

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



El enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado de primaria en una institución educativa privada de Lima.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Nicole Xiomara Bejarano Rodriguez

Asesora:

Lileya Manrique Villavicencio


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Lileya Manrique Villavicencio, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “El enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado de primaria en una institución educativa privada de Lima”, de la autora Nicole Xiomara Bejarano Rodriguez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 27/10/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, 27 octubre 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Manrique Villavicencio, Lileya	
DNI: 08697895	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1044-6298	

RESUMEN

La presente investigación resalta el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente, ya que se contraponen a otros enfoques que no privilegian el análisis crítico ni la acción transformadora de la realidad social. En este sentido, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se evidencia el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria en una institución educativa privada de Lima? El objetivo general es describir cómo se manifiesta este enfoque en dicha práctica docente. Los objetivos específicos se orientan a identificar las características de la enseñanza sociocrítica, reconocer las situaciones y experiencias educativas relacionadas con este enfoque, y describir el rol y las interacciones que se desarrollan desde una perspectiva sociocrítica. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando como técnica principal la entrevista semiestructurada, dirigida a docentes del tercer grado de educación primaria y a coordinadoras del nivel. Los resultados concluyen que, en la práctica docente del tercer grado se evidencian elementos propios del enfoque sociocrítico, tales como la apertura al diálogo, la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la promoción de un entorno educativo más reflexivo y democrático. Asimismo, resalta la importancia de los espacios de convivencia como escenarios de formación ciudadana e identifica la necesidad de fortalecer acciones transformadoras que consoliden a la escuela como agente de cambio social.

Palabras clave: Enfoque de enseñanza, sociocrítico, enseñanza sociocrítica, práctica docente, acción transformadora

ABSTRACT

This research highlights the sociocritical teaching approach in teaching practice, as it stands in contrast to other approaches that do not prioritize critical analysis or the transformative action of social reality. In this context, the following research question is posed: How is the sociocritical teaching approach evidenced in the teaching practices of third-grade primary school teachers in a private educational institution in Lima? The general objective is to describe how this approach is manifested in such teaching practices. The specific objectives aim to identify the characteristics of sociocritical teaching, recognize the educational situations and experiences related to this approach, and describe the roles and interactions that emerge from a sociocritical perspective. The research follows a qualitative and descriptive approach, using semi-structured interviews as the primary technique, conducted with third-grade primary school teachers and level coordinators. The results show that the third-grade teaching practices exhibit elements characteristic of the sociocritical approach, such as openness to dialogue, contextualization of the teaching-learning process, and the promotion of a more reflective and democratic educational environment. In addition, it highlights the importance of spaces for coexistence as settings for civic development and identifies the need to strengthen transformative actions that consolidate schools as agents of social change.

Keywords: Teaching approach, sociocritical, sociocritical teaching, teaching practice, transformative action



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN	6
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	8
Capítulo 1: El enfoque de enseñanza sociocrítico	8
1.1. Surgimiento del enfoque de enseñanza sociocrítico	8
1.2. Conceptualización del enfoque de enseñanza sociocrítico	11
1.3. Características del enfoque de enseñanza sociocrítico y su rol en la emancipación educativa.	14
1.4. Actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje sociocrítico	24
1.4.1. Rol del docente y del estudiante	24
1.4.2. Rol de la comunidad educativa	26
Capítulo 2: La práctica docente desde el enfoque de enseñanza sociocrítico	31
2.1. Definiciones y características de la práctica docente sociocrítica	31
2.2. Factores que influyen en la práctica docente sociocrítica	35
2.3. Estrategias para implementar el enfoque de enseñanza sociocrítica en la práctica docente	36
2.3.1. Estrategias para fomentar la conciencia crítica	36
2.3.2. Estrategias para el diálogo y acción dialógica	37
2.3.3. Estrategias para la investigación - acción	39
2.3.4. Estrategias para el pensamiento crítico	40
2.3.5. Estrategias para la participación democrática	42
2.3.6. Estrategias de contextualización a partir del entorno educativo	45
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	47
3.1. Enfoque y tipo de investigación	47
3.2. Problema, objetivos y categorías de investigación	48
3.3. Descripción de contexto e informantes	49
3.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información	51
3.5. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de información	52
3.6. Principios éticos de la investigación	53
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	55
4.1. Características del enfoque de Enseñanza Sociocrítico	55
4.1.1. Contextualización del proceso de enseñanza - aprendizaje	55
4.1.2. Participación democrática y diálogo para la acción transformadora	57
4.1.3. Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción	

