



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,  
Volumen 10, Número 1.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i1](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1)

**APORTES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL  
DOCENTE CON ENFOQUE SOCIOCRTICO AL  
DESEMPEÑO EDUCATIVO DEL  
PROFESORADO: OPORTUNIDADES Y  
LIMITACIONES.**

CONTRIBUTIONS OF TEACHER PROFESSIONAL  
TRAINING WITH A SOCIOCRITICAL APPROACH TO  
EDUCATIONAL PERFORMANCE: OPPORTUNITIES AND  
LIMITATIONS

**Viviana Nataly Llanos Jiménez**  
Universidad Técnica Particular de Loja

**Yessenia Mercedes Renteria Alvarez**  
Universidad Técnica Particular de Loja



## **Aportes de la formación profesional docente con enfoque sociocrítico al desempeño educativo del profesorado: oportunidades y limitaciones.**

**Viviana Nataly Llanos Jiménez<sup>1</sup>**

[vnllanos@utpl.edu.ec](mailto:vnllanos@utpl.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0006-3916-5912>

Universidad Técnica Particular de Loja  
Ecuador

**Yessenia Mercedes Renteria Alvarez**

[ymrenteria@utpl.edu.ec](mailto:ymrenteria@utpl.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0002-4402-0997>

Universidad Técnica Particular de Loja  
Ecuador

### **RESUMEN**

La formación profesional docente incide directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, impactando en la calidad educativa. El objetivo del estudio es comprender y analizar los aportes de la formación profesional docente con enfoque sociocrítico en el desempeño educativo, reconociendo las oportunidades que potencia y las limitaciones presentes. Se empleó un enfoque cualitativo basado en un diseño de análisis del discurso. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra de 20 docentes de diferentes regiones del Ecuador. Uno de los principales hallazgos evidencia que el profesorado identifica y resalta el enfoque sociocrítico como una herramienta fundamental para la transformación de su práctica educativa y la promoción de una formación crítica, ética y socialmente comprometida. No obstante, también se evidencian limitaciones significativas, tanto formativas como estructurales, que dificultan su aplicación plena. Este estudio brinda recomendaciones prácticas para optimizar la formación docente y potenciar su aporte en la calidad y efectividad educativa.

**Palabras clave:** formación docente; pensamiento crítico; calidad educativa

---

<sup>1</sup> Autor principal.

Correspondencia: [vnllanos@utpl.edu.ec](mailto:vnllanos@utpl.edu.ec)



# Contributions of teacher professional training with a sociocritical approach to educational performance: opportunities and limitations

## ABSTRACT

Teacher professional training directly influences the teaching and learning process, impacting educational quality. The objective of this study is to understand and analyze the contributions of teacher professional training with a sociocritical approach to educational performance, recognizing the opportunities it promotes as well as the existing limitations. A qualitative approach based on discourse analysis design was employed. Data were collected through semi-structured interviews conducted with a sample of 20 teachers from different regions of Ecuador. One of the main findings shows that teachers identify and highlight the sociocritical approach as a fundamental tool for transforming their educational practice and promoting critical, ethical, and socially committed education. However, significant limitations were also identified, both in terms of training and structural conditions, which hinder its full implementation. This study provides practical recommendations to optimize teacher training and enhance its contribution to educational quality and effectiveness.

**Keywords:** teacher training; critical thinking; educational quality

*Artículo recibido 02 enero 2026  
Aceptado para publicación: 30 enero 2026*



## INTRODUCCIÓN

La formación profesional docente constituye un pilar fundamental dentro de los sistemas educativos, debido a que la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje depende en gran medida de las competencias pedagógicas, didácticas y reflexivas que poseen los educadores. En este sentido, el profesorado no solo transmite conocimientos, sino que también orienta la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento crítico. Por ello, el perfil profesional docente impacta directamente en la calidad educativa y en el desempeño educativo, consolidándose como un elemento clave para el fortalecimiento de los procesos formativos.

No obstante, uno de los principales desafíos en el ámbito educativo es la insuficiente preparación docente frente a las nuevas demandas pedagógicas, sociales y tecnológicas, lo que puede incidir negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta problemática evidencia la necesidad de fortalecer la formación profesional docente desde enfoques que promuevan no solo el desarrollo de competencias técnicas, sino también capacidades reflexivas y críticas. Bajo esta premisa, el enfoque sociocrítico surge como una alternativa orientada a promover una educación más reflexiva, participativa y transformadora, en la cual el profesorado no se limite únicamente a la transmisión de contenidos, sino que fomente el análisis crítico de la realidad social.

Desde el punto de vista teórico, Freire (1970) sostiene que la educación debe constituirse en una práctica liberadora que promueva la reflexión crítica y la transformación social a través de una praxis consciente y contextualizada. En esta misma línea, Giroux (1983) plantea que la formación docente debe concebir a los educadores como intelectuales transformativos capaces de cuestionar las estructuras dominantes y promover la emancipación del estudiantado. Por su parte, Dewey (1916) considera que la educación representa un proceso de reconstrucción social en el que los docentes desempeñan un papel esencial en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad.

