

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i2.2208>

## **Pertinencia del Paradigma Socio - Crítico en la Formación Docente de la Universidad Nacional de Pilar, Año 2025**

*Relevance of the Socio - Critical Paradigm in Teacher Training at the National University of Pilar, 2025*

**María Verónica Bobadilla Torres**

[bmaria111@yahoo.com](mailto:bmaria111@yahoo.com)

<https://orcid.org/0009-0002-2418-584X>

Universidad Nacional de Pilar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Programa. Maestría en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación Científica

*Artículo recibido: 18 marzo 2026- Aceptado para publicación: 20 abril 2026*

*Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.*

### **RESUMEN**


La formación docente en la educación superior enfrenta actualmente el desafío de responder a los cambios socioculturales propios de la posmodernidad, caracterizados por la fragmentación del conocimiento, el predominio de enfoques tecnocráticos y la necesidad de prácticas pedagógicas orientadas a la reflexión crítica. En este contexto, el paradigma socio - crítico se presenta como una alternativa pedagógica centrada en la transformación social, la justicia educativa y la construcción colectiva del conocimiento. El objetivo general de esta investigación fue analizar cómo afecta el desempeño docente en la aplicación del paradigma socio - crítico en la Universidad Nacional de Pilar durante el año 2025. La metodología adoptó un enfoque mixto, con diseño descriptivo. La recolección de datos se realizó mediante encuesta estructurada y entrevista semiestructurada aplicada a docentes vinculados a la formación docente. Los resultados evidenciaron que los principales desafíos para la implementación del enfoque socio - crítico se relacionan con la resistencia al cambio metodológico, la fragmentación del conocimiento y la dificultad para articular teoría y práctica. Asimismo, se identificó que, si bien existen avances en la integración de problemáticas sociales y metodologías activas, persisten limitaciones institucionales vinculadas a recursos, tiempo y acompañamiento pedagógico. En conclusión, se reconoce la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas críticas y planes institucionales de apoyo que promuevan una formación docente más reflexiva, contextualizada y coherente con las demandas contemporáneas.

*Palabras Clave:* paradigma socio - crítico, desempeño docente, formación docente, posmodernidad, educación superior

## ABSTRACT

Teacher education in higher education currently faces the challenge of responding to the sociocultural changes characteristic of postmodernity, which are marked by the fragmentation of knowledge, the predominance of technocratic approaches, and the need for pedagogical practices oriented toward critical reflection. In this context, the socio-critical paradigm emerges as a pedagogical alternative focused on social transformation, educational justice, and the collective construction of knowledge. The general objective of this research was to analyze how teaching performance is affected by the application of the socio-critical paradigm at the National University of Pilar during the year 2025. The methodology adopted a mixed approach with a descriptive design. Data collection was carried out through a structured survey and a semi-structured interview administered to teachers involved in teacher training. The results showed that the main challenges for implementing the socio-critical approach are related to resistance to methodological change, the fragmentation of knowledge, and the difficulty of articulating theory and practice. Likewise, it was identified that although there have been advances in the integration of social issues and active methodologies, institutional limitations persist, linked to resources, time, and pedagogical support. In conclusion, there is a recognized need to strengthen critical pedagogical strategies and institutional support plans that promote a more reflective, contextualized teacher education consistent with contemporary demands.

*Keywords:* socio-critical paradigm, teaching performance, teacher education, postmodernity, higher education

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo, titulado “Pertinencia del Paradigma Socio-Crítico en la Formación Docente de la Universidad Nacional de Pilar, año 2025”, aborda una problemática relevante en el ámbito de la educación superior, centrada en la implementación y aplicación del enfoque socio - crítico en los procesos de formación docente.

En el contexto educativo actual, marcado por los desafíos de la posmodernidad, la formación docente enfrenta la necesidad de adaptarse a un entorno dinámico, diverso y complejo. En este escenario, el paradigma socio - crítico se presenta como una alternativa pedagógica que no solo promueve la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión ética y el compromiso social de los futuros docentes (Freire, 1970; Giroux, 2004). Sin embargo, su implementación efectiva en las instituciones de educación superior aún presenta limitaciones, especialmente en contextos donde predominan enfoques tradicionales centrados en la memorización y la transmisión de contenidos.

Desde una perspectiva más amplia, la calidad en la educación superior constituye un concepto complejo y multidimensional, que no puede reducirse únicamente a resultados académicos o indicadores de eficiencia. Como señala Brunner (2021), un sistema educativo de calidad contribuye no solo al rendimiento formativo, sino también al desarrollo social y económico. No obstante, Egido (2015) advierte que la calidad no responde a un modelo único, por lo que su análisis debe considerar las particularidades contextuales, institucionales y culturales de cada realidad educativa.

En este marco, la evaluación del desempeño docente se posiciona como un elemento clave para comprender la calidad de los procesos formativos. Según Dias (2000), la evaluación docente es un proceso sistemático orientado a valorar la interacción entre el profesor, el estudiante y el entorno educativo, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, organismos como la OECD (2013) y UNICEF (2016) advierten que los sistemas evaluativos centrados exclusivamente en resultados cuantitativos pueden distorsionar su finalidad pedagógica, limitando la reflexión crítica y la mejora continua del profesorado.

La problemática de investigación surge a partir de la necesidad de analizar cómo se está aplicando el paradigma socio - crítico en la formación docente de la Universidad Nacional de Pilar y en qué medida influye en el desempeño de los docentes en formación. A pesar de que esta institución ha adoptado dicho enfoque como base curricular, persisten interrogantes sobre su implementación real en las prácticas pedagógicas. En particular, se identifican dificultades vinculadas a la fragmentación del conocimiento, característica de la posmodernidad (Lyotard, 1984), la resistencia al cambio en las prácticas educativas y la desconexión entre la teoría y la práctica.

En el contexto paraguayo, el conocimiento sobre la formación docente desde el paradigma socio - crítico sigue siendo limitado y, en muchos casos, descriptivo, sin un análisis profundo de su impacto en la práctica educativa. Esta situación se ve agravada por la escasez de investigaciones sistemáticas que analicen su pertinencia, implementación y resultados en contextos locales, lo que dificulta la generación de estrategias pedagógicas efectivas.

La justificación de este estudio se fundamenta en la necesidad de fortalecer la formación docente desde enfoques críticos que promuevan la transformación social. En este sentido, Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un proceso de concienciación que permita a los individuos transformar su realidad, mientras que Habermas (1984) resalta la importancia del diálogo y la acción comunicativa como base para el cambio social. Estas perspectivas teóricas permiten analizar el desempeño docente desde una visión crítica, reflexiva y transformadora, en coherencia con las demandas contemporáneas de inclusión, equidad y sostenibilidad educativa.

En coherencia con lo expuesto, la investigación se orienta a analizar el desempeño docente en la aplicación del paradigma socio - crítico en la Universidad Nacional de Pilar durante el año 2025, identificando los principales desafíos, describiendo el nivel de competencias de los docentes en formación y proponiendo estrategias pedagógicas que contribuyan a una educación más crítica y contextualizada.

A partir de este enfoque, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

- Hi1: Existen varios desafíos que presenta la implementación del modelo socio-crítico en un contexto posmoderno, tales como problemas epistemológicos y fragmentación del conocimiento, resistencia al cambio en prácticas educativas y culturales, y desconexión entre teoría y práctica.
- Hi2: La formación docente en la Universidad Nacional de Pilar integra de manera efectiva el paradigma socio-crítico; por lo tanto, se promoverá en los futuros docentes el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y transformadoras que les permitirán enfrentar adecuadamente los desafíos educativos y socioculturales propios de la posmodernidad.
- Hin: Es necesario implementar estrategias pedagógicas basadas en el paradigma socio-crítico en la formación docente de la Universidad Nacional de Pilar, para lograr una educación más crítica, reflexiva y adaptada a las necesidades contemporáneas.

En este contexto, resulta imprescindible considerar la incorporación de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque socio-crítico como un elemento clave para fortalecer la formación docente en la educación superior. Dichas estrategias no solo buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también promover el desarrollo de docentes críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social (Mayo, 2020). En este sentido, la implementación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, los proyectos comunitarios y la reflexión sobre la práctica docente permite articular de manera efectiva la teoría con la realidad educativa, favoreciendo una formación más contextualizada y

significativa (Freire, citado en Contreras Moreno, 2019; Giroux, 2004). Asimismo, la pertinencia curricular y el desempeño docente se convierten en factores determinantes para garantizar una educación de calidad, ya que influyen directamente en la motivación, la participación y el desarrollo de competencias en los estudiantes (Marcelo, 2009; Brunner, 2021). De este modo, la adopción de estrategias pedagógicas socio-críticas contribuye no solo a mejorar la práctica docente, sino también a consolidar una educación superior orientada a la justicia social, la equidad y la formación integral, en consonancia con las demandas contemporáneas y los desafíos propios del contexto educativo actual.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

### **Tipo de estudio**

El enfoque cualitativo es adecuado para este estudio porque, según Denzin y Lincoln (2018), permite abordar la realidad social de manera holística, captando las perspectivas subjetivas de los actores involucrados en el fenómeno estudiado. Además, este tipo de enfoque es esencial cuando se busca interpretar significados, dinámicas y procesos en un contexto específico, como lo es la formación docente desde un paradigma crítico.