transformadora	59
4.2. Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza sociocrítico	61
4.2.1. Rol del docente y del estudiante	61
4.2.2. Interacción entre diversos actores	64
4.2.3. Experiencias, situaciones educativas y uso de estrategias de enseñanza sociocríticas	68
CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES	75
REFERENCIAS	76
ANEXOS	85
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	85
ANEXO 2: DISEÑO DE LA ENTREVISTA PARA COORDINADORAS	86
ANEXO 3: DISEÑO DE LA ENTREVISTA PARA DOCENTES	90
ANEXO 4: MATRIZ DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO	94
ANEXO 5: FRAGMENTO DE MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	98



INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca dentro de los hallazgos presentados en el estado del arte titulado *“Enfoques de enseñanza: beneficios y limitaciones en contextos escolares”*, en el cual se analizaron las características y efectos de diversos enfoques pedagógicos. En dicha revisión bibliográfica, se identificó que el enfoque tradicional de enseñanza continúa siendo predominante en las escuelas primarias de América Latina (Rubio y Jiménez, 2021). Este enfoque se caracteriza por un aprendizaje mecánico y memorístico, donde la participación del docente se centra en la transmisión de contenidos, limitando así su rol como mediador de aprendizajes contextualizados y como promotor de una conciencia crítica. Estas últimas son características propias del enfoque de enseñanza sociocrítico (Castro, Araujo y Clemenza, 2014). Este escenario restringe la capacidad del estudiante para participar activamente en la sociedad y transformar su entorno, lo cual no solo representa un proceso clave en la educación contemporánea, sino que también puede ser entendido como una competencia ciudadana esencial del siglo XXI. En este marco, cobra relevancia la necesidad de analizar cómo se manifiesta el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente, especialmente en los primeros niveles educativos, donde se forman los cimientos del pensamiento crítico y de la participación democrática.

El interés por realizar esta investigación surge a partir de la observación de prácticas educativas predominantemente tradicionales en instituciones privadas, donde el enfoque sociocrítico no se encuentra visiblemente implementado. Esta situación evidencia la necesidad de revisar los enfoques de enseñanza utilizados, con el propósito de comprender e interpretar la práctica docente desde una mirada crítica que promueva una educación más reflexiva y transformadora.

Esta investigación pertenece a la línea de currículo y didáctica, y tiene como objetivo general describir de qué manera se evidencia el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria en una institución educativa privada de Lima. Los objetivos específicos se orientan a identificar las características de la enseñanza sociocrítica en dicha práctica, reconocer las situaciones y experiencias educativas vinculadas al enfoque, y describir el rol y las interacciones que se desarrollan en el aula desde este marco conceptual.

Para alcanzar dichos objetivos, se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo y descriptivo, empleando como técnica principal la entrevista semiestructurada. El instrumento utilizado fue un guía de entrevista aplicado a docentes del tercer grado de primaria y a coordinadoras del nivel, con el fin de recoger información detallada sobre sus prácticas e

interacciones pedagógicas.

El presente trabajo se estructura en dos partes. En la primera, se presenta el marco conceptual que sustenta el enfoque de enseñanza sociocrítico y su relación con la práctica docente. En la segunda parte, se expone el diseño metodológico, seguido del análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Finalmente, se incluyen las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. Entre los aportes, se identifica que el enfoque sociocrítico, aplicado en la práctica docente del tercer grado de primaria, fomenta la reflexión crítica, el diálogo, la contextualización y la participación democrática, resaltando además su potencial transformador en la escuela y la comunidad. En cuanto a las limitaciones, se reconoce que el estudio se realizó en una sola institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos escolares.

En cuanto a los aportes de esta investigación, se logró identificar prácticas sociocríticas en la docencia, sin embargo, las acciones transformadoras aún no se encuentran suficientemente planificadas ni articuladas en proyectos sostenidos, lo cual refleja que la consolidación del enfoque en su dimensión transformadora se encuentra en proceso.



PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: El enfoque de enseñanza sociocrítico

En este primer capítulo se introducen los fundamentos del enfoque de enseñanza sociocrítico, iniciando con su surgimiento a partir de diversos contextos históricos e intelectuales y de las aportaciones de sus principales exponentes. A continuación, se aborda su conceptualización y se describen las características que lo distinguen como una propuesta pedagógica orientada a la formación crítica y a la transformación social. Finalmente, se analizan los roles de los actores educativos, tales como el docente, el estudiante, los directivos y las familias, así como la función que cumplen espacios educativos como la escuela y el entorno en la construcción de experiencias pedagógicas contextualizadas y emancipadoras.

1.1. Surgimiento del enfoque de enseñanza sociocrítico

En el siglo XIX, surgieron los primeros enfoques de enseñanza denominados tradicionales o academicistas y técnicos. A medida que estos enfoques se extendían e implementaban en las escuelas, se originaron otros que se oponían y contrarrestaban al tradicional. Cada una de estas perspectivas surgieron para satisfacer las demandas y abordar los desafíos de la sociedad de la época (Feldman, 2010).

En el año 1920 se fundó, en Alemania, el Instituto de Investigación Social de Frankfurt. La creación de este instituto empezó como una respuesta a la crisis socioeconómica y política de dicho país. Los miembros que pertenecían al instituto de Frankfurt, influenciados por el marxismo y la necesidad de cuestionar y cambiar las estructuras de opresión que se vivía en la sociedad de la época, promovieron una nueva perspectiva educativa. Con ello, el enfoque de enseñanza sociocrítico tiene sus raíces gracias a los aportes de las investigaciones que se realizaron en esta escuela, que promueven la idea de que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y debe enfocarse en la transformación social (Cebotarev, 2003 y Giroux, 1983).

A continuación, se expone el surgimiento del enfoque de enseñanza sociocrítico que responde a los movimientos sociales de la región de procedencia de sus principales exponentes y a sus investigaciones. En primer lugar, el Instituto de Investigación Social de Frankfurt en Alemania contó entre sus miembros con diversos autores, como el filósofo Jürgen Habermas, quien propone una visión de la enseñanza que promueve la transformación social a través del diálogo, la comunicación libre y la participación de la sociedad (Mosquera, 2019). Otro exponente destacado de esta escuela es Wolfgang Klafki, quien aborda la enseñanza desde una perspectiva

ética y de justicia social, enfocándose en la democracia (Paredes, 2017). Además, Theodor Adorno se acerca a la enseñanza desde una perspectiva emancipadora y crítica, orientada a generar esfuerzos para evitar la "barbarie", entendida como eventos en la sociedad que desfiguran el objetivo de construir una educación emancipadora y crítica (Bezerra et al., 2022).

En segundo lugar, el enfoque de enseñanza sociocrítico en América Latina surgió por el movimiento y contexto histórico complejo, que buscaba denunciar las desigualdades sociales y reivindicar a los colectivos. Esta realidad impulsó a Paulo Freire a proponer un enfoque de enseñanza que fomentó la participación social, caracterizándose como una herramienta de acción que transforma la realidad. Esto lo convirtió en el exponente fundamental para este enfoque, pues sus aportaciones inspiraron a otros autores para abordar dicha perspectiva en otras regiones (Barragán et al., 2018).

En Perú, José Carlos Mariátegui, influenciado por los movimientos oligárquicos y clasistas de su época, consideraba que la educación no podía desvincularse de los procesos sociales, políticos y culturales. Para él, democratizar la enseñanza era imposible sin antes haber democratizado la economía y la política (Cano, 2012). Por otro lado, José Antonio Encinas criticó la educación rural del país, argumentando que no debe limitarse a enseñar a leer y escribir, sino que debe transformar la vida y la realidad del pueblo. Esta actividad social también debía reivindicar los derechos y abordar los problemas de las personas, respetando su historia, cultura y costumbres (Maraza et al., 2021).

En tercer lugar, también se ubica este enfoque en Australia, gracias a los estudios de Stephen Kemmis y Wilfred Carr. Estos autores proponen el supuesto de la investigación - acción - participación, la cual involucra la intervención de los docentes y los otros actores educativos en dicha relación. Así, reivindican la importancia de sus roles dentro de este proceso emancipador y fomentan el empoderamiento a los docentes para generar prácticas que no presenten brechas con la teoría (Molina, 2011).

