociedad de la sabiduría que recupere la centralidad del ser humano.

Desde un punto de vista internacional, y tomando en cuenta que la educación universitaria es solo una de las formas de la educación superior, es pertinente mencionar el proyecto *Los futuros de la educación superior* de la Unesco y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe ([Unesco/IESALC, 2021a, 2021b, 2021c](#)), el cual exploró las visiones del futuro de la Educación Superior de expertos, personas en general y jóvenes. En particular se consultó cómo les gustaría que fuera la Educación Superior en el año 2050 y como esta podría contribuir a mejores futuros para la humanidad (las preguntas específicas variaron en función del grupo involucrado). Los resultados de estas consultas entregan insumos importantes para esbozar una idea de los fines de la Educación Superior desde estos grupos. A partir de la lectura, y en el caso de los expertos y expertas, se pueden identificar elementos tales como el desarrollo del potencial de los seres humanos y sus proyectos de vida de manera ética y responsable, la promoción del bienestar sustentable del planeta, la contribución al desarrollo social y económico y el compromiso con la solidaridad y una educación con alma ([Unesco/IESALC, 2021a](#)). En la consulta general, las respuestas entregadas permiten identificar ideas como el desarrollo de habilidades para la vida, la ciudadanía responsable, el servicio a la

sociedad y la mejora de la situación del planeta (Unesco/IESALC, 2021b). En el caso de la consulta a jóvenes se puede identificar la mejora de los conocimientos, la mejora de la calidad de vida y la búsqueda de solucionar los problemas locales y globales (Unesco/IESALC, 2021c). Asimismo, es importante recordar que en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados por la Naciones Unidas en 2015, existe uno dedicado específicamente a la educación (el número 4) que plantea que las personas tengan – mediante la educación - elementos para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Unesco, 2018). Respecto a estos resultados, es relevante considerar las observaciones de Rojas-Paredes (2023) quien señala que el problema no es estar de acuerdo con los propósitos y fines que se señalan, sino en su implementación integral y con congruencia operativa.

Por otra parte, y en el contexto chileno, La Ley 21.091 de Educación Superior, promulgada en el año 2018 para modernizar el sistema de Educación Superior del país, señala que la educación superior tiene como finalidad, entre otros elementos, la producción de conocimiento y sus aplicaciones, así como el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades y su difusión en la comunidad para el fomento de la cultura. Por otra parte, dicha Ley señala explícitamente la importancia de la formación integral y ética de las personas, incluyendo su participación a partir del pensamiento autónomo y crítico (Ley 21091).

El estudio de la percepción que tiene el cuerpo docente de los fines de la educación universitaria se puede enmarcar dentro de las investigaciones que exploran la percepción de diversos aspectos de la docencia o de su identidad profesional. Como señala Escalante-Ferrer et al. (2021), estos estudios se centran en elementos educativos particulares como la docencia, el aprendizaje o las funciones de los y las docentes. Así, por ejemplo, Ojeda-Hidalgo (2013) aborda el tema de la Responsabilidad Social desde la percepción de los y las docentes de educación superior; Caballero y Bolívar (2015) reflexionan sobre su identidad, poniendo sobre el tapete distintas orientaciones del aprendizaje y la relación entre la investigación y la docencia; Muñoz-Osuna et al. (2016) utilizan las percepciones docentes para jerarquizar un conjunto de competencias genéricas; Rangel-Baca (2021) explora la percepción de los docentes sobre la atención a la diversidad; Ibarra-Sáiz et al. (2023) se refieren a la percepción sobre la calidad de las tareas de evaluación de resultados de aprendizaje y Unriza-Puin et al. (2021) lo hacen sobre la percepción que tiene el cuerpo docente sobre la construcción de una cultura de la paz.

Asimismo, el estudio de Sartor-Harada et al. (2020), aborda percepciones sociales respecto a las competencias docentes en proyectos de Aprendizaje Servicio, donde se aprecian elementos constitutivos de la educación superior que podrían ser referentes de fines considerables para este nivel educativo. Tal es el caso del componente valórico de las definiciones identitarias de la institución o la necesidad de conectar con la sociedad y sus necesidades.

Es importante tener también a la vista el planteamiento de [Licandro y Yepes-Chisco \(2018\)](#), quienes argumentan en torno al llamado de la [Unesco \(2015\)](#) referido a considerar la Educación Superior como un bien común y no un bien público. En efecto, al considerarla de esta manera su gestión debe involucrar el servicio a la comunidad. Aparece el tema de la Responsabilidad Social Universitaria como un fin importante de este nivel educativo. Sin embargo, el tema no se aborda desde las percepciones sociales de docentes que deberían realizar estos procesos de gestión, reflexión y acción.

De esta manera, si bien las investigaciones revisadas exploran las percepciones de los docentes universitarios sobre distintos aspectos de la docencia, no se han encontrado trabajos que profundicen explícitamente sus percepciones sobre la finalidad de la educación.

Marco teórico

Como lo indican [Altarejos y Naval \(2000\)](#), preguntarse por los fines equivale a preguntarse por el sentido de la actuación humana. Para [Maritain \(1943\)](#), la finalidad la educación es dar guía al ser humano en su desarrollo como persona, entregándole las armas del conocimiento, la fuerza del juicio y las virtudes morales, al mismo tiempo que se recibe la herencia cultural de las generaciones pasadas. Sin dejar de lado la necesidad de la formación técnica y profesional, el filósofo francés alerta sobre una educación que aspire solamente a formar especialistas que sean incapaces de emitir un juicio sobre algún elemento o situación que escape su campo de competencia, lo que ve como una fuente de deshumanización en contra del “espíritu y de la vida humana” ([Maritain, 1943](#), p. 19). Por otra parte, y desde la filosofía analítica anglosajona, R. S. Peters aborda el problema asociando la finalidad de la educación a la caracterización de un ser humano educado ([Peters, 1967](#)), aunque sin entregar, según [Altarejos y Naval \(2000\)](#), una concepción antropológica explícita.