El diseño descriptivo-interpretativo se apoya en la idea de Stake (1995), quien destaca que este tipo de diseño busca no solo describir los fenómenos tal como ocurren, sino también interpretar las experiencias y percepciones de los participantes para construir una comprensión más profunda y contextualizada de la realidad estudiada. Este enfoque permite analizar cómo los docentes en formación perciben y aplican los principios del paradigma socio - crítico, al mismo tiempo que revela los desafíos y limitaciones en su implementación.

Asimismo, este diseño está alineado con los principios del enfoque socio - crítico, que, según Freire (1970), promueve un análisis reflexivo y crítico de las prácticas educativas, enfatizando la importancia de comprender el contexto sociocultural y las estructuras de poder que influyen en dichas prácticas. Esto asegura que el estudio no solo documente las experiencias, sino que también genere un análisis que contribuya a la transformación educativa.

El enfoque cualitativo y el diseño descriptivo-interpretativo permiten una exploración profunda y contextualizada del desempeño docente desde el paradigma socio - crítico, proporcionando un marco adecuado para identificar fortalezas, desafíos y oportunidades en la formación docente de la Universidad Nacional de Pilar.

### **Universo y muestra**

Universo: 600 Docentes en formación de la Universidad Nacional de Pilar, Muestra: Se selecciona un grupo representativo de participantes mediante una muestra intencional. Los criterios de selección incluyen la disponibilidad y disposición para participar, así como su inscripción activa en programas que promueven el paradigma socio-crítico.

## **Criterios de inclusión y exclusión**

### **Inclusión**

- Docentes en formación matriculados en la Universidad Nacional de Pilar.
- Participantes con experiencia en la implementación o recepción de estrategias críticas.

### **Exclusión**

- Participantes que no otorguen consentimiento informado.
- Técnicas de recolección de datos

**Entrevistas semiestructuradas:** Se diseñan cuestionarios diseñados para docentes y estuantes con preguntas abiertas para explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes sobre su desempeño docente y la implementación del enfoque socio - crítico.

**Encuesta:** A través de un cuestionario cerrado dirigido a los docentes de las diferentes facultades de la Universidad Nacional de Pilar.

**Análisis documental:** Se realizará una revisión bibliográfica y documental de fuentes teóricas, artículos científicos, libros especializados y documentos académicos relevantes, con el propósito de fundamentar conceptualmente el paradigma socio - crítico y su relación con la formación docente en la educación superior.

### **Técnica de Análisis de Datos**

Dado que la investigación se enmarca en un enfoque mixto (cuantitativo- cualitativo), el análisis de los datos se desarrolló mediante procedimientos diferenciados, pero complementarios, permitiendo una comprensión integral del fenómeno estudiado.

### **Datos Cuantitativos (Encuesta)**

Los datos obtenidos mediante el cuestionario estructurado fueron procesados a través de estadística descriptiva. Se utilizaron frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para organizar e interpretar la información recolectada. Los resultados fueron representados en tablas y gráficos, lo que permitió identificar tendencias, niveles de aplicación del paradigma socio - crítico y su relación con el desempeño docente.

### **Datos Cualitativos (Entrevistas semiestructuradas)**

La información obtenida a través de las entrevistas fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido temático. Se realizó una lectura comprensiva de las respuestas, seguida de la codificación y categorización de las unidades de significado. Este procedimiento permitió identificar patrones, coincidencias y divergencias en las percepciones de los participantes respecto a la implementación del enfoque socio - crítico.

### **Datos del Análisis Documental**

La revisión bibliográfica fue examinada mediante análisis interpretativo, organizando los aportes teóricos en matrices de sistematización. Este proceso permitió contrastar los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos del paradigma socio - crítico y la formación docente en la educación superior.

Por último, se realizó una triangulación metodológica, contrastando los resultados obtenidos mediante encuesta, entrevistas y análisis documental. Este procedimiento permitió:

- Corroborar hallazgos.
- Identificar consistencias entre datos cuantitativos y cualitativos.
- Fortalecer la validez interna del estudio.
- Generar conclusiones más integrales y fundamentadas.
- Consideraciones éticas

Este estudio se desarrolla en conformidad con los principios éticos de la investigación científica: anonimato, confidencialidad, consentimiento informado, y respeto por la dignidad de los participantes. Los datos no son utilizados con fines ajenos a la investigación, y los resultados son presentados de manera global, sin identificar a ningún estudiante individual.

**Tabla 1**

*Operacionalización de Variables*

| <b>Variable</b>   | <b>Definición</b>   | <b>Indicadores</b>   | <b>Técnica e Instrumentos</b>  |
|---|---|--|--|
| Principales desafíos en la implementación del enfoque socio-crítico | Dificultades de carácter pedagógico, institucional y sociocultural que enfrentan los docentes al intentar aplicar prácticas formativas basadas en el paradigma socio-crítico. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resistencia al cambio metodológico</li> <li>- Fragmentación del conocimiento y enfoque tradicional</li> <li>- Escasa articulación teoría-práctica</li> <li>- Limitaciones institucionales (recursos, tiempo, apoyo)</li> <li>- Dificultad para abordar problemáticas sociales en el aula</li> </ul> | Técnicas: Encuesta y entrevista<br>Instrumentos:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario estructurado (docentes)</li> <li>- Guía de entrevista semiestructurada (docentes y estudiantes)</li> </ul> |
| Competencias sociocríticas docentes en formación                    | Grado de conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los docentes en formación para comprender y aplicar el paradigma socio-crítico en su futura práctica educativa.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento teórico del paradigma socio-crítico</li> <li>- Capacidad para reflexionar críticamente sobre la realidad educativa</li> <li>- Habilidad para promover diálogo participativo y construcción colectiva</li> <li>- Capacidad para contextualizar</li> </ul>                               | Técnicas: Encuesta y entrevista<br>Instrumentos:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario estructurado (docentes)</li> <li>- Guía de entrevista semiestructurada (docentes y estudiantes)</li> </ul> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | <p>contenidos a problemáticas sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud favorable hacia la equidad, justicia social y transformación educativa</li> </ul>   |
| <b>Estrategias pedagógicas socio-críticas propuestas</b> | <p>Conjunto de acciones y métodos pedagógicos orientados a fortalecer una formación docente crítica, reflexiva, contextualizada y adaptada a las demandas contemporáneas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación de metodologías activas (debate, proyectos, ABP, estudio de casos)</li> <li>- Integración de problemáticas actuales (sociales, culturales, tecnológicas)</li> <li>- Promoción de autoevaluación y reflexión pedagógica</li> <li>- Participación activa del estudiante en el proceso formativo</li> <li>- Propuestas de mejora institucional para fortalecer el enfoque socio - crítico</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la presente sección se expone el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, en coherencia con los objetivos planteados y las variables definidas en la investigación.

Los datos cuantitativos, provenientes de la encuesta aplicada a docentes de las diferentes facultades, fueron procesados mediante estadística descriptiva, lo que permitió identificar tendencias, niveles de aplicación y percepciones relacionadas con el paradigma socio - crítico y su incidencia en el desempeño docente.

Por su parte, los datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas fueron analizados mediante categorización temática, permitiendo profundizar en las experiencias, valoraciones y desafíos identificados por los participantes respecto a la implementación del enfoque socio - crítico en la formación docente.

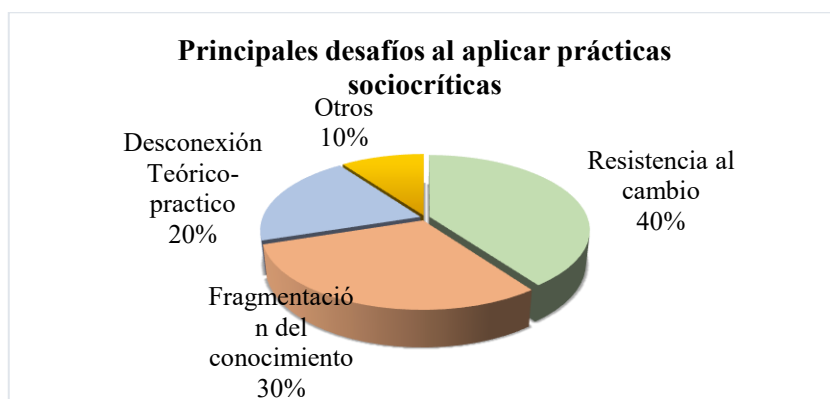
Asimismo, los hallazgos empíricos fueron contrastados con los fundamentos teóricos desarrollados en el marco referencial, posibilitando una interpretación crítica e integral de los resultados.