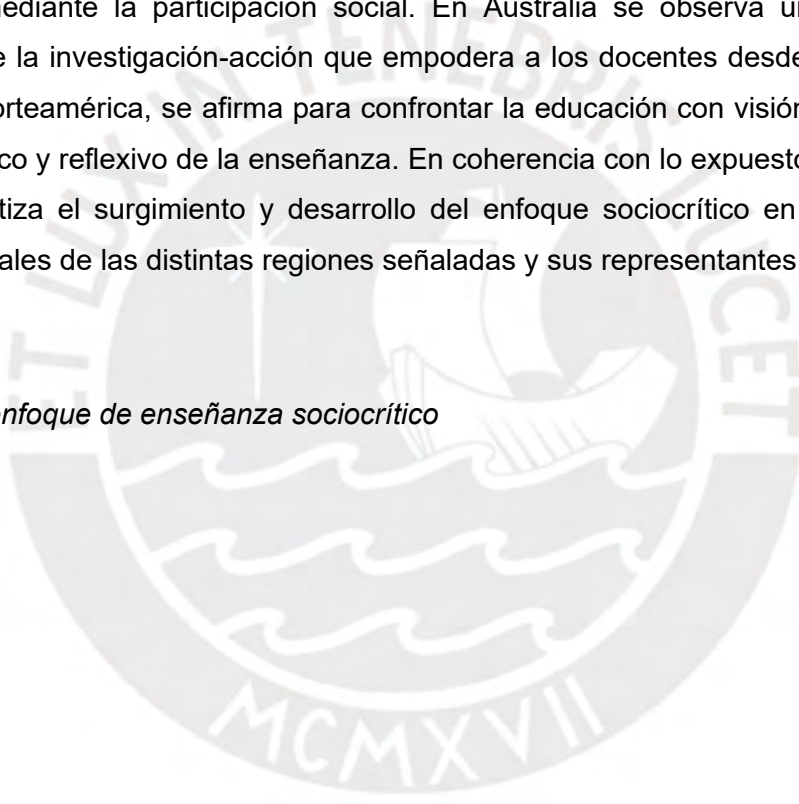
Finalmente, el enfoque de enseñanza sociocrítico también se extendió en Norteamérica, en la que destacan las propuestas de Michael Apple y Henry Giroux. Por un lado, Apple sostuvo que la enseñanza de esa época presenta ideologías empresariales y se mantiene tradicional. Por ello, este autor focaliza todos sus esfuerzos en desvelar las formas en las que las instituciones educativas perpetúan los marcos ideológicos y sociales. Asimismo, aboga por un enfoque de enseñanza sociocrítico, democrático e inclusivo. Por otro lado, Giroux afirma que las escuelas se gestionan como una entidad empresarial, que ha dejado de lado su rol crítico y promotor de la