De igual forma, el enfoque sociocrítico encuentra sustento en los aportes de Vygotsky (1995), quien concibe el aprendizaje como un proceso social mediado por la interacción, y en Habermas (1997), quien a través de la teoría de la acción comunicativa destaca la importancia del diálogo, la argumentación y la participación activa en la construcción del conocimiento. Estas perspectivas permiten comprender que la formación docente debe integrar dimensiones pedagógicas, sociales y éticas orientadas hacia la



transformación educativa.

En relación con los aportes empíricos recientes, diversos estudios destacan la importancia de fortalecer la formación profesional docente desde una perspectiva integral. Magnaye (2025) concibe la formación docente como un proceso dinámico que articula elementos filosóficos, teóricos y metodológicos para garantizar una educación de calidad. De manera similar, Gómez et al. (2025) sostienen que la formación continua constituye un pilar fundamental para la actualización pedagógica, mientras que Handayani et al. (2025) enfatizan la necesidad de orientar estos procesos hacia la resolución de problemáticas sociales y culturales desde una perspectiva transformadora.

Asimismo, investigaciones recientes destacan la importancia de implementar modelos innovadores de formación docente. En este sentido, Sevimli-Çelik y Güvelioglu (2025) resaltan la relevancia del modelo TPACK como una estrategia para integrar el conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar. Por otra parte, Lyngved et al. (2025) proponen modelos formativos orientados a la participación activa del profesorado, mientras que Guillaume et al. (2025) destacan la importancia de la formación continua como un mecanismo para fortalecer las competencias profesionales docentes.

De igual manera, la literatura reciente identifica diversos factores que influyen en la calidad de la formación docente. Ajani (2025) destaca la motivación profesional como un elemento determinante para la innovación pedagógica, mientras que Sholikhah et al. (2025) resaltan la importancia de la disposición docente para incorporar nuevas metodologías educativas. En esta misma línea, Worku et al. (2025) enfatizan la necesidad de integrar herramientas digitales en los procesos formativos, debido a su impacto en la generación de aprendizajes significativos en contextos educativos contemporáneos.

En el contexto ecuatoriano, la formación profesional docente se encuentra vinculada a políticas públicas orientadas al fortalecimiento del desarrollo profesional del profesorado. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), la formación docente debe entenderse como un proceso permanente de reflexión sobre la práctica pedagógica. En este marco, la plataforma Me Capacito constituye una estrategia institucional orientada a facilitar el acceso a procesos de capacitación continua. Sin embargo, autores como Nkundabakura et al. (2025) señalan que estos programas deben trascender la transmisión de contenidos teóricos y promover el diálogo y la reflexión pedagógica, mientras que Su (2023) destaca la importancia de garantizar modalidades flexibles que permitan compatibilizar la formación con el



ejercicio profesional docente.

Por otra parte, el enfoque sociocrítico en la educación se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es el resultado de procesos sociales, culturales y políticos. Lowan-Trudeau y Fowler (2025) destacan que este enfoque permite comprender la educación como un acto social orientado a la transformación de la realidad. De igual manera, Ferez y Coyle (2023) sostienen que la educación sociocrítica favorece la construcción de prácticas educativas más participativas e inclusivas, mientras que Collin y Brotcorne (2019) resaltan su contribución al fortalecimiento del aprendizaje colaborativo.

En este marco, el rol del docente adquiere especial relevancia como agente de transformación social. Pedraja et al. (2024) destacan el papel del docente como facilitador del aprendizaje mediante metodologías activas, mientras que Viera de Melo et al. (2025) señalan la importancia de vincular los contenidos educativos con la realidad cotidiana del estudiantado. En concordancia, Olivares et al. (2024) sostienen que el docente sociocrítico promueve el pensamiento colectivo y el desarrollo de una conciencia social orientada hacia la transformación educativa.

No obstante, pese a las oportunidades que ofrece este enfoque, también existen limitaciones para su implementación. Koscianski (2023) señala que el enfoque sociocrítico fortalece el desarrollo del pensamiento crítico docente, mientras que Vygotsky (1995) destaca que el aprendizaje mediado por la interacción fortalece la relación entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, Nacaro et al. (2021) advierten que factores como la rigidez estructural de los sistemas educativos, la estandarización curricular y la resistencia al cambio pueden dificultar la implementación de prácticas pedagógicas críticas.

En este contexto, la presente investigación resulta relevante porque permite analizar los aportes de la formación profesional docente con enfoque sociocrítico en el desempeño educativo, considerando tanto las oportunidades como las limitaciones presentes en su aplicación. Este estudio aporta al conocimiento científico al generar evidencia sobre la importancia de fortalecer la formación docente desde perspectivas críticas que contribuyan a mejorar la calidad educativa y promover prácticas pedagógicas más reflexivas y contextualizadas.

En función de lo expuesto, la pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿de qué manera aporta la formación profesional docente con enfoque sociocrítico en el desempeño educativo y cuáles



son sus principales oportunidades y limitaciones?

El objetivo general de la investigación es comprender y analizar los aportes de la formación profesional docente con enfoque sociocrítico en el desempeño educativo, identificando las oportunidades que genera y las limitaciones que presenta su implementación. Para ello, se emplea un enfoque cualitativo basado en el análisis del discurso, utilizando entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de información.