En efecto, como señalaba [Harris \(1999\)](#), los fines de la educación son sociales, históricos, efímeros y cambiantes y frente a una aparente simplicidad esconden una complejidad interna. Es posible recordar que John Dewey planteaba que la educación no tenía un fin extrínseco único, ya que existen muchos grupos de interés que solicitan permanentemente elementos a los procesos educativos. De ahí, concluía Dewey, se puede pensar que el único fin propio de la educación es intrínseco, específicamente, generar más educación ya que esta se asimila al desarrollo o crecimiento del ser humano ([Dewey, 1916](#)). A este respecto es instructivo revisar la clasificación que hacen [Winch y Gingell \(2008\)](#) donde es posible visualizar cómo estas solicitudes intrínsecas y extrínsecas se entretengan. Estos autores identifican tres categorías de fines de la educación en general, a saber:

1. Necesidades de la sociedad versus necesidades del individuo. Dentro de las necesidades de la sociedad se pueden mencionar el promover el desarrollo económico, preservar la cultura de la sociedad y producir buenos ciudadanos. Dentro de las necesidades del individuo estarían la promoción de la autonomía, entregar un trasfondo cultural y otorgar la habilidad para participar en la sociedad a través de una ocupación (formación técnica o profesional).

2. Fines extrínsecos (instrumentales) versus fines intrínsecos. Dentro de los fines intrínsecos podemos mencionar la promoción de la autonomía, entregar un trasfondo cultural, otorgar la habilidad para participar en la sociedad a través de una ocupación (formación técnica o profesional), promover el desarrollo económico, preservar la cultura de la sociedad y producir buenos ciudadanos. Por otra parte, dentro de los fines intrínsecos estarían la promoción de la autonomía, dar al individuo un trasfondo cultural y preservar la cultura de la sociedad.

3. Educación liberal versus educación vocacional. Dentro de los fines liberales encontramos la promoción de la autonomía, dar al individuo un trasfondo cultural y preservar la cultura de la sociedad. En el caso de los vocacionales, se encuentra con la promoción de la autonomía, entregar un trasfondo cultural al individuo, otorgar la habilidad de participar en la sociedad mediante una ocupación (formación técnica o profesional), promover el desarrollo económico y formar buenos ciudadanos.

Como se puede observar, y así lo señalan [Winch y Gingell \(2008\)](#), estas categorías no son estancas, lo que permite inferir que no se trata de fines que sean mutuamente excluyentes. No es posible dar la misma importancia a todos, de dónde surgen distintos proyectos educativos, cada uno con un conjunto de énfasis característico. Así, por ejemplo, aparecen ideas como el vivir bien, o el tener una buena vida, lo que considera la preocupación por la situación global del planeta incluyendo el medioambiente ([Marples, 1999](#); [Nova, 2016](#)).

Considerando la educación superior en general, y desde el punto de vista de una educación humanista, esta busca el desarrollo integral de la persona, lo que implica cultivar sus habilidades intelectuales, emocionales, éticas y espirituales ([Esbjörn-Hargens et al., 2010](#)); incluyendo también a las humanidades, las ciencias sociales y naturales y centrándose en el desarrollo del pensamiento crítico y la apreciación de la diversidad de conocimientos ([Nussbaum, 2010](#)). Por otra parte, una perspectiva vocacional enfatiza que la educación superior pretende preparar a los estudiantes para el mercado laboral, destacándose así la importancia de adquirir habilidades prácticas y conocimientos técnicos aplicables directamente en el ámbito profesional. Otras posturas plantean una perspectiva crítica y transformadora, donde la educación superior se ve como un espacio para cuestionar y transformar las estructuras sociales empoderando a los estudiantes para que sean agentes de cambio ([Apple, 1993](#); [Freire, 1970](#); [Giroux, 1983](#)).

C.S. Lewis consideraba, por ejemplo, que mientras que la educación secundaria estaba llamada a la formación del buen hombre, la educación superior tenía su sentido en la búsqueda de niveles superiores de conocimiento ([Loomis y Rodríguez, 2009](#)). Por otra parte, Ortega y Gasset planteaba con fuerza que se debía defender la formación cultural como la característica central de la Universidad ([Forment, 1999](#)).

Estas ideas se integran en lo indicado por [Martínez y Letor, 2022](#), quienes plantean que el fin de la Universidad es la promoción del humanismo y el ideal de la formación integral en valores universales, una formación que es intelectual, técnica, moral y estética. Estos valores están al servicio de “una

adecuada convivencia, asegurando el esfuerzo por el bien común, la solidaridad y la contribución al desarrollo social” (Martínez y Letor, 2022, p. 6). En América Latina – indican estos autores – dentro de los criterios que se pueden señalar como guías para una educación integral en la universidad están la formación del profesorado universitario, la formación humanística y las actividades de vinculación con la sociedad (Martínez y Letor, 2022). Así, la Universidad es una comunidad que comparte el saber poniéndolo al servicio de la sociedad (Martínez y Letor, 2022).

Respecto a las percepciones, Vargas-Malgarejo (2014) señala que la percepción lleva a las personas a ordenar y categorizar los diversos estímulos que le informan sus sentidos, lo que permiten reconocerlos como fenómenos reconocibles y a los que carga de sentido desde la concepción colectiva o social. En particular, la percepción de la finalidad de la educación superior en los docentes universitarios puede ser considerada como parte de las concepciones sobre la educación que configuran su identidad como docente. En efecto, Badía et al. (2011) indican que la identidad profesional del docente “está formada por tres tipos de representaciones, cuyo contenido son los roles académicos del profesor, las concepciones, estrategias y procedimientos del profesor sobre su docencia, y los sentimientos sobre su docencia” (p. 5649). Respecto a su génesis, Alonso-Sáez et al. (2015) subrayan que la identidad profesional del cuerpo docente universitario se puede conceptualizar como el resultado de una interacción “entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente” (p. 54).

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un paradigma positivista, con un diseño no experimental descriptivo, comparativo y transeccional (Dobles et al., 1998; Hernández et al., 2014).