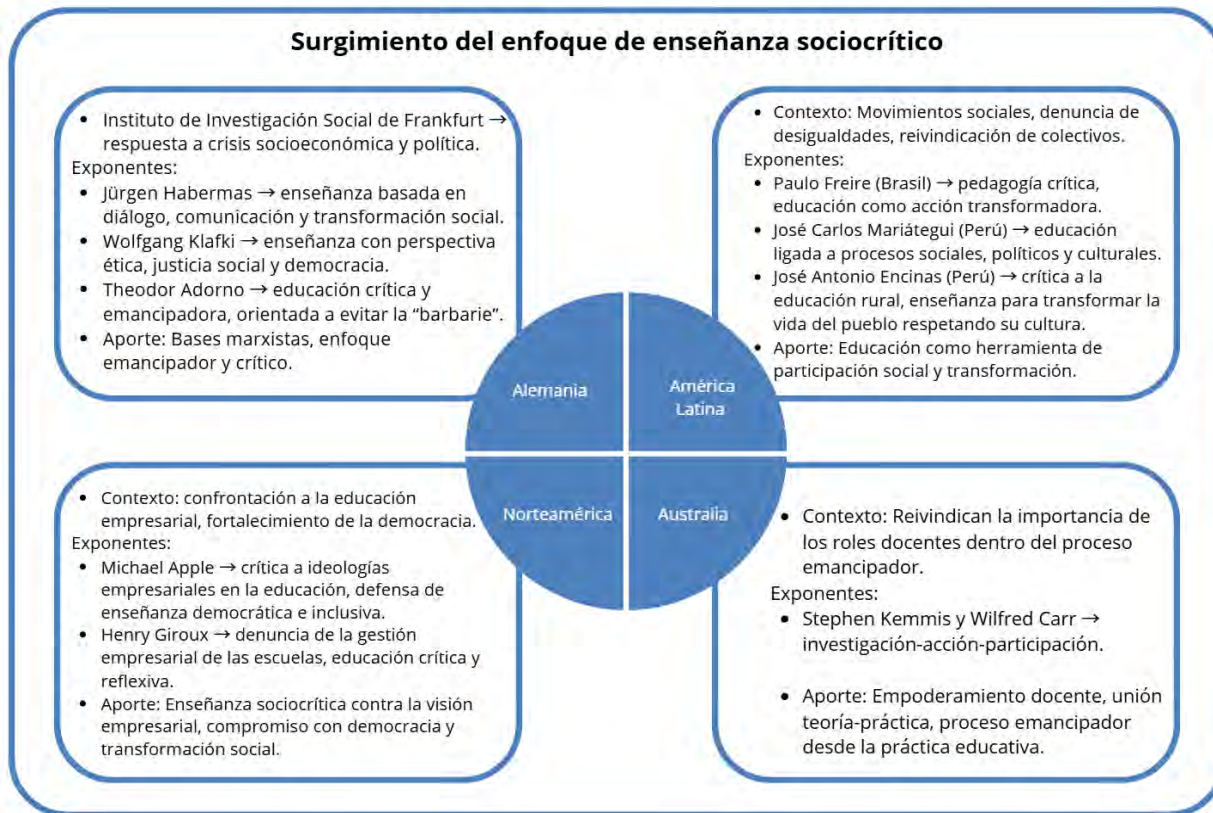
democracia. Así, propone una enseñanza que asuma un compromiso activo por la transformación social mediante el cuestionamiento, análisis y reflexión de la realidad que rodea a la educación (González, 2016).

En síntesis, el enfoque de enseñanza sociocrítico surgió para contraponerse a los enfoques de enseñanza técnicos, empresariales y deshumanizadores. En un inicio, este enfoque se apoyaba en fundamentos marxistas desarrollados por los miembros de la escuela de Frankfurt. Posteriormente, se enriquece por los aportes de diversos autores y deja de lado esa postura radical. En Alemania, por ejemplo, se impulsa un enfoque de enseñanza sociocrítico con el objetivo de transformar la sociedad de la época. En América Latina surge para denunciar las desigualdades mediante la participación social. En Australia se observa una propuesta de enseñanza desde la investigación-acción que empodera a los docentes desde sus prácticas y, finalmente, en Norteamérica, se afirma para confrontar la educación con visión empresarial por medio del rol crítico y reflexivo de la enseñanza. En coherencia con lo expuesto, a continuación, la Figura 1 sintetiza el surgimiento y desarrollo del enfoque sociocrítico en relación con los movimientos sociales de las distintas regiones señaladas y sus representantes.

Figura 1

Surgimiento del enfoque de enseñanza sociocrítico





Nota. Elaboración propia.

1.2. Conceptualización del enfoque de enseñanza sociocrítico

Con respecto al concepto de enfoque de enseñanza, se define como lineamientos generales sobre cómo debería ser un proceso de enseñanza. También, se entiende como un modelo normativo que busca abordar los rasgos de una buena propuesta de enseñanza. Los enfoques de enseñanza pretenden orientar y proporcionar características que enriquezcan la enseñanza. Cada uno se presenta como una alternativa que aborda diferentes tipos de problemáticas educativas (Feldman, 2010).

Por su parte, Medina y Salvador (2015), señalan que los enfoques de enseñanza son representaciones que iluminan los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando la mejora de la práctica docente cuando estos seleccionan los elementos pertinentes de dichos enfoques. Por ende, aclaran los procesos de formación, permitiendo a los docentes utilizar los elementos más adecuados para su práctica.