La integración de los datos cuantitativos y cualitativos, a través de la triangulación metodológica, permitió fortalecer la validez interna del estudio y ofrecer conclusiones fundamentadas en evidencias múltiples, aportando una visión contextualizada de la realidad institucional analizada.

### Resultados de la encuesta a docentes: implementación del enfoque socio - crítico

**Figura 1**

*Principales desafíos al aplicar prácticas sociocríticas*



De acuerdo con los docentes encuestados, el desafío más relevante al implementar prácticas pedagógicas sociocríticas es la resistencia al cambio en las metodologías tradicionales, con un 40%. Esto refleja que muchos educadores y alumnos están acostumbrados a prácticas más convencionales y estandarizadas, lo que dificulta la adopción de enfoques más críticos y participativos.

El segundo desafío reportado es la fragmentación del conocimiento (30%), que se manifiesta en la dificultad de integrar distintos saberes y perspectivas en una enseñanza que considere la construcción colectiva y contextualizada del conocimiento.

La desconexión entre teoría y práctica representa un 20% de los desafíos, mostrando que, aunque los docentes comprendan el enfoque socio - crítico, muchas veces no existen mecanismos claros para aplicarlo en actividades concretas o en proyectos vinculados a la realidad social de los estudiantes.

Y, el 10% restante corresponde a otros desafíos, que incluyen limitaciones institucionales, falta de recursos y el tiempo disponible para planificar y aplicar estrategias críticas.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Freire (1970) en su teoría de la educación liberadora, donde advierte que cualquier intento de transformación educativa enfrenta resistencias culturales y metodológicas que requieren acompañamiento y reflexión constante. La resistencia al cambio refleja la persistencia de estructuras tradicionales que priorizan la memorización sobre la reflexión crítica.

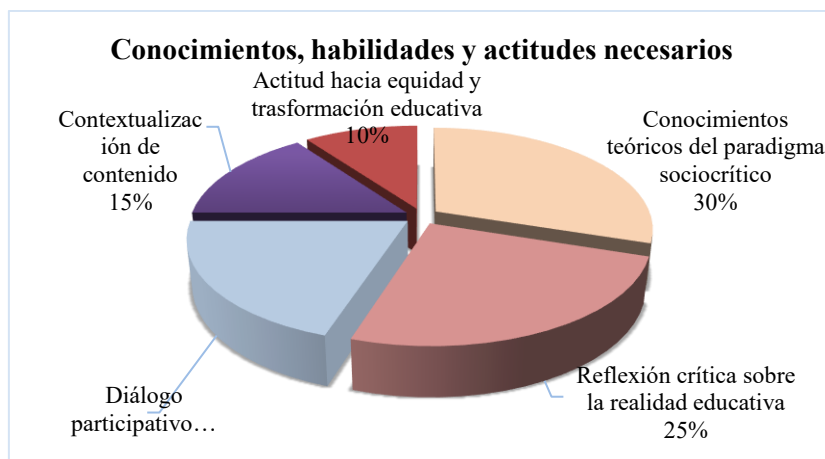
La fragmentación del conocimiento también coincide con lo descrito por Giroux (2004), quien señala que los sistemas educativos posmodernos tienden a separar las áreas del

conocimiento, dificultando la enseñanza integrada y participativa que promueve la conciencia crítica y la acción social transformadora.

La desconexión teoría-práctica refuerza la necesidad de metodologías activas, contextualizadas y basadas en proyectos, como lo señala Mayo (2020), donde la integración de experiencias reales permite que los estudiantes comprendan la relevancia social y cultural de lo aprendido.

**Figura 2**

*Conocimientos, habilidades y actitudes necesarios*



De acuerdo a los docentes encuestados, los conocimientos teóricos del paradigma socio-crítico se consideran fundamentales, representando el 30% de las respuestas. Esto refleja la necesidad de comprender los fundamentos del enfoque para poder aplicarlo con coherencia en la práctica pedagógica, tal como señala Freire (citado en Contreras Moreno, 2019), quien enfatiza que la educación crítica requiere que los docentes sean capaces de analizar las relaciones de poder y las desigualdades en el contexto social.

La capacidad de reflexión crítica sobre la realidad educativa ocupa un 25% de las respuestas, mostrando que los docentes consideran imprescindible poder cuestionar y analizar de manera constante su práctica pedagógica, identificando aciertos, errores y oportunidades de mejora. Este hallazgo coincide con la propuesta de Giroux (2018), que resalta la necesidad de formar docentes capaces de evaluar críticamente su entorno y promover transformaciones significativas.

Un 20% de los encuestados prioriza la habilidad para promover el diálogo participativo y la construcción colectiva del conocimiento, lo que demuestra la relevancia de metodologías inclusivas que fomenten la interacción entre estudiantes y docentes. Esto está alineado con la pedagogía dialógica de Freire, que establece el diálogo como eje central para la construcción del conocimiento y la conciencia crítica.

La capacidad de contextualizar contenidos a problemáticas sociales se sitúa en un 15%, mostrando que los docentes reconocen la importancia de adaptar los contenidos a la realidad

sociocultural y tecnológica del alumnado, favoreciendo un aprendizaje más significativo y pertinente.

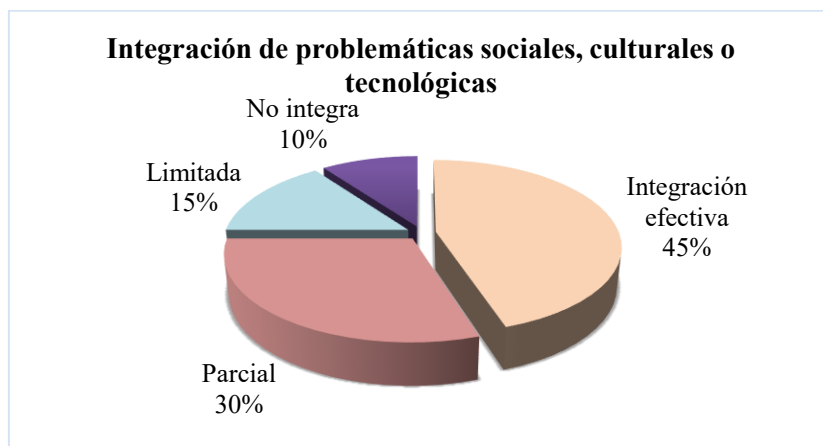
Y, un 10% de los docentes señala que la actitud favorable hacia la equidad, la justicia social y la transformación educativa es clave. Esta actitud se traduce en un compromiso ético y social que guía la práctica docente hacia la emancipación y el empoderamiento del estudiante, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Los docentes consideran esencial conocimiento teórico sólido, habilidad para promover pensamiento crítico y diálogo participativo, y actitudes orientadas a la equidad y transformación social. Estas competencias permiten articular la teoría con la práctica y responder a los desafíos del contexto socioeducativo, alineándose con Freire (1970, citado en Contreras Moreno, 2019), quien enfatiza la formación de sujetos críticos capaces de analizar la realidad y generar cambios sociales.

Según UNICEF (2016), un enfoque socio - crítico valora no solo los resultados, sino la capacidad del docente para generar reflexión crítica, participación y transformación social. Los resultados obtenidos reflejan que los docentes están conscientes de estas dimensiones y consideran que la integración de conocimientos, habilidades y actitudes es esencial para implementar prácticas educativas sociocríticas efectivas.

### Figura 3

*Integración de problemáticas sociales, culturales o tecnológicas*



De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes, el 45% manifiesta una integración efectiva de problemáticas sociales, culturales y tecnológicas en su práctica pedagógica, lo que evidencia un compromiso importante con la contextualización y pertinencia de los contenidos. Un 30% reporta una integración parcial, indicando que, aunque se incorporan estas temáticas, no siempre se profundiza ni se relaciona directamente con las experiencias de los estudiantes. Un 15% indica una integración limitada, reflejando que la atención a estos aspectos es esporádica y poco sistemática, mientras que un 10% admite que no integra estas problemáticas, lo que puede estar asociado a limitaciones de formación, recursos o enfoques tradicionales de enseñanza.

Los resultados muestran que más de la mitad de los docentes (75%) reconoce algún grado de integración de problemáticas sociales, culturales o tecnológicas, lo cual indica avances en la implementación de prácticas pedagógicas sociocríticas. Sin embargo, la presencia de 15% con integración limitada y 10% sin integración evidencia que persisten desafíos significativos, tales como la resistencia al cambio metodológico, falta de actualización docente o insuficiente apoyo institucional.