Los resultados evidencian una valoración positiva de la formación profesional docente inicial y continua, especialmente en aspectos relacionados con la reflexión pedagógica, la vocación transformadora y la ética profesional. En este sentido, el estudio contribuye a comprender cómo la formación docente con enfoque sociocrítico puede constituirse en una estrategia innovadora para fortalecer el desempeño educativo y promover aprendizajes críticos, reflexivos y significativos.

## **METODOLOGÍA**

En La presente investigación se desarrolló desde un posicionamiento de ciencia hermenéutico con un alcance comprensivo–interpretativo, el cual resulta pertinente debido a que permite analizar e interpretar las experiencias que los docentes atribuyen a su formación profesional con enfoque sociocrítico y su incidencia en el desempeño educativo. Según Hernández (2023), el enfoque hermenéutico sitúa en primer lugar la experiencia del sujeto, desde la cual se desprenden diversas explicaciones que sustentan la relevancia de la subjetividad, la comprensión y la experiencia vivida como formas válidas de generación de conocimiento científico.

El estudio se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, ya que posibilitó la recopilación y el análisis profundo de las percepciones, experiencias y narrativas de los participantes. Como señala Creswell (2019), este enfoque permite comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores, rescatando la riqueza subjetiva y contextual que difícilmente puede ser captada mediante métodos cuantitativos. En este sentido, el enfoque cualitativo resultó idóneo para analizar las oportunidades y limitaciones que los docentes experimentan en relación con su formación profesional dentro de su contexto educativo.

En cuanto al tipo de investigación, el estudio fue de carácter descriptivo, debido a que buscó detallar las experiencias y percepciones de los docentes respecto a su formación pedagógica, sin pretender la



generalización de los resultados, sino más bien comprender la diversidad de perspectivas existentes en contextos educativos específicos.

Respecto al diseño metodológico, se utilizó un diseño de análisis del discurso, el cual permitió interpretar la forma en que se construyen los significados sobre la formación profesional docente desde una perspectiva sociocrítica. Este diseño resultó pertinente para comprender los procesos formativos, las tensiones, desafíos y oportunidades que los docentes experimentan, así como las dinámicas de poder, los discursos institucionales y las relaciones sociales que atraviesan su formación profesional. En concordancia con Correa (2024), este tipo de diseño favorece un acercamiento flexible al estudio de los fenómenos educativos y permite comprender su complejidad dentro de contextos particulares.

La investigación se desarrolló con docentes pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas, ubicadas en sectores urbanos y rurales de distintas regiones del país, específicamente en los subniveles de Educación General Básica y Bachillerato. Este contexto permitió recoger una diversidad de percepciones y experiencias derivadas de la pluralidad cultural, territorial y pedagógica.

La población de estudio estuvo conformada por docentes en ejercicio, mientras que la muestra se estableció mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando a 20 docentes que cumplieran con características relevantes para el estudio. Este tipo de muestreo permitió seleccionar participantes con experiencias significativas relacionadas con el objeto de estudio. Según Palinkas et al. (2015), el muestreo intencional es característico de los estudios cualitativos porque permite seleccionar informantes que poseen conocimientos y experiencias directamente vinculadas con el fenómeno investigado.

Los criterios de inclusión consideraron: docentes con formación en el enfoque sociocrítico, aceptación del consentimiento informado, experiencia en Educación General Básica o Bachillerato, pertenencia a diferentes áreas del conocimiento y formación académica en el campo educativo. Se excluyeron aquellos docentes que no cumplieran con estos criterios.

En relación con las características de la muestra, participaron 20 docentes, de los cuales 13 fueron mujeres y 7 hombres. Respecto a la edad, 8 participantes tenían entre 34 y 44 años, 6 entre 25 y 34 años, 4 entre 45 y 54 años y 2 tenían 55 años o más. No se registraron participantes menores de 25 años.

En cuanto al nivel educativo en el que laboran, 15 docentes se desempeñan en Educación General



Básica, 3 en Bachillerato y 2 en ambos niveles. Respecto al área de conocimiento, 7 docentes pertenecen a Lengua y Literatura, 4 a Matemática y 3 a Ciencias Naturales. Las áreas de Educación Física, Estudios Sociales, Biología, Física, Filosofía e Informática tuvieron un participante cada una, mientras que no se registraron docentes en las áreas de Química, Inglés ni Educación Cultural y Artística.

Sobre los años de experiencia profesional, 3 docentes poseen menos de un año de experiencia, 5 tienen entre 1 y 5 años, 4 entre 6 y 10 años, 4 entre 11 y 20 años y 4 cuentan con más de 20 años de experiencia.

En cuanto a la formación académica, 12 docentes poseen título de tercer nivel (licenciatura o ingeniería) y 8 cuentan con estudios de posgrado (especialización o maestría). No se registraron participantes con título doctoral (PhD).

