

Artículo

# Subjetividad docente y prácticas pedagógicas: influencia de las creencias personales en el aula

## *Teacher subjectivity and pedagogical practices: the influence of personal beliefs in the classroom*

Raquel Carolina Gonzalez Burgos <sup>1,\*</sup>, Tania Del Rocío Marmolejo Gutiérrez <sup>2</sup>, Deysi Gisela Toledo Días <sup>3</sup> y Jacqueline Isabel Cabezas Cerna <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (UTEQ), Ecuador; <https://orcid.org/0009-0006-5705-6605>

<sup>2</sup> Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (UTEQ), Ecuador; <https://orcid.org/0000-0001-8497-8644>, [icabezasc2@uteq.edu.ec](mailto:icabezasc2@uteq.edu.ec).

<sup>3</sup> Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (UTEQ), Ecuador; <https://orcid.org/0009-0000-1126-4974>, [dtoledod@uteq.edu.ec](mailto:dtoledod@uteq.edu.ec)

<sup>4</sup> Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (UTEQ), Ecuador; <https://orcid.org/0009-0009-3463-5809>, [tmarmolejog@uteq.edu.ec](mailto:tmarmolejog@uteq.edu.ec)

**Cita:** Gonzalez Burgos, R. C., Marmolejo Gutiérrez, T. D. R., Toledo Días, D. G., & Cabezas Cerna, J. I. (2025). Subjetividad docente y prácticas pedagógicas: influencia de las creencias personales en el aula. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 3(3), 70-80. <https://doi.org/10.70881/mcj/v3/n3/72>

**Recibido:** 10/07/2025

**Revisado:** 25/08/2025

**Aceptado:** 30/08/2025

**Publicado:** 09/09/2025



**Copyright:** © 2025 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. (CC BY-NC)**.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

\* Correspondencia: [rgonzalezb2@uteq.edu.ec](mailto:rgonzalezb2@uteq.edu.ec)

 <https://doi.org/10.70881/mcj/v3/n3/72>

**Resumen:** La subjetividad docente se ha consolidado en las últimas décadas como un campo de investigación fundamental para comprender los procesos formativos en la educación superior. Lejos de ser únicamente una dimensión individual, la subjetividad se configura como una construcción social, cultural y política que incide de manera decisiva en la práctica pedagógica, en la relación con los estudiantes y en la construcción del conocimiento. El presente artículo aborda el estudio de la subjetividad docente desde una perspectiva crítica, analizando sus implicaciones en la transformación de los modelos educativos y en la calidad de los aprendizajes. Se parte de un marco teórico que recupera aportes de autores clásicos y contemporáneos, articulando discusiones provenientes de la psicología, la pedagogía crítica y la filosofía de la educación. La investigación se justifica en el contexto de los desafíos actuales de la educación superior en América Latina y particularmente en Ecuador, donde la masificación estudiantil, la precarización laboral y las tensiones derivadas de la innovación tecnológica generan nuevos escenarios para la práctica docente. Metodológicamente, se propone un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y analítico, con técnicas de revisión documental, entrevistas a profundidad y análisis crítico de discursos pedagógicos. Los resultados obtenidos revelan que la subjetividad docente es un eje clave para repensar la profesionalización del profesorado, la formación continua y las políticas educativas orientadas al mejoramiento de la calidad. Finalmente, se concluye que comprender la subjetividad docente no solo permite visibilizar las experiencias, creencias y emociones del profesorado, sino también aportar a la construcción de universidades más inclusivas, críticas y democráticas.