A partir de la revisión de la literatura (Bermúdez, 2018; Gilroy, 1999; Hare, 1999; Marple, 1999; Martínez y Letor, 2022; Peters, 1973; Pring, 1999; Scheffler, 1985; Unesco/IESALC 2021a, 2021b; Winch y Gingell, 2008) se identificaron siete posibles fines de la educación universitaria en el marco formativo, los cuales fueron seleccionados bajo criterio de los investigadores. Para esto, cada miembro del grupo investigador hizo una selección inicial a partir de la literatura, que luego se socializó y discutida en el grupo de investigación para obtener la selección final. Para estos fines se elaboró una definición, de acuerdo con lo señalado en la Tabla 1.

La muestra consistió en un conjunto de docentes de una universidad privada chilena, acreditada, con personas docentes con contrato de planta (30%) y externos (70%). Esta institución se caracteriza por recibir un estudiantado de sectores medios y algunos de sectores vulnerables.

Tabla 1.

Fines de la educación propuestos

Concepto	Definición propuesta
Pensamiento crítico	Capacidad de analizar y evaluar la consistencia de argumentos y de expresar las propias ideas y convicciones con argumentos lógicamente válidos (por ejemplo, sin incurrir en falacias) o que impliquen engaño.
Autonomía	Capacidad de la persona de darse sus propias leyes en el sentido de autorregular su conducta hacia sí mismo y hacia los demás, cautelando no dañar a otros o a la naturaleza.
Competencias ciudadanas	Conocimientos y habilidades que permiten vivir en armonía con los otros y actuar de manera constructiva y participativa en la sociedad.
Autodeterminación	Capacidad de la persona de decidir por sí misma y llevar a cabo su propio proyecto de vida, en tanto este no interfiera con el proyecto de otras personas o del mundo natural.
Compromiso social	Búsqueda del bien común de la comunidad, por sobre del bienestar individual.
Actitud ética	Capacidad de enfrentar problemas y relaciones humanas cumpliendo con el conjunto de normas sociales aceptados por la sociedad y la propia consciencia, promoviendo así el bienestar humano y natural.
Competencias técnicas de la profesión	Conocimientos y habilidades específicos que permite resolver problemas en el ámbito disciplinar escogido por el estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

La selección de la muestra fue no probabilística y por conveniencia. A partir de las definiciones antes señaladas se solicitó al grupo de docentes jerarquizar por importancia los conceptos de acuerdo con su idea de lo que constituye los fines de la educación universitaria. Debieron así asignar un lugar de 1 a 7 a cada uno de los conceptos presentados, sin poder repetir, correspondiendo al lugar de mayor importancia el 1 y al de menor importancia el 7. El cuestionario fue enviado electrónicamente ([Anexo 1](#)).

Se recibieron 48 respuestas válidas. La totalidad de las personas docentes involucradas declararon haber participado en algún tipo de actividad de desarrollo docente (talleres, diploma o magister en docencia universitaria), ya sea en la universidad en cuestión u en otra.

La distribución por disciplina de los participantes se clasificó siguiendo la propuesta de la [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico \[OCDE\] \(2018\)](#), obteniéndose un grupo de 21 docentes en el área de Ciencias Naturales, Ingeniería y Tecnología, Ciencias médicas y de la salud y de 27 en la de Ciencias Sociales y Humanidades. En relación con su formación académica, 3 docentes contaban con el grado de doctorado, 37 con una maestría y 8 con una licenciatura.

Asimismo, respecto a los años de experiencia docente, se categorizaron en tres intervalos, a saber: inicial (menos de 5 años, 18 docentes), intermedio (entre 5 y 10 años, 14 docentes) y superior (más de 10 años, 16 docentes). En términos de su relación contractual con la universidad, 22 docentes tenían un contrato de planta y 26 un contrato externo.

La percepción del grupo participante fue estructurada siguiendo la idea de una zona central y dos zonas periféricas, de importancia decreciente, que permiten mapear cómo los elementos propuestos se distribuyen según su importancia (Abric, 2012; Espejo-Leupin y González-Suárez, 2015). Para esto se ponderó cada nivel de importancia, para luego sumar los puntajes obtenidos en los siete conceptos presentados. Después se calculó el porcentaje para cada uno respecto al total global (suma de los puntajes ponderados para cada concepto).

Con el fin de identificar la pertenencia de estos conceptos a las tres zonas propuestas, se aplicó la técnica de quiebres naturales de Jenks (*Jenks natural breaks*). Esta técnica de análisis de conglomerados permite obtener posibles clases en un rango de números reduciendo la varianza dentro de una clase y maximizándola entre ellas (Zaiontz, 2022). Para este análisis se utilizó el programa *Real Statistics* y *Microsoft Excel*. Los resultados permitieron construir tres clases (I, II y III) con una bondad de ajuste superior al 90% en todos los casos.

A continuación, se determinó la pertenencia de estos conceptos para cada grupo de niveles de experiencia docente de los participantes (inicial, intermedio, superior) con el fin de comparar la configuración obtenida para la zona central y las zonas periféricas. Análogamente, se determinó la pertenencia de los conceptos para dos grupos de área de conocimiento, los que fueron etiquetados como: Ciencias Sociales (ciencias sociales y humanidades) y Ciencias Naturales (ciencias naturales, ingeniería y tecnología, ciencias médicas y de la salud). En ambos casos se obtuvieron para la separación en zonas bondades de ajuste superiores o iguales al 93%.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados consolidados se muestran en la [Tabla 2](#). Los porcentajes representan el peso que tiene cada concepto en la percepción del grupo detallado. Entre paréntesis se muestra la zona en la que se puede clasificar (I, II y III, en orden decreciente de importancia). La columna A corresponde a la muestra total, mientras que la columna B, C y D desagrega estos valores por nivel de experiencia docente en docencia universitaria. Las columnas E y F desagregan los valores totales, pero ahora por área disciplinar según se mencionó anteriormente.

Lo anterior se aprecia en las [Figuras 1 y 2](#).