Según Freire (citado en Contreras Moreno, 2019), la educación crítica requiere que los docentes incorporen temáticas sociales y culturales en el aula para promover conciencia y transformación social. En este sentido, la integración parcial o limitada podría reflejar que aún no todos los docentes están plenamente capacitados o cuentan con las condiciones necesarias para aplicar el enfoque socio - crítico de manera consistente.

Además, la literatura de Giroux (2018) indica que la educación contextualizada y crítica no solo debe abordar contenidos, sino que también requiere estrategias activas que permitan la participación reflexiva de los estudiantes. Por tanto, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente y proporcionar recursos que faciliten la integración completa de estas problemáticas en el aula.

**Figura 4**

*Metodologías activas utilizadas*



De acuerdo con los datos obtenidos, los docentes reportan que las metodologías activas más utilizadas en sus clases son variadas, pero con predominio del Aprendizaje Basado en Problemas (40%), seguido de Debates (25%), Estudios de Caso (20%) y Proyectos Comunitarios (15%). Esto refleja una tendencia hacia estrategias que promueven la participación activa del estudiante y la resolución práctica de problemas dentro del aula, aunque se observa una menor implementación de proyectos comunitarios, posiblemente por limitaciones de tiempo, recursos o planificación institucional.

El predominio del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) indica que los docentes buscan fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de aplicar conocimientos

a situaciones concretas, lo que coincide con los postulados de Freire (2019), quien señala que la educación debe promover la reflexión crítica y la resolución de problemas desde la experiencia del estudiante.

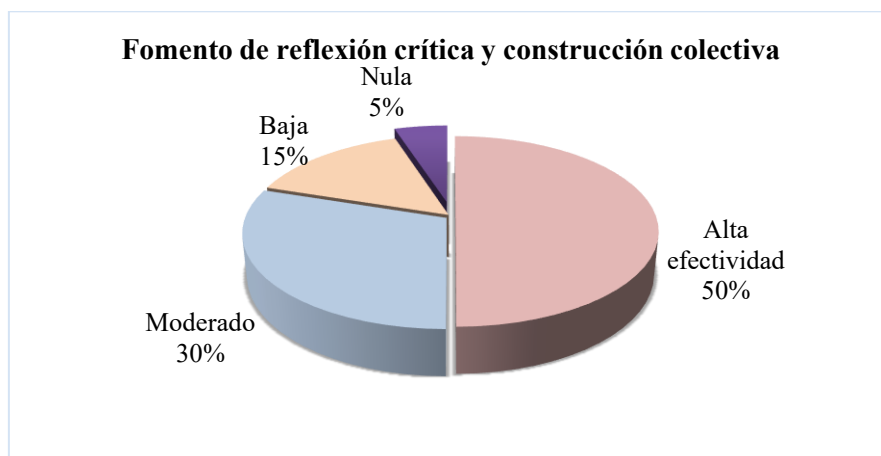
La presencia de debates (25%) sugiere un interés en fomentar el diálogo, la argumentación y la participación activa, elementos esenciales para la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de competencias socio-críticas. Los Estudios de Caso (20%) permiten contextualizar la teoría en situaciones reales, facilitando la conexión entre teoría y práctica, aspecto clave para superar la fragmentación del conocimiento (Sousa Santos, 2006).

Por su parte, los Proyectos Comunitarios (15%) reflejan una menor implementación, aunque resultan estratégicos para vincular la formación docente con problemáticas sociales reales y promover la educación transformadora, en línea con la perspectiva socio-crítica. La baja proporción podría indicar la necesidad de mayor apoyo institucional y recursos para su ejecución efectiva.

Se destacan debates, estudios de caso, proyectos comunitarios y aprendizaje basado en problemas (ABP). Los docentes consideran que el ABP es la metodología más efectiva, pues permite que los estudiantes enfrenten problemas reales y desarrollen competencias críticas y colaborativas, coincidiendo con Mayo (2020) sobre educación orientada a la transformación social.

**Figura 5**

*Fomento de reflexión crítica y construcción colectiva*



Los docentes utilizan estrategias de discusión grupal, retroalimentación constante y proyectos colaborativos para promover la reflexión crítica y construcción colectiva del conocimiento. Esto refleja la filosofía de Freire (1970) sobre la educación dialógica como motor de conciencia crítica y transformación social.

Según los datos obtenidos de los docentes encuestados, se observa que el 50% considera que el fomento de la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento en sus clases

es altamente efectivo, indicando que la mitad del cuerpo docente percibe que sus estrategias pedagógicas logran promover un aprendizaje participativo y reflexivo entre los estudiantes.

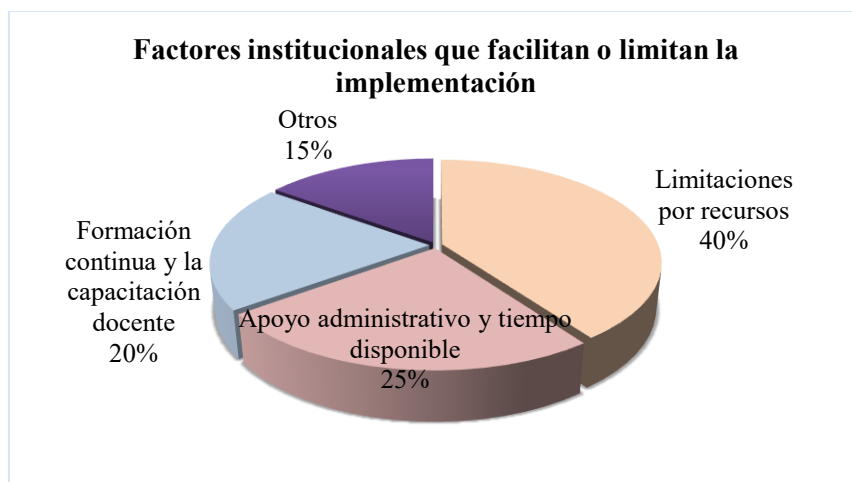
Un 30% percibe una efectividad moderada, lo que sugiere que, si bien existen prácticas que impulsan la reflexión y el diálogo, estas no se aplican de manera consistente o no alcanzan a todos los estudiantes por igual. Este hallazgo refleja la importancia de fortalecer las competencias socio-críticas y asegurar metodologías más estructuradas y continuas, como plantean Freire (1970) y Giroux (2004), quienes sostienen que la construcción colectiva del conocimiento requiere estrategias sistemáticas, diálogo constante y participación activa del estudiantado.

El 15% de baja efectividad y el 5% que reporta ninguna efectividad indican que algunos docentes aún enfrentan barreras para implementar prácticas de enseñanza que integren reflexión crítica y colaboración, posiblemente por limitaciones de tiempo, recursos, formación o resistencia al cambio metodológico.

Según Contreras Moreno (2019) y Freire (1970), la educación crítica implica que los estudiantes no sean receptores pasivos de información, sino agentes activos en la construcción de conocimiento. La evidencia de esta encuesta muestra que, aunque la mayoría de los docentes está alineada con estas premisas, existe un grupo que necesita fortalecimiento pedagógico para aplicar el paradigma socio-crítico de manera integral. Esto refuerza la necesidad de formación continua, acompañamiento institucional y metodologías innovadoras para garantizar la efectividad de la práctica educativa.

### Figura 6

*Factores institucionales que facilitan o limitan la implementación*



El análisis de los factores institucionales que inciden en la implementación de propuestas educativas revela que las principales limitaciones se relacionan con los recursos disponibles, el apoyo administrativo, la formación docente y otros elementos contextuales.

En primer lugar, el 40% de los encuestados identifica las limitaciones por recursos como el principal obstáculo. Esto incluye insuficiencia de materiales didácticos, infraestructura inadecuada, escasez de tecnología y restricciones presupuestarias. Estas carencias afectan

directamente la posibilidad de ejecutar innovaciones pedagógicas, especialmente aquellas vinculadas a enfoques socio - críticos que requieren espacios de diálogo, investigación y trabajo colaborativo.

En segundo lugar, el 25% señala como factor determinante el apoyo administrativo y el tiempo disponible. La implementación de cambios educativos requiere acompañamiento directivo, planificación estratégica y asignación de tiempo institucional para la reflexión y coordinación docente. Cuando estos elementos son insuficientes, se dificulta la sostenibilidad de las propuestas innovadoras.