Respecto a las técnicas de recolección de datos, se utilizó la entrevista semiestructurada, considerada una técnica fundamental en la investigación cualitativa por su capacidad de profundizar en las experiencias de los participantes. El instrumento utilizado fue una guía de entrevista de elaboración propia, la cual fue validada mediante juicio de expertos antes de su aplicación. Villarreal-Puga y Cid (2022) destacan que las entrevistas semiestructuradas constituyen un instrumento relevante en la investigación científica, ya que permiten obtener información detallada que amplía el conocimiento del fenómeno estudiado.

Las entrevistas fueron aplicadas de manera virtual mediante formularios digitales (Google Forms), lo que facilitó la participación voluntaria de los docentes y la organización sistemática de la información recolectada.

En cuanto al proceso de análisis de datos, este inició con la organización y validación de la base de datos obtenida durante el trabajo de campo. Posteriormente, las respuestas fueron transcritas de forma textual y analizadas mediante un proceso de lectura comprensiva y analítica, identificando los fragmentos más relevantes. Para el tratamiento de la información se utilizó una matriz de análisis en Excel, donde también se organizaron los datos sociodemográficos mediante representaciones gráficas.

Posteriormente, se procedió a la anonimización de los participantes mediante la asignación de códigos alfanuméricos (ID). El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación temática, tomando como referencia las categorías derivadas de la revisión teórica. Finalmente, la información fue organizada en una matriz general que permitió el análisis individual por preguntas y la interpretación



integral de los hallazgos.

El procedimiento metodológico se estructuró en cuatro fases:

Fase 1. Preparación: se realizó la revisión documental de literatura científica relevante para la elaboración de la guía de entrevista, la definición de categorías de análisis, los criterios de selección de participantes y el diseño del formulario digital.

Fase 2. Aplicación: se efectuó la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a 20 docentes, respetando los principios éticos de voluntariedad, confidencialidad y consentimiento informado.

Fase 3. Análisis: se organizó, transcribió, codificó y analizó la información recolectada mediante matrices de análisis, permitiendo la identificación de categorías temáticas relevantes.

Fase 4. Sistematización y presentación de resultados: se organizaron los principales hallazgos en un informe analítico que permitió interpretar críticamente los aportes, oportunidades y limitaciones de la formación profesional docente con enfoque sociocrítico.

Finalmente, dentro de las consideraciones éticas, se garantizó el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de la información y la protección de su identidad mediante procesos de anonimización. Asimismo, se aseguró que la participación fuera voluntaria y que la información obtenida fuera utilizada exclusivamente con fines académicos, garantizando el respeto a los principios éticos de la investigación educativa.

## **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

El instrumento de recolección de datos utilizado fue la entrevista semiestructurada, la cual se organizó en dos apartados principales. El primero estuvo orientado a la recopilación de datos sociodemográficos de los participantes, considerando variables como edad, género, nivel educativo en el que ejercen la docencia, área de conocimiento, años de experiencia profesional y formación académica. El segundo apartado se estructuró mediante preguntas abiertas organizadas en bloques temáticos que permitieron profundizar en las percepciones y experiencias del profesorado.

Los bloques temáticos fueron organizados de la siguiente manera: Bloque 1: Formación profesional docente; Bloque 2: Oportunidades del enfoque sociocrítico en la práctica docente; Bloque 3: Limitaciones del enfoque sociocrítico; y Bloque 4: Reflexiones y recomendaciones. Cada uno de estos



bloques permitió que los docentes narraran, desde sus experiencias profesionales, los significados, retos y posibilidades vinculadas a su formación y práctica educativa.

Del proceso de análisis del discurso emergieron categorías relacionadas con la concepción de la formación docente como proceso permanente, la valoración del enfoque sociocrítico como herramienta de transformación educativa, las limitaciones estructurales para su aplicación y la necesidad de fortalecer procesos de formación continua contextualizados.

#### **4.1 Resultados del bloque 1: Formación profesional docente**

Los discursos de los docentes evidencian una concepción compartida de la formación profesional como un proceso continuo vinculado tanto al desarrollo profesional como al crecimiento personal. En este sentido, uno de los participantes manifestó: *"Como una formación continua, ya que estoy en proceso de crecimiento día a día"* (D001). De manera similar, otros docentes describieron su formación como *"muy enriquecedora"* (D020), *"una experiencia transformadora"* (D015) y *"una experiencia maravillosa"* (D013), lo que evidencia una valoración positiva del proceso formativo. Asimismo, los participantes identificaron diversos enfoques pedagógicos que han influido en su trayectoria profesional, destacando principalmente el constructivismo, la educación inclusiva y las pedagogías activas. Un docente señaló: *"Durante mi formación docente varios aspectos influyeron en mi manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, pero el constructivismo fue uno de los pilares más relevantes"* (D005), mientras otro expresó: *"Varios enfoques pedagógicos, entre ellos destaco el enfoque constructivista"* (D018). En relación con la formación recibida, también se evidenció la incorporación de elementos psicopedagógicos y lingüísticos orientados a la atención de la diversidad educativa. Un participante indicó: *"Me he preparado dentro de las cátedras tanto en la Psicopedagogía como en adaptación para la lengua y literatura"* (D004). Respecto a la formación en el enfoque sociocrítico, algunos docentes señalaron haber tenido acercamientos tanto explícitos como implícitos. Por ejemplo: *"Sí, a través de seminarios sobre educación y transformación social"* (D005), y *"Sí, mediante la práctica educativa he podido conocer sobre la realidad social, por lo cual me ha preparado como una docente reflexiva, crítica, participativa"* (D009). Otros docentes manifestaron haber desarrollado prácticas alineadas con este enfoque sin haberlo identificado formalmente como tal: *"Yo considero que mi formación sí estuvo relacionada con el enfoque sociocrítico, pero nunca se lo mencionó con este nombre"* (D011). En cuanto