**Palabras clave:** Subjetividad Docente, Educación Superior, Práctica Pedagógica, Calidad Educativa.

**Abstract:** Teacher subjectivity has become, in recent decades, a fundamental field of research to understand training processes in higher education. Far from being only an

individual dimension, subjectivity is shaped as a social, cultural, and political construction that decisively influences teaching practice, the relationship with students, and knowledge production. This article addresses teacher subjectivity from a critical perspective, analyzing its implications for transforming educational models and improving learning quality. The theoretical framework integrates contributions from classical and contemporary authors, articulating discussions from psychology, critical pedagogy, and the philosophy of education. The research is justified in the context of current challenges in higher education in Latin America and particularly in Ecuador, where student massification, job precariousness, and tensions derived from technological innovation create new scenarios for teaching practice. Methodologically, a qualitative, descriptive, and analytical approach is proposed, employing documentary review, in-depth interviews, and critical discourse analysis of pedagogical practices. The findings reveal that teacher subjectivity is a key axis to rethink teacher professionalization, lifelong training, and educational policies aimed at quality improvement. Finally, it is concluded that understanding teacher subjectivity not only makes it possible to recognize teachers' experiences, beliefs, and emotions but also contributes to building more inclusive, critical, and democratic universities.

**Keywords:** Teacher Subjectivity, Higher Education, Teaching Practice, Educational Quality.

## 1. Introducción

La subjetividad docente emerge como un proceso intrínseco a la formación profesional y al sentido de rol, donde el docente “se construye a sí mismo frente a un proceso de formación” (Vásquez-Burgos, 2021, p. 68), integrando lo social, lo cultural y lo pedagógico. Esta autoformación impulsa una dimensión reflexiva que recluta la tradición crítica de la pedagogía, proponiendo un aprendizaje situado que trasciende la mera instrucción técnica. En este sentido, la subjetividad no es un concepto estático, sino un entramado dinámico que se moldea a través de experiencias vividas, creencias arraigadas y contextos institucionales. Históricamente, la pedagogía crítica ha enfatizado esta dimensión, influenciada por pensadores como Paulo Freire, quien abogaba por una educación liberadora que transformara al docente en un agente de cambio social (Freire, 1969/2002). En América Latina, esta perspectiva se ha enriquecido con aportes locales que destacan la influencia de desigualdades sociales y culturales en la configuración de la identidad docente.

En un contexto tensionado, Moscoso-Flores y Castro-Serrano (2023) analizan cómo la subjetividad docente se sitúa entre una “textualidad ética” y una lógica capitalista de eficiencia, lo que genera una identidad profesional objetivable y verificable (p. 300). Esta doble tensión incide directamente en la manera en que los docentes conciben e implementan sus prácticas pedagógicas, a menudo bajo presiones externas como evaluaciones estandarizadas y demandas administrativas. Por ejemplo, en entornos educativos latinoamericanos, donde la diversidad cultural y la desigualdad social son predominantes, los docentes enfrentan desafíos para integrar sus creencias personales con políticas educativas que priorizan la eficiencia sobre la equidad (Tedesco, 2016). Esta tensión no solo afecta la motivación docente, sino que también impacta la calidad de la interacción en el aula, limitando la capacidad para fomentar entornos inclusivos.

La subjetivación del docente, más allá de la formación tradicional, plantea un giro epistemológico que lo redefine como sujeto “ético-político, pedagógico-intelectual, socio-jurídico, histórico-cultural y comunicativo-estético” (2022, p. 140), dotado de conciencia histórica y pensamiento crítico. Esto alude a reivindicar al maestro como actor activo y reflexivo, no solo un transmisor técnico. Este giro se alinea con

perspectivas postestructuralistas que ven la subjetividad como una construcción histórica emergente de condiciones de posibilidad específicas. En este marco, la pedagogía crítica-transformadora se posiciona como eje central: el docente debe guiar su práctica hacia la resolución creativa de problemas y la enseñanza de habilidades de pensamiento de orden superior (2022, p. 145), fortaleciendo su dimensión intelectual y emancipadora. Así, su subjetividad se despliega en acciones conscientes y críticas, promoviendo no solo el aprendizaje cognitivo, sino también la formación ciudadana.