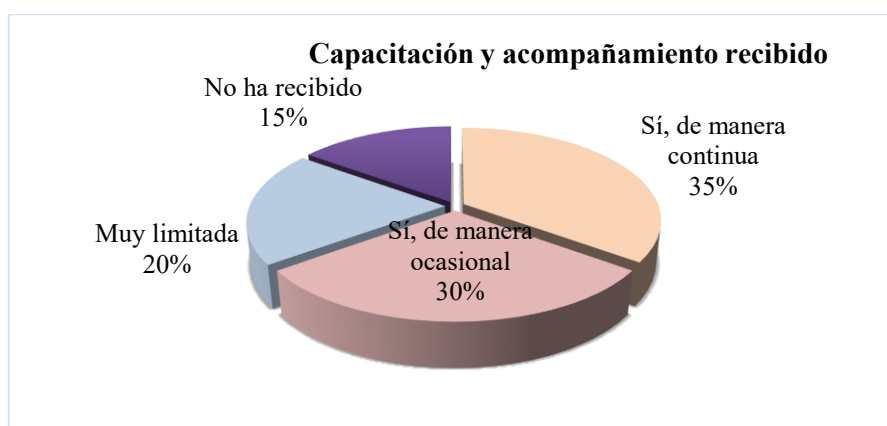
Por su parte, el 20% destaca la importancia de la formación continua y la capacitación docente. La actualización profesional es fundamental para que los educadores desarrollen competencias pedagógicas acordes a los nuevos enfoques metodológicos. La ausencia de programas de formación permanente puede generar inseguridad, resistencia al cambio o aplicación superficial de las innovaciones.

Y, un 15% menciona otros factores, que pueden incluir aspectos culturales, resistencia institucional, sobrecarga laboral o falta de articulación entre teoría y práctica.

En conjunto, estos resultados evidencian que la implementación efectiva de propuestas educativas no depende únicamente de la voluntad docente, sino de un ecosistema institucional que provea recursos, liderazgo, tiempo y oportunidades de desarrollo profesional.

**Figura 7**

*Capacitación y acompañamiento recibido*



Los resultados muestran que el 35% de los docentes ha recibido capacitación completa y continua, lo que indica que una parte significativa del profesorado cuenta con apoyo formativo sólido para implementar prácticas pedagógicas socio-críticas. Esta capacitación incluye talleres, cursos y seguimiento sistemático que fortalecen competencias críticas y reflexivas en el aula.

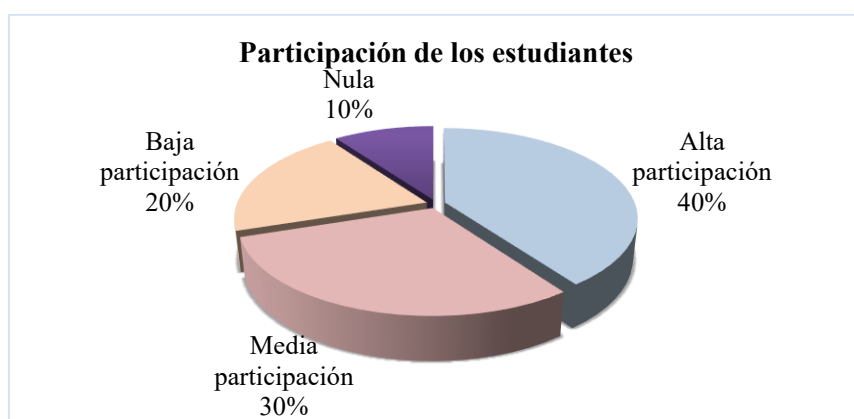
Un 30% reporta haber recibido orientación ocasional, mientras que un 20% ha recibido acompañamiento puntual, evidenciando que aunque existe un interés institucional por promover la formación docente, la cobertura y frecuencia del acompañamiento aún es limitada para una implementación óptima del enfoque socio - crítico.

Y, un 15% de los docentes no ha recibido ningún tipo de orientación, lo que revela un área crítica que requiere atención para garantizar que todos los docentes tengan las herramientas necesarias para aplicar metodologías reflexivas y participativas.

Cerón Urzúa y otros (2020) señalan que el acompañamiento docente continuo es fundamental en un enfoque socio-crítico, ya que permite que los educadores identifiquen sus fortalezas, debilidades y áreas de mejora en la práctica pedagógica. La evidencia de la encuesta coincide con esta perspectiva, mostrando que la falta de orientación o capacitación puede limitar la capacidad del docente para fomentar el pensamiento crítico, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

### Figura 8

*Participación de los estudiantes*



Los docentes perciben que los estudiantes participan activamente cuando las actividades son dinámicas y relevantes para su entorno. La motivación se fomenta mediante debates, proyectos y resolución de problemas. Según Astin (1993), la implicación estudiantil aumenta la percepción positiva de la educación y fortalece el aprendizaje significativo.

Los resultados muestran que el 40% de los docentes percibe que sus estudiantes participan de manera activa y constante en las clases, involucrándose en debates, trabajos colaborativos y proyectos prácticos. Esto indica que, en muchos casos, las estrategias pedagógicas aplicadas fomentan la construcción colectiva del conocimiento y el pensamiento crítico, pilares del enfoque socio-crítico.

Un 30% de los docentes reporta participación moderada, sugiriendo que aunque existen espacios de interacción, no todos los estudiantes se involucran plenamente, posiblemente debido a factores motivacionales o metodológicos.

El 20% percibe que la participación estudiantil es limitada, y un 10% indica que es mínima o nula, reflejando que aún hay barreras que impiden una implicación significativa de todo el alumnado. Estas barreras pueden estar relacionadas con metodologías poco participativas, falta de recursos, desmotivación o condiciones socioeconómicas que afectan la dedicación al estudio.

Ryan y Deci (2000) señalan que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, influye directamente en la participación del estudiante en su aprendizaje. Además, Astin (1993) indica que el nivel de involucramiento del estudiante está estrechamente relacionado con el cumplimiento de sus expectativas y la claridad de los objetivos educativos.

La evidencia de la encuesta refleja que, aunque muchos docentes logran generar entornos participativos, todavía existe un porcentaje significativo de estudiantes que no alcanza una participación óptima, lo que coincide con la literatura que destaca la importancia de diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y motivadoras, así como garantizar un acompañamiento institucional que favorezca la implicación plena de todos los alumnos.

**Figura 9**

*Dificultades para articular teoría y práctica*



Los resultados muestran que el 35% de los docentes identifica dificultades frecuentes para integrar la teoría con la práctica en la enseñanza sociocrítica, señalando que los contenidos curriculares a veces no se alinean con las problemáticas reales del aula o del contexto social. Estas dificultades pueden incluir limitaciones de tiempo, falta de recursos didácticos, y la complejidad de transformar conceptos teóricos en experiencias significativas para los estudiantes.

Un 30% de los docentes indica dificultades ocasionales, lo que sugiere que, aunque existen desafíos, la mayoría de los contenidos puede conectarse con actividades prácticas mediante estrategias pedagógicas específicas.

El 20% considera que las dificultades son mínimas, reflejando que algunos docentes logran un equilibrio efectivo entre teoría y práctica gracias a la planificación, metodologías activas y experiencias previas. Por último, un 15% indica que no enfrenta dificultades, señalando casos en los que los programas y recursos institucionales permiten una integración fluida.

Se observa que los docentes enfrentan dificultades para vincular contenidos teóricos con situaciones reales, debido a currículos rígidos y escasos recursos de práctica. Para enfrentar esta brecha, recurren a estudios de caso, simulaciones y proyectos comunitarios, reforzando la

propuesta de Medina-Orozco (2022) sobre la importancia de currículos contextualizados y prácticos.

Según Vázquez (2013), la articulación teoría-práctica es un elemento clave para un aprendizaje significativo, ya que permite que los estudiantes apliquen conceptos en contextos reales y desarrollen competencias críticas y transversales.

Ryan y Deci (2000) también destacan que la motivación intrínseca del docente y del estudiante influye en la capacidad de vincular teoría y práctica: docentes motivados diseñan experiencias más relevantes, y estudiantes motivados participan más activamente en la construcción del conocimiento.

Además, Sousa Santos (2006) resalta que un enfoque socio - crítico requiere contextualizar el aprendizaje en problemas sociales concretos, promoviendo que la teoría se transforme en herramienta de acción y reflexión crítica. La encuesta indica que, aunque hay avances en la implementación de esta articulación, persisten barreras que deben ser abordadas mediante formación continua, recursos adecuados y apoyo institucional.

### **Propuestas de mejoras para fortalecer la formación sociocrítica**

Los resultados indican que los docentes consideran fundamental aumentar la capacitación docente en enfoques socio - críticos, subrayando la necesidad de formación continua que incluya metodologías activas, reflexión crítica y estrategias para vincular teoría y práctica. Esto evidencia que muchos docentes sienten la necesidad de fortalecer su propio conocimiento y habilidades para aplicar efectivamente el paradigma socio - crítico.

Algunos docentes señalan la incorporación de recursos y materiales didácticos como prioridad, destacando que contar con materiales actualizados, tecnológicos y contextualizados facilita la enseñanza, promueve la participación activa del alumnado y apoya la implementación de metodologías innovadoras.