En la muestra total el desarrollo del pensamiento crítico aparece como el concepto más importante (zona I) de la percepción del profesorado sobre los fines de la educación universitaria (21,2%). Esto se repite si los datos se desagregan por experiencia docente: en los tres niveles definidos para esto

el desarrollo del pensamiento crítico se mantiene en la zona I (20,2%; 22,4% y 21,2% respectivamente). Lo mismo ocurre al desagregar por área de conocimiento, observándose un 21,6% para las Ciencias Sociales y un 20,8% para las Ciencias Naturales. La importancia del pensamiento crítico se ha comentado en la literatura, por ejemplo, en la revisión sistemática de [López-Ruiz et al. \(2021\)](#) quienes concluyen que es considerado “como una habilidad indispensable para enfrentar retos, desafíos y lograr objetivos en un mundo globalizado y tecnológico” (p.382). Adicionalmente, “permite al docente y al estudiante, desenvolverse dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que exige claridad, eficacia, precisión y equidad en la resolución de problemas” ([López-Ruiz et al., 2021](#), p. 382). Asimismo, [Beneitone y Yarosh \(2021\)](#) señalan la habilidad crítica y autocrítica como una de las 11 competencias globales identificadas en su meta-estudio.

El desarrollo de la actitud ética y de la autonomía aparecen en todos los casos (muestra total y desagregada) en la zona II, en la primera zona periférica. En efecto, como indican [Finkler y Souza-Ramos \(2017\)](#) en un estudio sobre prácticas educativas de docentes universitarios en Brasil, la dimensión ética es un reto en la formación universitaria que no siempre es coherente con las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo institucionalmente, pero que tiene un rol fundamental en la formación ética, humanista y ciudadana. La universidad aparece como un espacio de aprendizaje ético ([Martínez-Martín et al., 2002](#)).

Tabla 2.

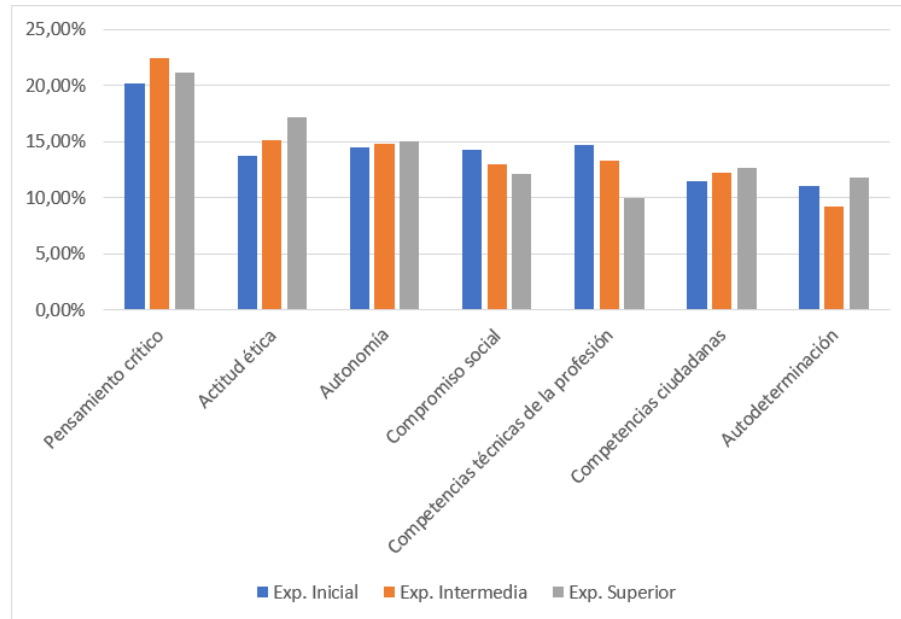
Resultados grupo total y desagregados por experiencia docente y disciplina de estudio

	A	B	C	D	E	F
Concepto	Total (n=48)	Experiencia Inicial (n=18)	Experiencia Intermedia (n=14)	Experiencia Superior (n=16)	Ciencias Sociales (n=25)	Ciencias Naturales (n=23)
Porcentaje (Zona)						
Pensamiento crítico	21.2% (I)	20,2% (I)	22,4% (I)	21,2% (I)	21,6% (I)	20,8% (I)
Actitud ética	15,3% (II)	13,7 % (II)	15,1% (II)	17,2% (II)	15,9% (II)	14,6% (II)
Autonomía	14,7% (II)	14,5% (II)	14,8% (II)	15% (II)	15,3% (II)	14,1% (II)
Compromiso social	13,2% (III)	14,3% (II)	13% (II)	12,1% (III)	13,9% (II)	12,4% (III)
Competencias técnicas de la profesión	12,7% (III)	14,7% (II)	13,3% (II)	10% (III)	8,7% (III)	17,1% (II)
Competencias ciudadanas	12,1% (III)	11,5% (III)	12,2% (II)	12,7% (III)	13,3% (III)	10,9% (III)
Autodeterminación	10,8% (III)	11,1% (III)	9,2% (III)	11,8% (III)	11,4% (III)	10,1% (III)

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1.

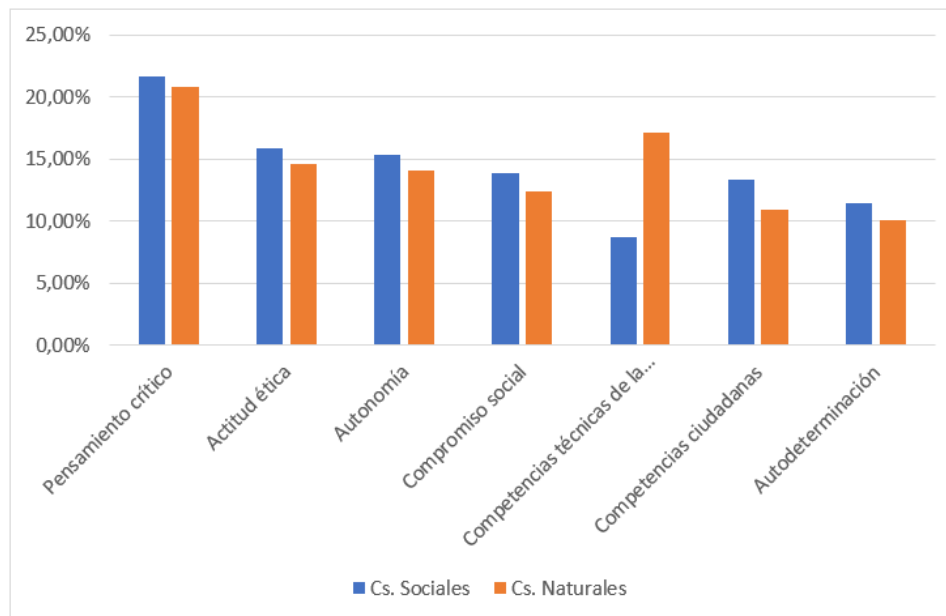
Peso de conceptos desagregados por nivel de experiencia docente



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.