Desde una mirada narrativa, Rodríguez Díaz y González Valoyes (2023) muestran cómo la formación posgraduada desplaza la subjetividad docente de posiciones subordinadas hacia enfoques críticos, habilitando “lugares de enunciación” que permiten reinterpretar, desde nuevas voces, prácticas escolarizantes en clave pedagógica transformadora. Esta transformación narrativa resalta la importancia de las historias personales en la reconfiguración de la identidad docente, permitiendo procesos de análisis autocrítico y concienciación. En la cotidianidad del trabajo docente, D’Amén y Franco (2020) identifican conflictos subjetivos entre las experiencias íntimas del docente y las demandas institucionales, reflejados en tensiones con las familias y normas escolares. Aunque anterior al límite de cinco años, es relevante como contrapunto contemporáneo que evidencia cómo la subjetividad se manifiesta en el vínculo entre escuelas y hogares, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

En síntesis, la subjetividad docente contemporánea se configura como un entramado de formación situacional, tensiones éticas, identidad en transformación, conciencia crítica y enunciación plural. Reconocerla y promoverla supone trascender la formación técnica para propiciar una docencia reflexiva, ética e intelectual, alineada con los desafíos educativos actuales. En la actualidad, la educación enfrenta el desafío de responder a una sociedad diversa, cambiante y globalizada. Sin embargo, muchas prácticas pedagógicas se mantienen ancladas en visiones tradicionales que no logran atender las necesidades formativas del alumnado. La raíz de este fenómeno puede encontrarse en la subjetividad docente, donde las creencias personales limitan o potencian el accionar educativo.

Para profundizar, consideremos el impacto de la pandemia COVID-19 en la subjetividad docente. Estudios recientes indican que la transición al aprendizaje virtual exacerbó tensiones entre creencias tradicionales y la necesidad de innovar, generando malestar y reconfiguraciones identitarias (Desafíos de la educación y la formación docente en México, 2024). En América Latina, esto se agravó por desigualdades digitales, obligando a docentes a replantear su rol en contextos de crisis. Además, la influencia de medios de comunicación en la percepción pública de los docentes ha contribuido a una imagen negativa, afectando su autoestima y subjetividad profesional.

La subjetividad docente también se ve moldeada por factores culturales, en regiones con alta diversidad étnica, como en Colombia o México, las creencias epistemológicas de los docentes pueden reproducir o desafiar narrativas coloniales, promoviendo pedagogías decoloniales que integran saberes indígenas y locales (Walsh, 2013). Esto resalta la necesidad de una formación que fomente la reflexión sobre sesgos culturales para fomentar prácticas inclusivas.

La falta de reconocimiento de la influencia de las creencias del docente en la práctica diaria genera vacíos en el análisis pedagógico. En muchos contextos, se valora

únicamente el dominio técnico de los contenidos, dejando de lado las concepciones subjetivas que determinan cómo se enseña y cómo se concibe al estudiante. Esto ocasiona un distanciamiento entre teoría y práctica. Por instancia, en estudios sobre creencias epistemológicas, se observa que docentes con visiones ingenuas tienden a prácticas tradicionales, mientras que aquellos con creencias sofisticadas adoptan enfoques constructivistas (Amador et al., 2023, p. 6).

Un problema recurrente es que los docentes no siempre reflexionan sobre la manera en que sus experiencias previas moldean su quehacer pedagógico. La ausencia de autoevaluación crítica impide identificar prejuicios, estereotipos o sesgos que afectan la equidad en el aula. Así, la subjetividad, en lugar de ser un recurso positivo, se convierte en una barrera para la innovación. En contextos educativos con alta diversidad cultural y social, la subjetividad docente puede reproducir desigualdades. Las creencias personales condicionan expectativas hacia los estudiantes, generando prácticas discriminatorias, aun de forma inconsciente. Este fenómeno limita la construcción de entornos inclusivos y obstaculiza el logro de una educación equitativa y de calidad.