a la aplicación práctica de esta formación, los docentes señalaron que ha contribuido al desarrollo del pensamiento reflexivo y la vinculación del aprendizaje con el contexto social: *"Sí, haciendo que los niños reflexionen en todo campo para posteriormente ser aplicado en la sociedad"* (D017).

En síntesis, los resultados evidencian que los docentes conciben su formación profesional como un proceso dinámico y permanente, influenciado por diversos enfoques pedagógicos y con una presencia significativa —aunque a veces no explícita— de principios del enfoque sociocrítico.

#### **4.2 Resultados del bloque 2: Oportunidades del enfoque sociocrítico en la práctica educativa**

Los resultados evidencian que los docentes perciben el enfoque sociocrítico como una oportunidad para transformar la práctica educativa hacia modelos más participativos, reflexivos e inclusivos. Uno de los aspectos más relevantes identificados fue la resignificación del rol docente. Un participante señaló: *"Desde mi experiencia este enfoque ha sido clave para dar sentido a mi práctica educativa, ayudándome a entender que educar no es solo transmitir contenidos, sino formar conciencia y generar espacios de diálogo y reflexión"* (D005). De forma similar, otro docente manifestó: *"El enfoque sociocrítico ha aportado elementos fundamentales que han transformado mi práctica educativa de manera profunda"* (D015). Otra categoría relevante fue el fortalecimiento de la participación estudiantil. Los docentes destacaron la importancia de otorgar voz al estudiante dentro del proceso educativo: *"Este enfoque me impulsó a dar voz a los estudiantes, a escucharlos y construir juntos el proceso de aprendizaje"* (D005), *"La principal es dar voz a los estudiantes y hacerles saber que ellos también pueden opinar y reflexionar"* (D011). También se identificaron prácticas orientadas a la inclusión educativa y al aprendizaje colaborativo: *"Ha permitido que la enseñanza esté centrada en el estudiante, promoviendo su participación, el pensamiento crítico y la colaboración"* (D019). Otro resultado importante fue el desarrollo del pensamiento crítico y ético en los estudiantes: *"Este enfoque ha contribuido de manera significativa al pensamiento crítico, reflexivo y ético de mis estudiantes"* (D009), *"Ha contribuido en aspectos realmente profundos y creativos por parte del estudiante"* (D006). Asimismo, los docentes mencionaron experiencias concretas donde el enfoque sociocrítico se materializó en proyectos interdisciplinarios y comunitarios: *"Una experiencia fue durante un proyecto interdisciplinario"* (D005), *"Los estudiantes buscaron compartir los productos del huerto escolar con personas de bajos recursos"* (D020), *"Proyecto con estudiantes titulado Mi comunidad, mis derechos"* (D015).



En síntesis, los resultados muestran que el enfoque sociocrítico ha favorecido prácticas pedagógicas orientadas a la participación, la reflexión crítica, el compromiso social y la contextualización del aprendizaje.

#### **4.3 Resultados del bloque 3: Limitaciones del enfoque sociocrítico**

Los resultados también evidencian diversas limitaciones para la implementación del enfoque sociocrítico. Una de las principales dificultades identificadas fue la escasa articulación entre teoría y práctica en la formación docente: *"La escasa profundidad con la que se ha abordado en los espacios formativos"* (D018), *"La formación se abordó más desde lo teórico"* (D015). Otra limitación señalada fue la falta de formación continua y acompañamiento institucional: *"He enfrentado falta de espacios de formación continua y resistencias institucionales"* (D015). Asimismo, los docentes identificaron factores estructurales como la rigidez curricular: *"Entre los principales obstáculos destaco la rigidez del currículo"* (D006), *"La estructura rígida del sistema educativo prioriza contenidos antes que el pensamiento crítico"* (D018). También se evidenciaron resistencias culturales y comunitarias: *"Algunas veces no hay acuerdos debido a los padres de familia"* (D001). Pese a estas limitaciones, los docentes manifestaron interés en fortalecer su formación sociocrítica mediante estrategias como: *"Más espacios de formación práctica y acompañamiento docente"* (D016), *"Incorporar metodologías activas y colaborativas"* (D005).

En síntesis, los resultados evidencian que las principales limitaciones están asociadas a factores formativos, institucionales y culturales, aunque existe disposición docente para superar estas barreras.