Los docentes proponen crear más espacios de diálogo y participación, tanto dentro del aula como en la institución, para fomentar la co - construcción del conocimiento, la discusión de problemáticas sociales y la reflexión colectiva sobre la práctica educativa.

Otros sugieren la revisión y actualización curricular, enfocándose en alinear los contenidos con la realidad sociocultural, tecnológica y ambiental del contexto, garantizando que la formación sea pertinente, crítica y transformadora.

Freire (citado en Contreras Moreno, 2019) enfatiza que la educación dialógica y participativa es clave para desarrollar la conciencia crítica y promover la transformación social. Los resultados de la encuesta reflejan esta necesidad, evidenciando que los docentes valoran espacios de diálogo y estrategias de aprendizaje activo.

Giroux (2018), citado en Arteaga (2019), sostiene que la educación crítica requiere docentes bien preparados, recursos adecuados y currículos contextualizados, coincidiendo con los cambios propuestos por los encuestados.

Así como Grimaldo Durán (2023) plantea que la educación superior debe responder a las necesidades del entorno, promoviendo la pertinencia y la equidad en la formación. Las propuestas de los docentes en esta encuesta reflejan la aplicación de estos principios, destacando que la formación sociocrítica no solo depende de la capacitación individual, sino también del soporte institucional, los recursos y la estructura curricular.

### **Respuestas de los docentes a la entrevista semiestructurada**

#### **¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta al intentar aplicar prácticas pedagógicas sociocríticas en sus clases?**

Los docentes entrevistados coincidieron en que los desafíos son múltiples y complejos, relacionados con la resistencia al cambio, la fragmentación del conocimiento y la presión de cumplir con programas académicos rígidos. Señalaron que muchos estudiantes y colegas están acostumbrados a metodologías tradicionales basadas en la memorización y evaluación cuantitativa, lo que dificulta introducir la reflexión crítica y la discusión de problemáticas sociales. Uno de los docentes afirmó:

*“Se requiere un esfuerzo constante para que los estudiantes comprendan que la educación no solo consiste en aprobar exámenes, sino en cuestionar, analizar y comprender la realidad que los rodea”.*

Este hallazgo coincide con Giroux (2004), quien sostiene que la educación crítica enfrenta obstáculos epistemológicos y culturales en contextos institucionales tradicionales, donde la enseñanza se centra en la transmisión de contenidos y no en la formación de ciudadanos reflexivos. La posmodernidad, con su fragmentación del conocimiento y diversidad de saberes (Lyotard, 1984), amplifica esta complejidad, exigiendo a los docentes flexibilidad y creatividad para implementar prácticas socio-críticas.

#### **¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes cree que son necesarios para aplicar el enfoque socio - crítico de manera efectiva en el aula?**

Los docentes destacaron que es indispensable un conocimiento sólido del paradigma socio-crítico, incluyendo teorías de educación crítica, justicia social y equidad. Además, mencionaron la necesidad de habilidades para facilitar el diálogo participativo, promover la reflexión crítica y adaptar los contenidos a contextos culturales y sociales diversos. Actitudes como la apertura al aprendizaje continuo, la empatía y el compromiso con la transformación social son consideradas esenciales.

Un docente explicó:

*“No basta con conocer la teoría; se necesita una disposición constante a escuchar, cuestionar y adaptar la enseñanza a las realidades concretas de los estudiantes y la comunidad”.*

Este enfoque se alinea con Freire (1970, citado en Contreras Moreno, 2019), quien enfatiza que la educación debe formar sujetos críticos capaces de comprender y transformar su entorno social, promoviendo valores de equidad y justicia.

### **¿De qué manera integra problemáticas sociales, culturales o tecnológicas en su práctica pedagógica?**

Los docentes indicaron que buscan vincular los contenidos curriculares con problemáticas reales, tales como desigualdad social, acceso a la tecnología, cambio climático o prácticas culturales locales. Señalaron que utilizan ejemplos locales, estudios de caso y debates sobre situaciones concretas para contextualizar la teoría.

*“Cuando los estudiantes pueden relacionar la teoría con lo que ocurre en su barrio o comunidad, la clase cobra sentido y la reflexión crítica se fortalece”*

Sousa Santos (2006) propone la “ecología de saberes” como fundamento de una educación intercultural y emancipadora, donde los conocimientos locales y las experiencias de los estudiantes son integrados al aprendizaje, promoviendo una educación contextualizada y socialmente relevante.

### **¿Qué metodologías activas utiliza en su enseñanza y cuáles considera más efectivas?**

Los docentes mencionaron que aplican debates, estudios de casos, proyectos comunitarios y aprendizaje basado en problemas (ABP). Destacaron que el ABP y los proyectos comunitarios son particularmente efectivos, ya que permiten a los estudiantes interactuar con la realidad, analizarla críticamente y proponer soluciones creativas.

*“El ABP genera un aprendizaje más profundo porque los estudiantes deben investigar, discutir y construir conocimiento juntos, no solo recibir información” (Docente 2).*

Giroux (2018, citado en Arteaga, 2019) sostiene que las metodologías activas y participativas son clave para generar conciencia social, pensamiento crítico y competencias para la transformación.

### **¿Cómo fomenta la reflexión crítica, el diálogo participativo y la construcción colectiva del conocimiento entre sus estudiantes?**

Los docentes indicaron que promueven estas prácticas mediante discusiones guiadas, actividades grupales, análisis de situaciones problemáticas y reflexiones escritas. Además, se busca que los estudiantes compartan experiencias personales y analicen cómo las estructuras sociales influyen en su vida.

*“El diálogo es central; no es solo hablar, sino escuchar, cuestionar y construir soluciones juntos”*

Freire (1970) enfatiza que la educación dialógica es la base para desarrollar conciencia crítica y empoderamiento ciudadano, elementos fundamentales del enfoque socio-crítico.

### **¿Qué factores institucionales facilitan o limitan la implementación del enfoque socio - crítico?**

Los docentes señalaron que la infraestructura adecuada, recursos tecnológicos, apoyo administrativo y tiempo suficiente son facilitadores importantes. Sin embargo, la falta de formación continua, rigidez curricular y carga docente excesiva limitan la implementación efectiva.

*“Podemos tener buenas ideas y estrategias, pero si la institución no apoya con espacios, recursos o formación, es difícil que se concreten”*

La OECD (2013) advierte que los sistemas evaluativos centrados únicamente en resultados cuantitativos pueden desincentivar la innovación pedagógica, debilitando la práctica crítica del docente.

### **¿Ha recibido orientación, capacitación o acompañamiento para mejorar sus prácticas pedagógicas sociocríticas?**

Algunos docentes reportaron haber recibido talleres, cursos de actualización y mentorías, pero consideraron que la frecuencia y profundidad son insuficientes:

*“Se nos capacita ocasionalmente, pero necesitamos acompañamiento constante y evaluaciones formativas que nos ayuden a mejorar día a día” (Docente 5).*

Cerón Urzua et al. (2020) sostienen que la capacitación continua y el acompañamiento institucional son esenciales para que la evaluación docente sea transformadora y promueva la reflexión crítica.

### **¿Cómo percibe la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento? ¿Qué estrategias utiliza para motivarlos?**

Los docentes señalaron que la participación activa depende del interés y la motivación de los estudiantes, así como del diseño de las actividades. Estrategias como debates, proyectos colaborativos, problematización de situaciones reales y evaluación formativa se utilizan para incentivar la participación.

*“Cuando los estudiantes sienten que su voz cuenta y que lo que aprenden tiene relevancia en la vida real, se comprometen más con el aprendizaje”*

Astin (1993) indica que un alto nivel de involucramiento estudiantil está asociado a percepciones más favorables del entorno académico y a un aprendizaje más significativo.

### **¿Qué dificultades encuentra para articular la teoría con la práctica en la enseñanza sociocrítica y cómo las enfrenta?**

Los docentes mencionaron que los contenidos curriculares a veces están desconectados de la realidad, dificultando la aplicación práctica. Para enfrentar esta dificultad, integran estudios de caso, proyectos comunitarios y análisis de problemáticas locales.

*“La teoría por sí sola no motiva; necesitamos siempre mostrar cómo se aplica en la vida real para que el aprendizaje sea significativo”*

Sousa Santos (2006) resalta que articular teoría y práctica, considerando la realidad local y los saberes de los estudiantes, es esencial para una educación crítica y transformadora.

### **¿Qué cambios o mejoras propondría para fortalecer la formación sociocrítica en la práctica educativa y en la institución en general?**

Los docentes recomendaron:

- Incrementar la formación continua y el acompañamiento pedagógico.
- Fortalecer la infraestructura y recursos tecnológicos.
- Promover metodologías activas y evaluación formativa constante.
- Fomentar la vinculación de la universidad con la comunidad para contextualizar la enseñanza.
- Diseñar programas que integren teoría, práctica y problemáticas socioculturales de manera coherente.