Peso de conceptos desagregados por área disciplinar



Fuente: Elaboración propia.

El compromiso social como fin de la educación universitaria aparece en la zona III para el caso de la muestra total (13,2%), lo mismo ocurre en el segmento de docentes con mayor experiencia en docencia universitaria (12,1%) y en el caso del profesorado de Ciencias Naturales (12,4%). Para docentes con experiencia docente inicial e intermedia, este concepto es de la zona II, igual que para el profesorado de Ciencias Sociales. Esta dimensión también ha sido relevada en la literatura, como es el caso de [Beneitone y Yarosh \(2021\)](#) quienes identifican la responsabilidad social y la consciencia cívica como unas competencias globales relevante. Como se comentó antes, cabe mencionar el paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) entendida como una forma de gestión que pretende integrar dentro de la organización el punto de vista de todos los grupos de interés interrelacionados con ella ([Ibarra-Urbe et al., 2020](#)).

En el caso de las competencias técnicas de la profesión, tanto en la muestra total como en el caso del profesorado con mayor experiencia docente, como en Ciencias Sociales, esta se ubica en la zona III. Esto varía en el caso de la experiencia docente inicial e intermedia y para el profesorado de Ciencias Naturales, donde se ubica en la zona II.

Que las competencias técnicas de la profesión no se consideren en la percepción docente como uno de los fines más importantes de la educación universitaria parece contraintuitivo, pero puede entenderse desde la idea de la obsolescencia del conocimiento ([Dominici, 2019](#)). Así, el profesorado podría percibir la búsqueda de habilidades más permanentes, según la formación que de conocimientos que pueden variar en el tiempo.

Las competencias ciudadanas y la autodeterminación están en la zona III, excepto el profesorado con experiencia docente intermedia, donde las competencias ciudadanas aparecen en la zona II. La baja importancia que se otorga a la autodeterminación como fin de la educación universitaria contrasta con la importancia que tiene como promotor del desarrollo humano en un marco de autorrealización y diversidad ([Ramírez, 2019](#)).

Si se observan las respuestas del grupo participante cruzando el área disciplinar con los distintos niveles de experiencia docente, se obtienen los datos que se muestran en la [Tabla 3](#).

Tabla 3.

Cruce área disciplinar y niveles de experiencia docente

Concepto	Ciencias Naturales (<i>n</i> = 23)			Ciencias Sociales (<i>n</i> = 25)		
	Experiencia	Experiencia	Experiencia	Experiencia	Experiencia	Experiencia
	Inicial (<i>n</i> =10)	Intermedia (<i>n</i> =5)	Superior (<i>n</i> =8)	Inicial (<i>n</i> =8)	Intermedio (<i>n</i> =9)	Superior (<i>n</i> =8)
Porcentaje (Zona)						
Pensamiento crítico	19,3% (I)	22,1% (I)	21,9% (I)	21,4% (I)	22,6% (I)	20,5% (I)
Actitud ética	14,3% (II)	12,1% (II)	16,5% (II)	12,9% (III)	16,7% (II)	17,9% (I)

Autonomía	13,2% (II)	15,0% (II)	14,7% (II)	16,1% (II)	14,7% (II)	15,2% (II)
Compromiso social	15,4% (II)	12,1% (II)	8,9% (III)	12,9% (III)	13,5% (II)	15,2% (II)
Competencias técnicas de la profesión	17,5% (I)	19,3% (I)	15,2% (II)	11,2% (III)	9,9% (III)	4,9% (III)
Competencias ciudadanas	10,7% (III)	9,3% (III)	12,1% (III)	12,5% (III)	13,9% (II)	13,4% (III)
Autodeterminación	9,6% (III)	10,0% (III)	10,7% (III)	12,9% (III)	8,7% (III)	12,9% (II)

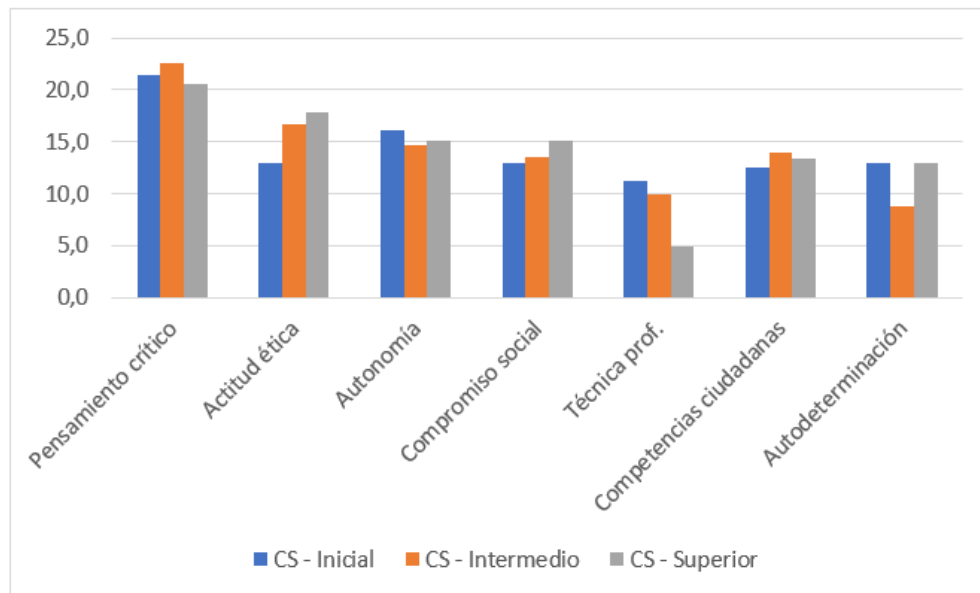
Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior se puede apreciar en las Figuras 3 y 4.