#### **4.4 Resultados del bloque 4: Reflexiones y recomendaciones**

Los docentes coincidieron en la importancia de fortalecer la formación continua como elemento clave del desarrollo profesional: *"Estar en constante formación, ya que nunca se termina de aprender"* (D001). También destacaron la necesidad de fortalecer habilidades éticas y críticas: *"Desarrollar habilidades para el diálogo, la reflexión y el pensamiento ético"* (D005). Respecto a la formación inicial, se sugirió: *"Fortalecer la integración de experiencias prácticas"* (D015). Asimismo, se mencionaron propuestas metodológicas: *"Formación continua en aspectos neurolingüísticos"* (D006), *"Modalidad semipresencial"* (D009), *"Talleres participativos"* (D020), *"Incorporar contenidos sobre pedagogía crítica desde el inicio"* (D018).



En síntesis, los docentes recomiendan fortalecer procesos formativos contextualizados, colaborativos y orientados a la práctica reflexiva.

### **Discusión**

Los resultados del estudio permiten evidenciar que los docentes reconocen el enfoque sociocrítico como una herramienta relevante para la transformación de la práctica educativa y el fortalecimiento de una educación crítica y socialmente comprometida. Estos hallazgos coinciden con Freire (1970), quien plantea que la formación docente debe promover una praxis reflexiva en diálogo permanente con la realidad social. Asimismo, los resultados evidencian una valoración positiva de la formación docente continua, lo cual coincide con García (2016) e Imbernón y Canto (2013), quienes destacan la formación permanente como elemento esencial del desarrollo profesional.

De igual manera, la presencia del constructivismo en los discursos docentes coincide con los planteamientos de Piaget (1998) y Vygotsky (1995), quienes destacan el aprendizaje como un proceso socialmente mediado. Por otra parte, los hallazgos relacionados con la educación como proceso transformador coinciden con Giroux (1983) y McLaren (2012), quienes destacan el rol del docente como agente de cambio social. Respecto a las limitaciones, los resultados coinciden con Bolívar (2006), Apple (1987) y Veiga et al. (2025), quienes señalan que las condiciones estructurales pueden limitar la implementación de pedagogías críticas.

Un hallazgo relevante del estudio es que, aunque el enfoque sociocrítico no siempre aparece formalmente en los programas de formación docente, sus principios están presentes en las prácticas pedagógicas. La novedad científica de este estudio radica precisamente en evidenciar esta presencia implícita del enfoque sociocrítico en la práctica docente, así como en identificar tanto sus potencialidades como sus limitaciones en contextos reales. Asimismo, el estudio aporta evidencia empírica que fortalece la comprensión del enfoque sociocrítico en la formación docente, aporta orientaciones prácticas para el fortalecimiento de procesos formativos y evidencia la pertinencia del análisis del discurso como estrategia metodológica.

Finalmente, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer políticas educativas orientadas a la formación docente crítica, promover procesos de acompañamiento institucional y generar mayor articulación entre teoría y práctica. En este sentido, el estudio resulta pertinente dentro de las líneas de



investigación relacionadas con formación docente y pedagogía crítica, al aportar evidencia relevante para el fortalecimiento de prácticas educativas orientadas a la transformación social y la mejora de la calidad educativa.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio permiten sostener que la formación profesional docente con enfoque sociocrítico constituye un elemento significativo para el fortalecimiento del desempeño educativo, particularmente en lo relacionado con el desarrollo de la conciencia crítica reflexiva, la reconfiguración del rol docente y el fortalecimiento de la responsabilidad social en los procesos educativos. A partir del análisis realizado, se evidencia que cuando los procesos formativos incorporan espacios sistemáticos de reflexión sobre el contexto, análisis crítico de la realidad educativa y experiencias pedagógicas situadas, el profesorado tiende a implementar estrategias didácticas más participativas, inclusivas y orientadas a la justicia social, lo que incide favorablemente en la construcción de aprendizajes significativos.

No obstante, los resultados también sugieren que la potencialidad transformadora del enfoque sociocrítico no depende exclusivamente del compromiso individual del profesorado, sino que requiere condiciones institucionales y políticas que permitan su desarrollo efectivo. En este sentido, los datos obtenidos permiten inferir que la consolidación de este enfoque en la práctica educativa demanda políticas educativas que favorezcan la flexibilización curricular, la formación continua contextualizada y el acompañamiento pedagógico sostenido, de modo que se generen escenarios que faciliten la innovación pedagógica y la praxis crítica en los contextos escolares.

De igual manera, el estudio permitió identificar limitaciones que condicionan la implementación plena de este enfoque. Entre ellas destacan la discontinuidad en los procesos de formación sociocrítica, la persistencia de estructuras institucionales rígidas que restringen la innovación pedagógica y la escasa articulación entre los fundamentos teóricos de la formación docente y su aplicación en la práctica educativa. Estas limitaciones evidencian la necesidad de revisar y fortalecer los programas de formación inicial y continua del profesorado, de manera que integren de forma más coherente los principios sociocríticos con las dinámicas reales del ejercicio docente.

Asimismo, el análisis desarrollado permite afirmar que el enfoque sociocrítico trasciende la dimensión estrictamente pedagógica del desempeño docente, extendiéndose hacia dimensiones éticas y políticas de



la práctica educativa. Los resultados sugieren que los docentes formados desde esta perspectiva muestran una mayor disposición para problematizar la realidad educativa, cuestionar situaciones de desigualdad y asumir una postura activa frente a los desafíos presentes en sus contextos profesionales. Esto refuerza la idea de que la formación docente orientada por principios sociocríticos puede contribuir al fortalecimiento de una práctica pedagógica más reflexiva, comprometida socialmente y orientada a la transformación de las condiciones educativas.