En la investigación desarrollada por Soler et al. (2018), se sostiene que todo enfoque de enseñanza se define a partir del contexto en el que se sitúa, el cual está determinado por las características tanto del docente como del estudiante. A partir de este análisis, se identifican cinco enfoques diferenciados: el primero, centrado en el docente como transmisor de información; el segundo, también centrado en el docente, pero orientado a que el estudiante adquiera conocimientos específicos sobre una materia; el tercero, basado en la interacción entre docente y estudiante como sujetos activos en la construcción de conceptos; el cuarto, que otorga protagonismo al estudiante como constructor autónomo de sus aprendizajes; y finalmente, un quinto enfoque que busca fomentar en el estudiante la capacidad de generar un cambio conceptual.

En consonancia con esta tipología, Medina y Salvador (2015) y Feldman (2010) proponen una clasificación que agrupa los enfoques de enseñanza en seis grandes categorías: el enfoque academicista o tradicional, caracterizado por la transmisión unidireccional de conocimientos y la memorización; el enfoque técnico, que privilegia la eficiencia, la planificación detallada y el logro de objetivos conductuales; el enfoque cognitivo, que se enfoca en los procesos mentales implicados en el aprendizaje individual; el enfoque constructivista, que reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento; el enfoque socioconstructivista, que integra la dimensión social en la construcción del aprendizaje; y finalmente, el enfoque crítico o sociocrítico, que introduce una dimensión ética y política en la enseñanza, orientándose hacia la formación de ciudadanos críticos capaces de transformar su realidad. Esta última perspectiva, por su potencial transformador, constituye el eje central del presente estudio.

Cuando se refiere al enfoque de enseñanza sociocrítico, es necesario realizar un énfasis en el concepto de enseñanza - aprendizaje y la relación entre ellos, ya que como hemos analizado, la definición del enfoque de enseñanza se sostiene en los planteamientos sobre el modo en el que se aprende y la forma en la que se enseña. Así como el valor que se le brinda a estos procesos dentro de este enfoque (Feldman, 2010).

Freire (2010), plantea que no existe un proceso de enseñanza sin aprendizaje, por ello, enseñar también es aprender porque se reconoce un conocimiento antes aprendido. Asimismo, supone participación y diálogo conjunto entre el educador y el educando, por lo que la enseñanza y el aprendizaje constituye una práctica dinámica y activa, a comparación de la enseñanza bancaria que se centra en transmitir conocimientos. La enseñanza, por lo tanto, es un proceso de liberación que debe estar vinculada con la práctica y acción social que permitan transformar

la realidad. No se puede hablar de enseñanza o aprendizaje sin que haya una interacción y diálogo de los sujetos con el mundo y sin considerar que ello es un proyecto político y pedagógico de humanización constante (Freire, 2005).

Giroux (2010, citado por Garzón), por su parte, defiende que la enseñanza no es la transmisión de conocimientos, sino que la define como un proceso continuo enfocado a resolver problemas de la vida cotidiana. Esta práctica es emancipadora, requiere de una acción - reflexión entre el docente y el estudiante. De este modo, son los docentes quienes se forman para lograr ser emancipados y logren capacitar a sus estudiantes con el objetivo de fomentar en ellos una memoria liberadora y conciencia crítica, tomando a la escuela como un espacio para promover la justicia social.

De acuerdo con Apple, (2016, citado por Gonzáles), la enseñanza no se limita a transmitir conocimientos, ya que esta característica corresponde a la educación empresarial y conservadora, y no al enfoque sociocrítico. Enseñar desde el enfoque sociocrítico implica establecer una relación entre política, economía y la educación. Al reconocer dichas interconexiones, es posible cuestionar las estructuras de poder que las sostienen y, en consecuencia, promover una participación más activa y transformadora dentro de la comunidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, según Adorno (citado en Berrio, 2021), constituye una labor en la que docentes y estudiantes aprenden a relacionarse de manera recíproca. Este proceso exige la participación activa de ambos y la superación de relaciones de dominio que, de no ser cuestionadas, pueden derivar en represión o violencia. En esta línea, Adorno advierte que una educación sustentada en la violencia o en una autoridad carente de justificación contribuye a reproducir la barbarie. Por ello, el acto educativo debe orientarse hacia la construcción de vínculos libres de prácticas violentas, en los que el docente se abstenga de incorporar cualquier forma de violencia pedagógica. Asimismo, advierte que la autoridad impuesta mediante la fuerza se transforma en un modelo que los individuos tienden a reproducir en su vida adulta.