Al igual que en el análisis anterior, el pensamiento crítico aparece como el elemento al que el grupo participante da más importancia en su percepción (zona I). Sin embargo, a diferencia de casos anteriores, se aprecia cómo la actitud ética pertenece a esta zona central en el caso del profesorado de Ciencias Sociales con mayor experiencia docente. En realidad, es interesante ver cómo hay una evolución a medida que aumenta su experiencia: para el grupo inicial la actitud ética está en la zona III, la intermedia en la zona II y la superior, como ya se indicó, en la zona I. Evidentemente para corroborar esta idea es necesario un estudio longitudinal. En el caso del profesorado de Ciencias Naturales este concepto se mantiene siempre en la zona II.

Figura 3.

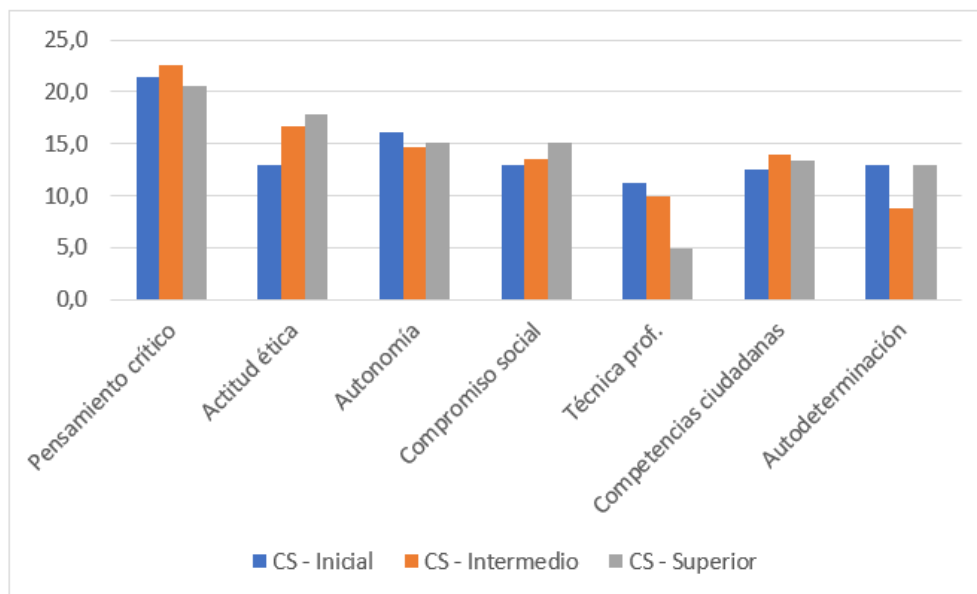
Peso de elementos para el caso de Ciencias Naturales y desagregados por nivel de experiencia docente



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4.

Peso de elementos para el caso de Ciencias Sociales y desagregados por nivel de experiencia docente



Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar cómo las competencias técnicas de la profesión para el grupo de Ciencias Naturales de experiencia docente inicial e intermedia se encuentra también en la zona de mayor importancia (I), bajando a la zona II en el caso del grupo con mayor experiencia docente. Esto también indica una evolución donde el profesorado percibe este elemento como menos importante conforme adquieren mayor experiencia en la docencia universitaria, privilegiando aspectos como el pensamiento crítico y la actitud ética. El compromiso social se ubica en la zona II para el profesorado de Ciencias Naturales con experiencia docente inicial e intermedia, bajando a la zona III en el caso de tener una mayor experiencia docente. Este resultado parece invertirse en el caso del grupo de Ciencias Sociales, ya que se pasa de la zona III (caso de experiencia docente inicial) a la zona II (experiencia docente intermedia y superior). En el caso de las competencias ciudadanas, es interesante notar que se encuentran en la zona III para todos los niveles de experiencia docente en el caso del grupo de Ciencias Naturales, lo que contrasta con el de Ciencias Sociales con experiencia intermedia y superior, donde se ubica en la zona II.

Por otra parte – y de forma consistente con el análisis de los resultados agregados – la autodeterminación aparece en general en la zona de menor importancia (III) salvo para el caso del profesorado de Ciencias Sociales con un nivel superior de experiencia en docencia universitaria.

CONCLUSIONES

Con base en los hallazgos de esta investigación se ha podido dar cuenta del objetivo general planteado y describir las percepciones de un grupo de docentes universitarios sobre los fines de la educación a este nivel. Se concluye la importancia que se otorga al desarrollo del pensamiento crítico como fin, seguido por la actitud ética y el desarrollo de la autonomía. De la misma manera, ha sido importante constatar cómo el desarrollo de las competencias técnicas de la profesión no ocupa en la percepción un lugar central, sino más bien periférico.

Por otra parte, las competencias ciudadanas y el desarrollo de la autodeterminación del estudiantado aparecen sistemáticamente en los últimos lugares de importancia en las percepciones del grupo participante, lo que contrasta con algunos de los elementos identificados por la investigación de la Unesco y del IESALC sobre el futuro de la Educación Superior, como por ejemplo el énfasis que hacen los expertos sobre el desarrollo del potencial de los seres humanos y sus proyectos de vida (Unesco/IESALC, 2021a). Esto interpela en relación con la idea del sentido de la educación universitaria que tiene el profesorado, ya que ésta forma parte importante del proyecto de vida del estudiantado y para lo cual la autodeterminación parece fundamental. Desde el punto de vista de la experiencia universitaria, la relación entre la autodeterminación y la deserción estudiantil ha sido estudiada (Hernández-Herrera, 2023; Tomás y Gutiérrez, 2019) por lo que este elemento amerita ser considerado con cuidado.