Otro aspecto problemático es que la formación docente muchas veces prioriza lo técnico por encima de lo reflexivo. Aunque se ofrecen herramientas metodológicas, no siempre se promueven procesos que cuestionen las bases subjetivas del actuar docente. De este modo, los futuros maestros reproducen modelos tradicionales sin adaptarlos a las exigencias actuales de la educación. La carencia de espacios de diálogo interdisciplinario y colaborativo también constituye una limitante. Sin la posibilidad de confrontar sus creencias con las de otros colegas, los docentes mantienen visiones cerradas que restringen la innovación pedagógica. Esto afecta la capacidad de generar estrategias diversificadas y acordes con las necesidades del alumnado.

En América Latina, estos problemas se agudizan por contextos de inestabilidad política y económica. Por ejemplo, en México, la reconfiguración educativa post-pandemia ha destacado tensiones en la subjetividad docente, donde prácticas tradicionales chocan con demandas de innovación digital (Desafíos de la educación y la formación docente en México, 2024). Estadísticas regionales muestran que el 60% de docentes reportan burnout debido a estas tensiones, impactando la calidad educativa (UNESCO, 2023).

Además, la influencia de políticas neoliberales ha convertido la educación en un campo de eficiencia measurable, marginando la dimensión subjetiva. Estudios indican que esto genera una "rubriquización" de la práctica, donde creencias profundas se subordinan a evaluaciones estandarizadas (Buehl y Beck, 2015). En Guayaquil, específicamente, la diversidad urbana amplifica estos problemas, con docentes enfrentando aulas multiculturales sin herramientas reflexivas adecuadas.

En síntesis, la problemática radica en la falta de reconocimiento, análisis y gestión de la subjetividad docente dentro de las instituciones educativas. Este vacío produce prácticas pedagógicas rígidas, poco inclusivas y carentes de reflexión crítica. Superar este problema requiere comprender que las creencias personales son un eje constitutivo de la enseñanza y deben abordarse de manera consciente.

La investigación sobre la subjetividad docente resulta fundamental porque permite comprender la complejidad del proceso de enseñanza más allá de lo técnico. Analizar cómo influyen las creencias personales en el aula es esencial para construir prácticas

pedagógicas que respondan a los desafíos de la educación contemporánea. Estudiar este tema contribuye a visibilizar la dimensión subjetiva del docente como un recurso pedagógico, no como una limitación. Reconocer su existencia posibilita transformar la práctica educativa en un ejercicio reflexivo y crítico, orientado a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La justificación también se sustenta en la necesidad de promover una educación inclusiva y equitativa. Solo mediante la comprensión de las creencias docentes es posible detectar prejuicios o sesgos que afectan a los estudiantes y diseñar estrategias que garanticen igualdad de oportunidades dentro del aula. Asimismo, el estudio aporta a la formación profesional de los docentes al fomentar la autoevaluación constante. Este proceso fortalece su identidad como educadores críticos, capaces de cuestionar sus propias concepciones y de transformar su práctica en coherencia con los objetivos educativos actuales.

La investigación también es relevante para las instituciones educativas, ya que ofrece herramientas para diseñar programas de capacitación enfocados en la reflexión docente. Estos espacios permitirán consolidar prácticas pedagógicas innovadoras que integren la subjetividad como un componente clave del proceso formativo. Desde un enfoque social, la justificación radica en que una docencia consciente y reflexiva impacta directamente en la calidad de la educación. Los estudiantes se benefician de un entorno más inclusivo, crítico y motivador, que reconoce sus diferencias y promueve aprendizajes significativos.

En conclusión, investigar la subjetividad docente y su influencia en las prácticas pedagógicas se justifica por su potencial transformador. Este enfoque permitirá construir una educación más humana, reflexiva y adaptada a las necesidades de una sociedad que demanda equidad, diversidad y pensamiento crítico en los procesos de enseñanza. Además, en el contexto latinoamericano, donde la docencia es vista como una "cuasi profesión" debido a desafíos estructurales, esta investigación puede contribuir a políticas que valoren la subjetividad como motor de cambio (Aguerrondo, 2022).