*“Se necesita un cambio institucional que respalde la educación crítica; no es suficiente voluntad individual si la estructura no acompaña”*

Freire (1970) y Giroux (2018) coinciden en que la transformación educativa requiere compromiso institucional, metodologías participativas y enfoque en la emancipación social.

### **Respuestas de los estudiantes a la entrevista semiestructurada**

#### **¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta al intentar aplicar prácticas pedagógicas sociocríticas en sus clases?**

Los estudiantes consideran que uno de los desafíos más significativos es la resistencia al cambio frente a los métodos tradicionales de enseñanza, en los que predomina la memorización y la transmisión unilateral del conocimiento. Señalan que muchos docentes todavía aplican prácticas centradas en la evaluación cuantitativa y en contenidos rígidos, lo que dificulta la incorporación de estrategias que promuevan la reflexión crítica y el análisis de problemáticas sociales. Otro desafío identificado es la fragmentación del conocimiento, ya que los contenidos suelen presentarse de manera aislada, sin vincularse con la realidad social, cultural o tecnológica del estudiante. Esto genera un desfase entre la teoría que aprenden y los problemas reales que enfrentan en la comunidad. La desconexión entre teoría y práctica también fue resaltada: los estudiantes perciben que, aunque se discuten conceptos socio - críticos en clases, no siempre se aplican en actividades concretas, proyectos comunitarios o debates, lo que limita su comprensión profunda. Desde la perspectiva de Giroux (2018), la educación sociocrítica requiere superar estas barreras y fomentar un aprendizaje que transforme al estudiante en un agente capaz de intervenir en la realidad, cuestionando desigualdades y promoviendo justicia social.

#### **¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes cree que son necesarios para aplicar el enfoque socio - crítico de manera efectiva en el aula?**

Los alumnos consideran que, primero, se requiere un conocimiento sólido del paradigma socio - crítico, incluyendo sus fundamentos teóricos y epistemológicos, así como la comprensión

de la educación como herramienta de transformación social. Entre las habilidades destacan la capacidad de análisis crítico, la resolución de problemas complejos y la comunicación efectiva, que permite dialogar con otros estudiantes y debatir sobre temáticas sociales, culturales o éticas. En cuanto a actitudes, los estudiantes enfatizan la importancia de la empatía, la apertura al diálogo y la disposición a cuestionar injusticias. Se reconoce que un enfoque socio - crítico efectivo no solo transmite conocimientos, sino que desarrolla competencias para interpretar, cuestionar y transformar la realidad. Según Freire (citado en Contreras Moreno, 2019), formar sujetos críticos implica que los estudiantes no solo adquieran información, sino que aprendan a reflexionar sobre ella, conectarla con su contexto y participar activamente en procesos de cambio social, fomentando conciencia y compromiso ético.

### **¿De qué manera integra problemáticas sociales, culturales o tecnológicas en su práctica pedagógica?**

Los estudiantes indican que la integración de problemáticas sociales y culturales ocurre principalmente mediante análisis de casos reales, discusiones de noticias locales y simulaciones de situaciones comunitarias. Por ejemplo, mencionan proyectos que abordan temas de desigualdad, inclusión, medio ambiente o cultura local, contextualizando los contenidos académicos. En cuanto a lo tecnológico, destacan el uso de plataformas digitales y herramientas colaborativas que permiten investigar, debatir y producir contenidos que reflejan problemáticas actuales. Señalan que esta integración es clave para comprender la utilidad del conocimiento en contextos reales, y que fortalece la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Giroux (2004) sostiene que la educación crítica requiere conectar la enseñanza con los problemas sociales, utilizando los contenidos académicos como un medio para desarrollar conciencia social y ética, de modo que los estudiantes no se limiten a reproducir información, sino que puedan analizarla, debatirla y aplicarla a la realidad.

### **¿Qué metodologías activas utiliza en su enseñanza (debates, estudios de casos, proyectos comunitarios, aprendizaje basado en problemas, etc.) y cuáles considera más efectivas?**

Los alumnos mencionan que las metodologías más utilizadas incluyen debates, estudios de casos, proyectos comunitarios, aprendizaje basado en problemas (ABP) y simulaciones. Consideran que los debates y proyectos comunitarios son especialmente efectivos porque permiten aplicar conocimientos teóricos a situaciones reales, fomentar la colaboración y el diálogo crítico, y desarrollar habilidades sociales y reflexivas. El ABP también es valorado, ya que impulsa la autonomía del estudiante y la resolución de problemáticas complejas en grupo, replicando escenarios de la vida profesional y social. Según Mayo (2020), las metodologías activas constituyen un elemento central de la formación sociocrítica, ya que promueven la participación, la responsabilidad compartida y el aprendizaje situado, permitiendo a los estudiantes construir conocimiento de manera dinámica, contextualizada y transformadora.

### **¿Cómo fomenta la reflexión crítica, el diálogo participativo y la construcción colectiva del conocimiento entre sus estudiantes?**

Los estudiantes afirman que la reflexión crítica se fomenta mediante discusiones guiadas, análisis de textos y resolución de problemas con enfoque contextualizado. El diálogo participativo se promueve al asignar roles de liderazgo rotativos, promover exposiciones grupales y establecer espacios de debate donde todas las opiniones son valoradas. La construcción colectiva del conocimiento ocurre al integrar los aportes de cada miembro en proyectos, investigaciones y análisis de casos, logrando un aprendizaje más profundo y colaborativo. Esta práctica refleja lo que Giroux (2018) describe como educación dialógica y participativa, donde el conocimiento no se transmite de manera unilateral, sino que surge de la interacción entre estudiantes, docentes y comunidad, fortaleciendo la autonomía y la conciencia crítica de los participantes.

### **¿Qué factores institucionales (recursos, infraestructura, apoyo administrativo, tiempo, formación continua) facilitan o limitan la implementación del enfoque socio - crítico?**

Los estudiantes destacan que la disponibilidad de recursos tecnológicos y bibliográficos, laboratorios y espacios para el trabajo colaborativo facilita significativamente la implementación del enfoque socio - crítico. Por el contrario, la falta de tiempo, el exceso de burocracia, la limitada capacitación docente y el escaso apoyo administrativo son factores que dificultan su aplicación. Señalan que la insuficiente formación continua limita la actualización pedagógica y la implementación de metodologías innovadoras. La UNESCO (2021) subraya que la infraestructura y los recursos adecuados son esenciales para garantizar experiencias de aprendizaje significativas y efectivas, particularmente en contextos donde se busca integrar teoría, práctica y problemáticas del entorno social y comunitario.

### **¿Ha recibido orientación, capacitación o acompañamiento para mejorar sus prácticas pedagógicas sociocríticas? Si es así, ¿cómo ha sido esa experiencia?**

La mayoría de los estudiantes afirma haber recibido orientación limitada, principalmente a través de talleres puntuales o seminarios aislados. Consideran que estas experiencias son útiles pero insuficientes para desarrollar competencias profundas, ya que no se acompañan de seguimiento ni de un proceso estructurado de formación. Señalan que un acompañamiento continuo, que incluya retroalimentación, supervisión y tutorías, sería más efectivo para fortalecer la práctica pedagógica sociocrítica. Cerón Urzua y otros (2020) sostienen que la evaluación y capacitación docente deben incluir apoyo técnico y acompañamiento, asegurando que la reflexión y el aprendizaje se traduzcan en transformación real de la práctica educativa.

### **¿Cómo percibe la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento? ¿Qué estrategias utiliza para motivarlos?**

Los estudiantes indican que la participación activa es mayor cuando se emplean metodologías colaborativas, debates, proyectos y actividades contextualizadas. Señalan que estrategias como el reconocimiento de logros, retroalimentación constante, conexión con

problemáticas reales y autonomía en la toma de decisiones son motivadoras. Según Astin (1993), la participación activa y el involucramiento estudiantil están estrechamente relacionados con la percepción positiva del aprendizaje, la retención académica y el desarrollo de competencias críticas. Por ello, la motivación surge cuando los estudiantes perciben que su aprendizaje tiene significado, relevancia y utilidad social, no solo académico.

### **¿Qué dificultades encuentra para articular la teoría con la práctica en la enseñanza sociocrítica y cómo las enfrenta?**

Los estudiantes mencionan que la principal dificultad es que muchos contenidos teóricos son presentados de forma abstracta o desvinculada de la realidad social. Esto genera que los estudiantes perciban la teoría como poco aplicable. Para enfrentar esta dificultad, los docentes utilizan proyectos de vinculación comunitaria, análisis de casos y simulaciones que permiten trasladar los conceptos a situaciones concretas, fomentando la aplicación práctica y el pensamiento crítico. Sousa Santos (2006) enfatiza que para lograr una educación transformadora es necesario contextualizar los saberes, integrando conocimientos locales, ancestrales y situados, superando la mera transmisión de información.