Con los objetivos planteados, se observa cómo el cruce de la experiencia docente con el campo disciplinar permite detectar particularidades asociadas a los grupos disciplinares estudiados. Se observa incluso lo que parece ser una evolución de algunas de las percepciones a medida que se adquiere mayor experiencia docente, lo que es coherente con la idea de que las concepciones educativas pueden ir ligadas a las etapas de desarrollo profesional del profesorado (Caballero y Bolívar, 2015; Evans, 2002). Evidentemente esta hipótesis requiere contrastarse, mediante un estudio cualitativo comprensivo y un seguimiento longitudinal que permita observar la evolución de estas percepciones.

Cabe señalar la potencialidad de esta línea de trabajo en el desarrollo docente, al utilizar la información como acompañamiento del cuerpo docente y sus prácticas educativas. Por ejemplo, aparece aquí pertinente la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow (1991), la que ha sido utilizada por algunas personas investigadoras como marco conceptual para indagar el proceso de desarrollo profesional de los docentes (Cranton, 1996; King, 2004; McEwen et al., 2011; Whitelaw et al., 2004). Así, ocupando las ideas de perspectiva y esquema de significado de este enfoque, es posible utilizar la caracterización de las percepciones como un mapa para suscitar una reflexión inicial en los académicos y plantear procesos formativos que apunten a indagar sobre sus propios paradigmas personales y la deseabilidad y factibilidad de su modificación tanto a un nivel superficial como profundo (Espejo-Leupin y González-Suárez, 2015).

Respecto a sus limitaciones, se puede mencionar el número de participantes y el hecho de que todos tengan formación pedagógica en educación superior, ya que es relevante contrastar estos resultados con docentes que no la tengan. Por otra parte, el cuestionario tiene limitaciones en cuanto a la comprensión de las ideas del profesorado, por lo que hay que profundizar esta investigación con un enfoque cualitativo, mediante entrevistas u otras técnicas. En este sentido, y como lo señala el título de este artículo, se trata de un estudio preliminar.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (Ed.). (2012). *Méthodes d'étude des représentations sociales [Métodos de estudio de representaciones sociales]*. Érès.
- Alonso-Sáez, I., Lobato-Fraile, C. y Arandia-Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf>
- Altarejos, F., Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. EUNSA.
- Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age [Conocimiento oficial: educación democrática en una era conservadora]*. Routledge.
- Badía, A., Monereo, C. y Meneses, J. (2011). El profesor universitario: Identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. En J. M. Román, Carbonero, M. A. y J. D. Valdivieso (Eds.), *Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Psicología y Educación: Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5647-5661). Asociación de Psicología y Educación. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/profesor-universitario-identidad-profesional-concepciones-sentimientos-ensenanza>
- Beneitone, P. y Yarosh, M. (2021). A comparative analysis of global competences within the framework of internationalized curricula [Un análisis comparativo de competencias globales en el marco de currículos internacionalizados]. *Tunning Journal for Higher Education*, 8(2), 25-53. [https://doi.org/10.18543/tjhe-8\(2\)-2021pp25-53](https://doi.org/10.18543/tjhe-8(2)-2021pp25-53)
- Bermúdez, J. (2018). Los fines de la universidad. *Revista Panamericana de Pedagogía*. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1923>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5027836.pdf>
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning [El desarrollo profesional como aprendizaje transformador]*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education [Democracia y educación]*. The Macmillan Company.
- Dobles, C., Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. EUNED.

- Dominici, P. (2019). Educating for the Future in the Age of Obsolescence [Educando para el futuro en una era de obsolescencia]. *Cadmus*, 4(3), 93-109. <https://cadmusjournal.org/article/volume-4/issue-3/educating-for-the-future>
- Esbjörn-Hargens, S., Reams, J. y Gunnlaugson, O. (Eds.). (2010). *Integral Education: New Directions for Higher Learning* [Educación integral: nuevas direcciones para el aprendizaje en educación superior]. State University of New York Press.
- Escalante-Ferrer, A. E., Peña-Vargas, C. S. y Meza-Romero, J. C. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.25>
- Espejo-Leupin, R. y González-Suárez, J. M. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 309-330. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5300722.pdf>
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>
- Finkler, M. y Souza-Ramos, F. R. (2017). La dimensión ética de la educación superior en odontología: un estudio en Brasil. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 69(4), 35-49. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690403>
- Fischer, E. y Hänze, M. (2019). How do university teachers' values and beliefs affect their teaching? [¿Cómo afectan los valores y creencias de los profesores su enseñanza?]. *Educational Psychology*, 40(3), 296-317. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1675867>
- Forment, E. (1999). Ortega y Gasset y la misión de la universidad. *Espíritu*, 48(119), 83-100.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* [Pedagogía del oprimido]. Continuum.
- Ganga-Contreras, F., Pérez-Martínez, A. y Mansilla-Sepúlveda, J. (2018). Paradigmas emergentes en la Gobernanza Universitaria: una aproximación teórica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 123-135.
- Gilroy, P. (1999). The aims of education and the philosophy of education. The pathology of an argument [Los fines de la educación y la filosofía de la educación. La patología de una discusión]. En R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 23-34). Routledge.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* [Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición]. Bergin & Garvey.
- González-Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana: ¿es superior la educación superior?* Biblioteca Nueva.
- Hare, W. (1999). Critical thinking as an aim of education [El pensamiento crítico como objetivo de la educación]. En R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 85-99). Routledge.
- Harris, K. (1999). Aims! Whose aims? [Objetivos! ¿De quién son los objetivos?]. En R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 1-13). Routledge.