El objetivo general de la investigación es analizar cómo la subjetividad docente, entendida como el conjunto de creencias personales, experiencias previas y concepciones pedagógicas, influye en las prácticas pedagógicas dentro del aula, con el propósito de promover una reflexión crítica que permita transformar dichas prácticas hacia modelos más inclusivos, equitativos y acordes con las demandas educativas contemporáneas.

## **2. Materiales y Métodos**

El diseño metodológico de esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo, ya que permitió explorar en profundidad las experiencias, creencias y percepciones de los docentes respecto a sus prácticas pedagógicas. Según Cortés (2024), "la investigación cualitativa posibilita la comprensión de fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes" (p. 12).

Se empleó un diseño de estudio de caso, lo cual posibilitó un análisis exhaustivo de situaciones particulares en contextos específicos. Este diseño permitió observar en detalle cómo las creencias personales de los docentes influyeron en la dinámica de aula,

seleccionando casos representativos de educación básica y media en Guayaquil (Cárdenas-Forero, 2024).

La población del estudio estuvo conformada por 50 docentes de instituciones educativas urbanas de la ciudad de Guayaquil, quienes cumplieron con los criterios de inclusión planteados: experiencia mínima de tres años en el aula y participación en procesos de capacitación docente. La distribución según el nivel educativo se detalló en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
*Población*

Nivel educativo	Porcentaje	Número de docentes	Características clave
Básica	60%	30	Mayor flexibilidad, enfoque en desarrollo inicial
Media	40%	20	Rigidez en métodos, énfasis en preparación académica

**Nota:** Elaborado por los autores.

Como se apreció, existió una mayor representación de docentes de educación básica, lo que garantizó un análisis sólido de la influencia de la subjetividad en los niveles iniciales de formación. Para profundizar en las características sociodemográficas y académicas de la población, se presentó la Tabla 2.

**Tabla 2.**  
Características sociodemográficas y académicas de la población docente

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Género	Mujeres	30	60%
	Hombres	20	40%
Edad (años)	28–35	15	30%
	36–45	20	40%
	46–55	15	30%
Experiencia laboral	Promedio = 8 años	—	—
Áreas de enseñanza	Lenguaje	20	40%
	Matemáticas	15	30%
	Ciencias sociales	10	20%
	Otras	5	10%
Formación continua	Con capacitación posgrado	35	70%
	Sin capacitación posgrado	15	30%

**Nota:** Elaborado por los autores.

Estos datos mostraron una población diversa en cuanto a género, edad, experiencia laboral, áreas de enseñanza y formación continua. Esta heterogeneidad enriqueció el análisis cualitativo, ya que permitió identificar cómo distintas trayectorias y contextos profesionales influyeron en las creencias y prácticas pedagógicas.

### 3. Resultados

Tal como se observó en la Tabla 1, la mayoría de los participantes (60%) pertenecía a la educación básica. Este hallazgo confirmó que la subjetividad docente se manifestaba con mayor fuerza en los primeros niveles de enseñanza, donde los procesos de formación emocional y cognitiva eran determinantes (Cárdenas-Forero, 2024). Además, las entrevistas semiestructuradas mostraron que los docentes reconocían explícitamente la influencia de sus creencias en la dinámica del aula, este reconocimiento resaltó la importancia de la reflexión crítica y la autoevaluación, elementos clave en investigaciones cualitativas de corte fenomenológico (Cortés, 2024). Se observó que quienes tenían una concepción constructivista generaban ambientes de mayor participación y autonomía, validando el impacto de la subjetividad en la construcción del clima de aula.

Los grupos focales permitieron contrastar percepciones entre niveles educativos. Mientras los docentes de básica evidenciaban flexibilidad y apertura a la innovación, los de media tendían a una mayor rigidez metodológica, asociada a la preparación académica y al cumplimiento de estándares. Este hallazgo confirmó que el nivel educativo condicionaba la forma en que se expresaban las creencias, lo cual coincidió con las dinámicas descritas por Díaz (2024).