### **¿Qué cambios o mejoras propondría para fortalecer la formación sociocrítica en la práctica educativa y en la institución en general?**

Los estudiantes proponen incrementar la formación docente continua, el acompañamiento sistemático, la actualización curricular y la disponibilidad de recursos físicos y tecnológicos. Sugieren que la institución fomente la creación de proyectos interdisciplinarios, colaboración con comunidades locales y espacios de debate y reflexión, promoviendo un aprendizaje auténtico, contextualizado y transformador. También consideran esencial evaluar no solo resultados cuantitativos, sino procesos de enseñanza-aprendizaje y competencias críticas, lo que fortalecería la pertinencia y la calidad de la formación. Giroux (2004) y Freire (citado en Contreras Moreno, 2019) destacan que la educación sociocrítica requiere instituciones que promuevan la participación, la equidad, la justicia social y la construcción colectiva del conocimiento, asegurando que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que desarrollen competencias reflexivas y transformadoras.

## **CONCLUSIONES**

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar cómo afecta el desempeño docente en la aplicación del paradigma socio - crítico en la Universidad Nacional de Pilar durante el año 2025. A partir del análisis de los datos obtenidos mediante encuestas y entrevistas aplicadas a docentes, se concluye que el desempeño docente constituye un factor determinante para la incorporación efectiva del enfoque socio - crítico en la formación docente, ya que influye directamente en el tipo de estrategias metodológicas utilizadas, en la forma de promover la

reflexión crítica, en la integración de problemáticas contemporáneas y en la articulación entre teoría y práctica dentro del aula.

En relación con el *primer objetivo específico*, orientado a identificar los principales desafíos que enfrenta la implementación del enfoque socio - crítico, se evidencia que existen dificultades significativas que limitan su aplicación plena. Entre los desafíos más recurrentes se destacan la resistencia al cambio metodológico, la fragmentación del conocimiento y la persistencia de enfoques tradicionales, así como la desconexión entre teoría y práctica. Estos obstáculos reflejan que la transición hacia un modelo formativo socio - crítico no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino también de condiciones institucionales, culturales y epistemológicas que inciden en el desarrollo pedagógico. En este sentido, se observa que la implementación del paradigma socio - crítico requiere no solo cambios metodológicos, sino también una transformación profunda en la concepción de la enseñanza y del rol docente.

Respecto al *segundo objetivo específico*, que buscó describir el nivel de competencias sociocríticas en los docentes en formación, los resultados permiten concluir que existe un nivel variable de apropiación del paradigma. Si bien una proporción relevante de docentes demuestra conocimiento teórico del enfoque socio - crítico y manifiesta actitudes favorables hacia la equidad, la justicia social y la transformación educativa, también se identifican limitaciones en habilidades prácticas relacionadas con la contextualización de contenidos, el uso sistemático de metodologías activas y la promoción sostenida del diálogo participativo. Esta situación confirma que la competencia sociocrítica no se reduce al conocimiento conceptual, sino que exige capacidades reflexivas, metodológicas y actitudinales que deben desarrollarse mediante procesos formativos permanentes y experiencias pedagógicas significativas.

En cuanto al *tercer objetivo específico*, orientado a proponer estrategias críticas para fortalecer una formación docente más reflexiva y adaptada a las demandas contemporáneas, se concluye que resulta imprescindible implementar acciones institucionales que favorezcan la innovación pedagógica, la formación continua y el acompañamiento docente. Entre las estrategias más pertinentes se destacan el fortalecimiento de metodologías activas (como el aprendizaje basado en problemas, debates y proyectos comunitarios), la incorporación sistemática de problemáticas sociales, culturales y tecnológicas en el proceso formativo, así como el impulso de espacios de reflexión pedagógica y autoevaluación docente. Asimismo, se considera fundamental que la universidad garantice condiciones institucionales que respalden este enfoque, tales como recursos didácticos adecuados, apoyo académico y tiempos destinados a la planificación reflexiva.

En síntesis, se concluye que el desempeño docente impacta de manera directa en la aplicación del paradigma socio - crítico en la Universidad Nacional de Pilar, y que su consolidación requiere superar desafíos estructurales, fortalecer competencias pedagógicas sociocríticas y promover estrategias institucionales orientadas a una educación transformadora,

democrática y contextualizada. Por tanto, avanzar hacia una formación docente sociocrítica implica no solo mejorar prácticas individuales, sino también fortalecer el compromiso institucional con una enseñanza crítica, reflexiva y socialmente pertinente.

### **Contrastación de Hipótesis**

En relación con la Hi1, los resultados confirman que la implementación del paradigma socio-crítico enfrenta diversos desafíos, como la fragmentación del conocimiento, la resistencia al cambio y la desconexión entre teoría y práctica. Estos hallazgos evidencian la coexistencia de enfoques tradicionales y críticos, generando tensiones en la práctica docente, lo cual coincide con los planteamientos de Lyotard (1984) y Giroux (1992). Por tanto, la hipótesis se considera confirmada.

Respecto a la Hi2, se observa que la integración del paradigma socio-crítico en la formación docente de la Universidad Nacional de Pilar es parcial, con avances en algunas prácticas, pero sin una aplicación sistemática. Esto limita el desarrollo pleno de competencias críticas y transformadoras, dependiendo en gran medida de la iniciativa individual de los docentes. En consecuencia, la hipótesis se considera parcialmente confirmada, en concordancia con lo señalado por Cerón Urzúa et al. (2020) y Freire.

Finalmente, en relación con la Hin, los resultados evidencian la necesidad de implementar estrategias pedagógicas concretas y sostenidas que fortalezcan la formación sociocrítica. Se concluye que el paradigma no se consolida únicamente desde lo teórico, sino mediante prácticas pedagógicas coherentes, lo cual coincide con Mayo (2020) y Giroux (2018). Por tanto, esta hipótesis se considera confirmada.

## REFERENCIAS

- ANEAES. (2003) *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Ley N.º 2.072/2003 – Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Congreso de la Nación Paraguaya.
- ANEAES. (2007). *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*
- ANEAES. (2018). *Modelo nacional de evaluación y acreditación de carreras de grado*. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
- ANEAES. (2019). *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Anexo I. Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional. Resolución N° 435/2019.
- Astin, A. W. (1993). *¿Qué importa en la universidad? Los cuatro años críticos revisados*. Jossey-Bass.
- Brunner, J. (2021). *Educación Superior en América Latina: Tendencias y Desafíos*. En *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2021*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Cañas Fernández, J.L; Grimaldo, H y Salmerón A. (2024). *Rehumanizar nuestro mundo*. Dykinson
- Cerón Urzua, C., Cossio-Bolaños, M., Pezoa-Fuentes, P., & Gómez-Campos, R. (2020). *Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas*. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 463-472.
- Congreso de la Nación Paraguaya. (2013). Ley N° 4995/2013 de Educación Superior
- Contreras Moreno, D. (2019). *El enfoque socio crítico en la educación*. *Dialéctica*. Revista de Investigación Educativa, vol. 2019. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88868015/html/index.html>
- Dias, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 18-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1407961.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- García Garduño, J. M. (2000). *Las dimensiones de la efectividad docente, validez y*
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (2.ª ed.). México: Siglo XXI Editores
- Grimaldo Durán, H. (2023). *Educación de calidad y responsabilidad social territorial: Avances teóricos y metodológicos en el espacio ORSALC*. En: Cañas, J.L. (Coord.). *Rehumanizar nuestro mundo*. Editorial Dykinson.
- Habermas, J. (1984). *La teoría de la acción comunicativa*. Prensa de baliza. *investigación internacional. Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 41-62). Paidós.

- Marcelo, C. (2009). *El profesorado en la sociedad del conocimiento: Nuevas demandas, nuevas competencias*. Revista de Educación, (349), 109-134.
- Medina - Orozco, L. (2022). *La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos*. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 6, núm. 10, 2022, Enero-Junio, pp. 61-74 Universidad Cesmag Colombia.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. París:
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Motivaciones intrínsecas y extrínsecas: definiciones clásicas y nuevas orientaciones*. Psicología Educativa Contemporánea, 25(1), 54–67.
- Sousa Santos, B. de (2006). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO.
- Stake, R. (1982). *Conversando sobre avaliação*. En M. Goldberg, & C. Souza, *Avaliação de*
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación: Hacia un bien común mundial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2021). *Transformar la educación: Un llamado urgente a la acción*. Informe Global sobre la Educación 2021. París: UNESCO.
- UNICEF. (2016). *La naturaleza para el aprendizaje: Usando la investigación para inspirarla práctica*. Panamá: OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO.
- Vázquez, A. (2013). *Calidad educativa*. *Investigación Educativa*, 17(2).  
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206>
- Vázquez, M. (2013). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Universidad Nacional Autónoma de México.