- Hernández-Herrera, C. (2023). Motivaciones basadas en la autodeterminación para el aprendizaje en universitarios del Instituto Politécnico Nacional de México. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(2), 338-358. www.doi.org/10.36390/telos252.08
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Ibarra-Urbe, L. M., Fonseca-Bautista, C. D. y Santiago-García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica*, (54), 1-18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011)
- Ibarra-Sáiz, M. S., Lukas-Mujika, J. F., Ponce-González, N. y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Percepción del profesorado universitario sobre la calidad de las tareas de evaluación de los resultados de aprendizaje. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27404>
- King, K. (2004). Both sides now: examining transformative learning and professional development of educators [Ambas partes ahora: examinando el aprendizaje transformador y el desarrollo profesional de los educadores]. *Innovative Higher Education*, 29(2), 155-174. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000048796.60390.5f>
- Ley 21091 de 2018: sobre *Educación Superior*. 29 de mayo de 2018. <https://bcn.cl/2fcks>
- Licandro, O. y Yepes-Chisco, S. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 29(66), 47-85. <https://doi.org/10.21500/01212753.2214>
- Loomis, S. R. y Rodriguez, J. P. (2009). *CS Lewis: A Philosophy of Education [CS Lewis: una filosofía de la educación]*. Palgrave Macmillan.
- López-Maldonado, D. y García-González, A. J. (2020). El profesorado universitario: estado de la cuestión sobre su identidad. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez, A. H. Martín Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2287-2296). Octaedro.
- López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A., Huayta-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. (2021). *Revista Innova Educación*, 3(2), 374-385. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/229>
- McEwen, L., Strachan, G. y Lynch, K. (2011). Shock and Awe or Reflection and Change: stakeholder perceptions of transformative learning in higher education [Conmoción y asombro o reflexión y cambio: percepciones de las partes interesadas sobre el aprendizaje transformador en la educación superior]. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 34-55. <https://lc.cx/MSpyej>

- Maritain, J. (1943). *Education at crossroads [La educación en la encruzijada]*. Yale University Press.
- Marples, R. (1999). Well-being as an aim of education [El bienestar como objetivo de la educación]. En R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 133-144). Routledge.
- Martínez-Martín, M., Buxarrais-Estrada, M. R., & Esteban-Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 17-43. <https://doi.org/10.35362/rie290949>
- Martínez, C. y Letor, D. (2022). Los fines de la educación superior en Latinoamérica. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.7410>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning [Dimensiones transformadoras del aprendizaje de adultos]*. Jossey-Bass.
- Muñoz-Osuna, F., Medina-Rivilla, A. y Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación química*, 27(2), 126-132. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.11.002>
- Nova, A. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de Filosofía*, 1(18), 186-214. <https://doi.org/10.19053/01235095.v1.n18.2016.5363>
- Nussbaum, M. C. (2010). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Ojeda-Hidalgo, J. F. (2013). Responsabilidad social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario. *Teorías, Enfoques Y Aplicaciones En Las Ciencias Sociales*, 5(12), 11-24. <https://revistas.uclave.org/index.php/teacs/article/view/1609>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264310681-es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2018). *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265396_spa?posInSet=378&queryId=039a4c-fb-059e-46a0-b5d5-a8afc31b2bee
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [Unesco/IESALC]. (2021a). *Pensar más allá de los límites. Perspectiva sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. UNESCO/IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

- [Unesco/IESALC]. (2021b). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la Educación Superior*. UNESCO/IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [Unesco/IESALC]. (2021c). *La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO/IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382996>
- Peña-Vargas, C. S., Meza-Romero, J. C. y Escalante-Ferrer, A. E. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 14(27), 220-256. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102019000200004
- Peters, R. S. (1967). What is an educational process? [¿Qué es un proceso educativo?] En R. S. Peters (Ed.), *The concept of education* (pp. 1-16). Routledge and Kegan Paul
- Peters, R. (1973). Aims of Education: A Conceptual Enquiry [Objetivos de la educación: una investigación conceptual.]. En R. Peters (Ed.), *The Philosophy of Education* (pp. 1-35). Oxford University Press.
- Pring, R. (1999). Neglected educational aims. Moral seriousness and social commitment [Objetivos educativos olvidados. Seriedad moral y compromiso social]. En R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 157-172). Routledge
- Ramírez A. R. (2019). La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 152-170. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/422>
- Rangel-Baca, A., (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25-44. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/575>
- Rojas-Paredes, R. A. (2023). La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), 152-178. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.751>
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Scheffler, I. (1985). *On human potential: an essay in the philosophy of education*. [Sobre el potencial humano: un ensayo sobre la filosofía de la educación]. Routledge.
- Speller, P. (2018). La visión de la OEI sobre la universidad latinoamericana. En la UNESCO. (2018). *Educación Superior en América Latina y el Caribe. estudios retrospectivos y proyecciones* (pp. 137-154). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372648>

- Tomás, J. M. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Tünnermann-Bernheim, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*. Asociación Colombiana de Universidades. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10327>
- Unriza-Puin, M., Hernández-Arteaga, I. y Simanca-Herrera, F. (2021). Percepciones de los docentes universitarios para la construcción de una cultura de paz. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 29(110), 288-310. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801809>
- Vargas-Melgarejo, L. M. (2014). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Winch, C., Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: the key concepts [Filosofía de la educación: los conceptos clave]*. Routledge.
- Whitelaw, C., Sears, M. y Campbell, K. (2004). Transformative learning in a faculty professional development context [Aprendizaje transformador en un contexto de desarrollo profesional docente]. *Journal of Transformative Learning*, 2(1), 9-26. <https://doi.org/10.1177/1541344603259314>
- Zaiontz, C. (14 de junio 2022). *Jenks Natural Breaks [Quiebres naturales de Jenks]*. Real Statistics Using Excel [Estadística real usando Excel]. <https://real-statistics.com/>

Anexo 1.

Instrumento de recolección de información utilizado

Nombre

Correo electrónico

Sede donde dicta clases

Facultad donde dicta clases:

- Facultad de ingeniería y arquitectura
- Facultad de economía, gobierno y comunicaciones
- Facultad de educación y ciencias sociales
- Facultad de derecho y humanidades
- Facultad de medicina y ciencias de la salud
- Carreras técnicas
- Vicerrectoría académica

¿Hace cuánto tiempo dicta clases en educación superior?

- Menos de 2 años
- Entre 2 y menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años