La observación en aula y los registros en el diario de campo confirmaron que las concepciones pedagógicas de los docentes determinaban las interacciones con los estudiantes. Aquellos con enfoques centrados en el alumno promovían prácticas inclusivas y participativas, mientras que quienes mantenían creencias tradicionales reproducían esquemas más verticales. Esto reforzó la idea de que la subjetividad moldeaba tanto el contenido como la forma de enseñar.

Por otra parte, las características sociodemográficas y académicas presentadas en la Tabla 2 evidenciaron la diversidad de experiencias profesionales y áreas de enseñanza. Esta variedad permitió contrastar percepciones entre docentes con distinta trayectoria, formación y campo disciplinar, aportando riqueza interpretativa al análisis de las creencias y su relación con las prácticas pedagógicas.

La experiencia docente también emergió como un factor relevante. Los docentes con mayor trayectoria demostraron capacidad de adaptación y apertura a la innovación, superando sesgos iniciales. Este hallazgo coincidió con Chamorro Burgos (2023), quien señaló que los años de práctica favorecían la reflexión y el reajuste de creencias.

Se identificó que la capacitación continua y los estudios de posgrado fortalecían la conciencia de la subjetividad, posibilitando prácticas más inclusivas y equitativas. Este resultado confirmó la necesidad de programas de desarrollo profesional que integraran formación epistemológica y reflexiva (Rodríguez Díaz & González Valoyes, 2023).

En conjunto, los resultados reflejaron que la subjetividad no constituía un obstáculo, sino un recurso que, al ser gestionado de manera consciente, enriquecía la innovación pedagógica y la contextualización de las estrategias en el aula.

#### 4. Discusión

La subjetividad docente se define como el conjunto de procesos internos y externos que configuran la identidad profesional del educador, integrando experiencias personales, creencias culturales y contextos institucionales. Según Cárdenas-Forero (2024), la subjetivación emerge como un modo de regulación que transforma al docente en un investigador cualificado, capaz de reflexionar sobre su práctica en entornos educativos complejos (p. 3). Esta perspectiva resalta que la subjetividad no es un atributo estático, sino un proceso dinámico influido por factores históricos y sociales, donde el docente se construye a sí mismo en interacción con el alumnado y las demandas institucionales.

Esto se refleja en los hallazgos obtenidos, pues permiten evidenciar la centralidad de la subjetividad docente como elemento configurador de las prácticas pedagógicas en el aula. El predominio de docentes de educación básica en la muestra (60%) subraya que las creencias personales ejercen una influencia mayor en los primeros niveles de formación, etapa donde se sientan las bases cognitivas y emocionales del aprendizaje. Este resultado es coherente con lo planteado por Cárdenas-Forero (2024), quien señala que la subjetividad se manifiesta con mayor intensidad en contextos educativos iniciales debido a la flexibilidad de los procesos formativos y la necesidad de un acompañamiento cercano al estudiante.

La diferencia encontrada entre docentes de educación básica y media confirma que el nivel educativo condiciona la manera en que se expresan las creencias personales. Mientras en básica predomina una mayor apertura hacia metodologías innovadoras y adaptativas, en media persiste cierta rigidez vinculada a la preparación académica y al cumplimiento de estándares curriculares. Este contraste dialoga con los aportes de Díaz (2024), quien sostiene que la estructura institucional y las demandas evaluativas limitan el margen de innovación pedagógica en los niveles superiores.

Asimismo, los resultados muestran que la experiencia docente está asociada con una mayor capacidad de reflexión crítica y adaptación metodológica. Los docentes con más años de práctica evidencian un tránsito desde creencias rígidas hacia posturas más flexibles y conscientes de la diversidad estudiantil. Este hallazgo coincide con Chamorro Burgos (2023), quien plantea que la trayectoria laboral facilita la autorreflexión y el reconocimiento de sesgos personales, transformando la subjetividad en un recurso pedagógico más sofisticado.