A partir de estos resultados, se desprende la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente desde una perspectiva sociocrítica más sistémica, promoviendo la incorporación de estrategias metodológicas participativas, espacios permanentes de reflexión pedagógica y dinámicas de diálogo entre docentes, estudiantes y comunidad. En este sentido, las instituciones de educación superior, en articulación con las políticas públicas educativas, pueden desempeñar un papel fundamental en la promoción de programas formativos que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico, el compromiso social y la equidad en la práctica docente.

Del mismo modo, los resultados sugieren la importancia de que las instituciones educativas generen condiciones organizativas que faciliten la implementación de propuestas pedagógicas con enfoque sociocrítico. Esto implica revisar lineamientos curriculares, fortalecer la autonomía profesional docente y promover estructuras colaborativas que estimulen el trabajo en comunidad, la innovación pedagógica y el intercambio de saberes. La conformación de comunidades de práctica profesional orientadas al acompañamiento entre pares y a la reflexión crítica puede constituir un mecanismo relevante para sostener y ampliar los efectos de este enfoque en la práctica educativa.

Igualmente, se evidencia la necesidad de que las instituciones educativas destinen recursos y tiempos específicos para el desarrollo de iniciativas pedagógicas transformadoras. Sin condiciones materiales, acompañamiento técnico y espacios institucionales adecuados, la formación sociocrítica corre el riesgo de permanecer en el plano discursivo sin alcanzar una implementación efectiva en la práctica educativa. En este sentido, resulta pertinente promover mecanismos de seguimiento y evaluación participativa que permitan identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora en la aplicación de este enfoque.

Finalmente, los resultados del estudio abren nuevas interrogantes que pueden orientar futuras investigaciones. Entre ellas destaca la necesidad de profundizar en el análisis de la incidencia del



enfoque sociocrítico en otras dimensiones del sistema educativo, como el desarrollo institucional, el liderazgo directivo y la formación docente en contextos interculturales o rurales. Asimismo, sería pertinente desarrollar investigaciones longitudinales que permitan analizar el impacto sostenido de la formación docente con enfoque sociocrítico en el desempeño profesional y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, investigaciones de carácter participativo que integren a docentes, estudiantes y comunidad podrían contribuir a ampliar la comprensión del potencial transformador de este enfoque y fortalecer la construcción de conocimiento pedagógico crítico y contextualizado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajani, O. A. (2025). Enhancing technology integration in economics education : A systematic review of teachers ' digital competencies , challenges , and institutional support in South African high schools. *Multidisciplinary Reviews*, 9(884). <https://doi.org/doi.org/10.31893/multirev.2026009>
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder* (Paidós Ibe).
- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. In D. EDITORAS.L. (Ed.), *FEDICARIA* (Vol. 10, Issue May). <http://shortlink.is/fKrPkn>
- Bruner, J. S. (1 C.E.). *In Search of Pedagogy*. In Taylor & Francis e-Library (Ed.), 1997 (Vol. 2). Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. In S. A. Ediciones Martínez Roca (Ed.), Ed. Martínez Roca.
- Collin, S., & Brotcorne, P. (2019). Capturing digital ( in ) equity in teaching and learning : a sociocritical approach. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(2), 169–180. <https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2018-0059>
- Colomer, J. C., Fuertes, C., & Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-Ciencia Social*, 5, 143–160. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271>
- Correa, J. E. (2024). La construcción de un proyecto de investigación basado en el análisis del discurso La construcción de un proyecto de investigación basado en el análisis del discurso The



- construction of a research project based on discourse analysis. *Delectus*, 7(December), 39–47.  
<https://doi.org/10.36996/delectus>
- Creswell, J. . (2019). Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. *Canadian Center of Science and Education*, 12(5), 40. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p40>
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (S. L. ediciones morata (ed.); 3rd revise).
- Ferez, P. A., & Coyle, Y. (2023). Storytelling in EFL primary education : Defining a sociocritical and participatory model with pre-service teachers. *EISEVIER*, 49(June).  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101360>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (Tierra nueva monte video (ed.); 2nd revise, Vol. 98, Issue 2).
- García, C. M. (2016). Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. In E. Barcelona (Ed.), *University of Seville* (Vol. 1, Issue January 1995).
- Giroux, H. (1983). *TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN Una pedagogía para la oposición* (Siglo vintiuno editores (ed.); 4th ed.). Educación.
- Gómez, J. A., Aduato-Medina, W. A., Aguilar-Fruna, M., León-Velarde, C. G., & Yupanqui-Villanueva, L. E. (2025). Digital competencies for 21st-century teachers: Focus on soft skills in higher education students. *Multidisciplinary Reviews*, 9(1).  
<https://doi.org/10.31893/multirev.2026044>
- Guillaume, M., Didier, J., & Besançon, M. (2025). Assessing creativity in early childhood : How future teachers balance conformity and originality. *Thinking Skills and Creativity*, 59(January 2025), 102023. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102023>
- Habermas, S. P. (1997). Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y Diferencias en Teoría de la Comunicación. *Cinta de Moebio*, 1(Noviembre), 1–20.
- Handayania, T., Tiara, M. A., & Ahmad, A. B. (2025). Effectiveness of using learning management system for pre-service primary school teachers. *Multidisciplinary Science*, 3(344545555), 2020–2026. <https://doi.org/doi.org/10.31893/multiscience.2026148> Effectiveness



- Hernández, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561–10576. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.8069](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069)
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress* (Routledge (ed.)). New York London.
- Imbernon, F., & Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 2(42), 1–12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Koscianski, J. (2023). Tecnologias Na Educação E a Formação Continuada De Professores : Para Além Da Perspectiva Reduccionista. *Sisyphus Journal of Education*, 11(03), 69–88. <https://doi.org/10.25749/sis.28780>
- Lowan-trudeau, G., & Fowler, T. A. (2025). Exploring sociocritical perspectives on renewable energy education in Alberta , Canada. *Environmental Education Research*, 31(7), 1532–1550. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2446717>
- Lyngved, R., Munkebye, E., Scheie, E., Berglund, T., & Skjelstad, M. (2025). Primary school teachers ' perceptions of critical thinking in general and in their teaching. *Thinking Skills and Creativity*, 59(August 2025), 101942. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101942>
- Magnaye, L. (2025). Pedagogical approaches and challenges in disaster education: Senior high school teachers' practices and adaptive strategies in teaching disaster readiness and risk reduction. *Multidisciplinary Reviews*, 9(3). <https://doi.org/10.31893/multirev.2026115>
- Ministerio de Educación. (2023). Plan Nacional de Formación Permanente. 77. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente>
- Nacaro, A., Aparecida, I., & Bertoldo, R. (2021). The Production of Pedagogic Narratives as a Formative Process in Contexts of Collaboration. *SISYPHUS JOURNAL*, 9(02), 11–33. <https://doi.org/doi.org/10.25749/sis.21782>
- Nkundabakura, P., Nsengimana, T., Iyamuremye, A., & Byukusenge, C. (2025). Enhancing female teachers ' engagement , Self- efficacy , and performance in mathematics and science through



- continuous professional development training program in Rwanda. *Discovery Education*, 3. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s44217-025-00708-y>
- Olivares, C., Cerda, M. I., Madariaga, B., & Quintanilla, M. (2024). Controversias Sociocientíficas en la Formación Inicial Docente: Una Reflexión desde el Contexto Chileno. *Sisyphus*, 12(03), 8–8. <https://doi.org/10.25749/sis.36567>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Naihua, D., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/DOI 10.1007/s10488-013-0528>
- Pedraja, L., Acosta, K., Jimenez, J., & Romero, A. (2024). Abordaje controversias socio científicas y científicas históricas para promover el pensamiento crítico en la formación docente en ciencias. *SISYPHUS JOURNAL*, 12(0), 29–51. <https://doi.org/doi.org/10.25749/sis.36566>
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas* ( s . Editores españa (ed.)).
- Sevimli-celik, S., & Güvelioglu, E. (2025). From comfort zone to growth zone : Experiential projects as catalysts for creativity in pre-service teachers. *ELSEVIER*, 59(4576868768). <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tsc.2025.10199>
- Sholikhah, O. H., Hadi, S., & Muksar, M. (2025). The effect of numeracy on reflective thinking moderated by leadership and digital information literacy among prospective elementary school teachers. *Multidisciplinary Reviews*, 3(346). <https://doi.org/doi.org/10.31893/multirev.2026125>
- Su, J. (2023). Perceived Effectiveness of Teacher Education Programs on the Professional Competencies of Beginning Teachers. *International Journal of Teacher Education and Professional Development*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.4018/IJTEPD.326761>
- Torres, C. A. (1998). Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global. In *Perfiles educativos* (Ed.), *Reseñas* (Vol. 2, pp. 1–4).
- Veiga, A., Sanches, T., & Gaio, M. (2025). Pedagogical Trainigng of Higher Education Teachers And Its Effects: A Scoping Review. *SISYPHUS JOURNAL*, 27(02), 391–398. <https://doi.org/doi.org/10.25749/sis.39389>



- Viera de Melo, C., Villas, J. A., Ribeiro, A., & Silva, L. (2025). Metodologías activas en la enseñanza del ODS4: Un estudio de prácticas docentes. *SISYPHUS JOURNAL*, 13, 30–51. <https://doi.org/doi.org/10.25749/sis.38223>
- Villarreal-Puga, J., & Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos21.*, 33(1), 1–12.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje* (Ediciones Fausto (ed.)).
- Worku, M., Melese, W., & Husen, A. (2025). The practices of continuous professional development for instructional quality of secondary school teachers in Woliso town , Oromia region , Ethiopia. *Discovery Education*, 5, 1–16. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s44217-025-00810-1>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. In *Cuaderno de pedagogia* (Ed.), Cuadernos de pedagogía, (Vol. 220, pp. 1–5).