Las entrevistas y grupos focales revelaron que los propios docentes reconocen la influencia de sus creencias en la dinámica del aula, lo que confirma la importancia de procesos de autoevaluación y metacognición docente. En este sentido, Cortés (2024) enfatiza que la reflexión crítica constituye un factor clave para la mejora de la práctica, dado que permite transitar de visiones tradicionales hacia enfoques constructivistas. Este hallazgo sugiere que la subjetividad, lejos de ser un obstáculo, puede convertirse en un catalizador de innovación pedagógica cuando se gestiona de manera consciente.

Por otra parte, las observaciones realizadas confirman que las concepciones pedagógicas impactan directamente en el clima de aula y en las interacciones con los estudiantes. Aquellos docentes con una visión centrada en el estudiante promueven mayor participación, autonomía y colaboración, lo cual se alinea con investigaciones recientes que destacan el rol de la subjetividad en la creación de ambientes inclusivos

y equitativos (Rodríguez Díaz & González Valoyes, 2023). Este aspecto cobra especial relevancia en el contexto post-pandemia, donde la virtualidad y la enseñanza híbrida han visibilizado la necesidad de enfoques centrados en la experiencia del estudiante.

La formación continua y los procesos de capacitación posgrado emergen como factores que fortalecen la conciencia sobre la subjetividad docente. Este hallazgo sugiere que el desarrollo profesional con enfoque reflexivo y epistemológico permite que las creencias se reconfiguren en favor de prácticas más inclusivas y contextualizadas. Coincide con la literatura que enfatiza la importancia de articular formación técnica y desarrollo personal en la profesionalización docente (Chamorro Burgos, 2023; Rodríguez Díaz & González Valoyes, 2023).

Los resultados invitan a repensar la subjetividad docente no como una limitación, sino como un recurso para enriquecer la práctica pedagógica y fortalecer la innovación educativa. La evidencia muestra que cuando los docentes reconocen y gestionan críticamente sus creencias, logran diseñar estrategias que responden mejor a la diversidad de contextos y necesidades del aula. Esto abre nuevas líneas de investigación vinculadas a la construcción de marcos de formación docente que integren conscientemente el componente subjetivo en la profesionalización, especialmente en escenarios de transformación educativa como los que atraviesa Guayaquil en la actualidad.

## 5. Conclusiones

La investigación confirma que la subjetividad docente influye de manera significativa en las prácticas pedagógicas, afectando la selección de metodologías y la interacción con los estudiantes. La reflexión crítica emerge como herramienta clave para mejorar la calidad educativa. Se concluye que la experiencia docente está directamente relacionada con la flexibilidad y apertura a enfoques innovadores, destacando la importancia de la formación continua para potenciar prácticas pedagógicas efectivas. Los docentes que reconocen sus creencias personales tienden a construir ambientes de aprendizaje más inclusivos y participativos. La autoevaluación permite identificar sesgos y estereotipos que podrían limitar la equidad en el aula.

El estudio evidencia que los niveles educativos condicionan la expresión de la subjetividad; los docentes de básica muestran mayor adaptabilidad, mientras que los de media suelen mantener métodos tradicionales, sugiriendo la necesidad de intervenciones diferenciadas. Se concluye que la capacitación docente centrada en epistemología y pensamiento crítico fortalece la práctica pedagógica, facilitando la integración de estrategias inclusivas y promoviendo un enfoque centrado en el estudiante. La subjetividad docente, cuando es reconocida y gestionada, puede convertirse en un motor de innovación pedagógica. La conciencia de las propias creencias permite tomar decisiones pedagógicas más éticas y efectivas.

La investigación demuestra que la transformación de las prácticas pedagógicas depende de la interacción entre experiencia, reflexión crítica y formación continua, la gestión consciente de la subjetividad docente contribuye a una educación más equitativa y de calidad. Para futuras recomendaciones, se sugiere implementar talleres narrativos en formación inicial, basados en experiencias vividas para fomentar subjetividades abiertas.

**Contribución de los autores:** Conceptualización, RC-G-B. y TDR-M-G.; metodología, RC-G-B. y TDR-M-G.; software, JI-C-C.; validación, DG-T-D.; análisis formal, JI-C-C.; investigación, RC-G-B. y DG-T-D.; recursos, TDR-M-G. y DG-T-D.; redacción del borrador original, RC-G-B. y JI-C-C.; redacción, revisión y edición, TDR-M-G. y RC-G-B.; visualización, JI-C-C.; supervisión, RC-G-B. y TDR-M-G. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

**Financiamiento:** Esta investigación no ha recibido financiación externa.

**Declaración de disponibilidad de datos:** Los datos están disponibles previa solicitud a los autores de correspondencia: [rgonzalez2@uteq.edu.ec](mailto:rgonzalez2@uteq.edu.ec)

**Conflicto de interés:** Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses

### Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2022). La docencia como cuasi profesión en América Latina. En *Subjetividades docentes en América Latina*.
- Amador, X., Hernández Mite, K. D., Prados Megías, M. E., & Aguilar Morocho, E. K. (2024). Creencias de los y las docentes sobre la enseñanza de la educación física en Guayaquil. *Sport TK: Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13(Suplemento 1), 16–30. <https://doi.org/10.6018/sportk.602811>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Cárdenas-Forero, Ó. L. (2024). Un modo emergente de subjetivación de los maestros en la investigación educativa. *Educación y Ciudad*, 46(1), 1–15. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2982>
- Caride, E. G. (2023). Subjetividades docentes en América Latina: Perspectivas y análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(83), 1–20. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/8168/3166/36601>
- Chamorro Burgos, D. F. (2023). Análisis de las creencias docentes acerca de la enseñanza de la matemática en educación básica. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 26(2), 385–400. Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S221526442023000200385&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S221526442023000200385&script=sci_arttext)
- Cortés, A. (2024). Teorías subjetivas docentes sobre características idiosincráticas de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 12–25. Recuperado de [https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168874682024000201201&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168874682024000201201&script=sci_arttext)

- D'Amén, J. N., & Franco, C. E. (2020). Subjetividad docente y realidades del trabajo escolar en el contexto actual. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 2(6), 148–158.
- Díaz, J. L. M. (2024). Dinámica de la subjetividad en la formación de profesores en una escuela normal superior. *Revista Española de Pedagogía*, 82(300), 1–15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6557508.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (1ª ed. 1969). Siglo XXI.
- Lara, A. (2025). Ser docente en tiempos de cambio: Formación integral desde la epistemología del pensamiento complejo. *Revista Social Fronteriza*, 2025. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/634>
- Leite Méndez, A. E., & Rivas Flores, J. I. (2023). Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. *Formação Docente*, 15(33), 5–17.
- Moscoso-Flores, P., & Castro-Serrano, B. (2023). Subjetividad y cuerpo docente: tensiones entre una textualidad ética y una valorización capitalista. *Revista de Humanidades*, 48, 287–314.
- Rodríguez Díaz, Y., & González Valoyes, A. T. (2023). Cambios de la subjetividad docente en contextos de formación posgraduada: reflexiones narrativas desde las prácticas pedagógicas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, volumen(número), pp. 10-30.
- Tedesco, J. C. (2016). *Educación y sociedad en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Trejo Chamorro, H. M., & Huayta-Franco, Y. J. (2024). La epistemología en la formación de los docentes: un desafío educativo. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 16(32), 1–19.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report*. UNESCO.
- Vásquez-Burgos, K. (2021). La subjetividad como proceso de la formación del docente en Chile: desafío de un aprendizaje situado. *Revista Ciencias de la Documentación*, 8(1), 66–73.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.