Finalmente, para Adorno, la formación requiere de una racionalidad crítica, entendida como la capacidad de reflexionar y cuestionar las estructuras sociales y culturales que sostienen la dominación. Dicho ejercicio pedagógico permite enseñar y aprender desde la realidad, con el propósito de formar estudiantes sensibles ante el sufrimiento ajeno y comprometidos en evitar la indiferencia y la deshumanización.

Por último, Wolfgang Klafki (2017, citado por Paredes) sostiene que la enseñanza y el aprendizaje no se generan por medio de la reproducción de conocimientos; sino que este proceso trasciende, porque apunta al análisis crítico de los problemas de la vida cotidiana. Es un proceso que compromete a que sea analizado para luego realizar propuestas que brinden una solución a estas demandas, teniendo como principios en este proceso de enseñanza y aprendizaje la autonomía y solidaridad.

En vista de lo anterior, en este estudio se define al enfoque de enseñanza sociocrítico como una representación que busca abordar los rasgos esenciales de una propuesta de enseñanza transformadora y emancipadora. Este enfoque promueve la conciencia crítica entre los estudiantes, cuestionando las estructuras de poder y fomentando la participación activa en la transformación de la sociedad. Propone una metodología dialéctica y participativa, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se vincula con la vida cotidiana y los problemas sociales, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes una conciencia y reflexión crítica sobre la realidad para generar propuestas de cambio social.

1.3. Características del enfoque de enseñanza sociocrítico y su rol en la emancipación educativa.

A partir de la revisión de la literatura, se presentan las siguientes características del enfoque de enseñanza sociocrítico: conciencia crítica, diálogo, acción dialógica, democracia, negociación, acción y reflexión, acción transformadora, pensamiento crítico, contextualización, y liberación.

La enseñanza para la conciencia crítica es una característica fundamental de este enfoque, en la cual los docentes fomentan e invitan a los estudiantes a reconocer, a través de la interpretación de su contexto, que están siendo oprimidos por estructuras sociales, económicas y políticas que afectan sus libertades (Freire, 2005). En ese sentido, la conciencia crítica, tal como la definen Alvarado y García (2008), implica la capacidad de los individuos para analizar y cuestionar de manera profunda las estructuras sociales, políticas y económicas que impactan sus vidas. Los estudiantes no solo identifican las desigualdades y las injusticias presentes en su entorno, sino que también comprenden las causas subyacentes de estas problemáticas. Esta conciencia también incluye una reflexión sobre el papel que desempeñan tanto los docentes como los estudiantes dentro de la comunidad educativa, permitiendo una comprensión más completa del impacto de sus acciones y decisiones en el contexto social.

Respecto a la enseñanza basada en el diálogo, este constituye una herramienta fundamental para establecer relaciones humanas tanto a nivel individual como colectivo. Dada la complejidad de los procesos educativos y la práctica docente, el diálogo se presenta como un recurso que puede facilitar la comprensión de estas particularidades. Esta interacción permite construir acuerdos y consensos, al mismo tiempo que fomenta el disenso, es decir, la posibilidad de discrepancias durante el proceso de construcción de acuerdos. La presencia de opiniones contrarias es una característica inherente al diálogo, ya que enriquece dicho proceso (Universidad Simón Bolívar, 2011). El diálogo desde la dimensión activa y como fenómeno humano supone un intercambio de conocimientos y experiencias entre los actores educativos, por ende, tanto los docentes como estudiantes presentan un rol activo (Freire, 2005).

De acuerdo con Aksakalli (2018), al establecer el docente un diálogo con los estudiantes debe reconocer la capacidad crítica de estos, por ello, es necesario hacer del aula un espacio democrático que promueva el diálogo. Practicar el diálogo en el aula permite a los profesores y estudiantes participar en escuchar diferentes perspectivas, lo que a la vez empodera a ambos miembros. Es decir, el aula se convierte en un espacio de diálogo democrático, donde se respetan las distintas voces y se toman decisiones de forma colectiva (Shih, 2018).

Freire (2000, como se cita en Shih, 2018) sostiene que la enseñanza y el aprendizaje son elementos fundamentales de la práctica educativa. Para que esta sea efectiva, debe ser dialógica, pues sin diálogo no hay comunicación y, sin comunicación, no puede existir una verdadera educación. En este sentido, la esencia de la enseñanza y el aprendizaje reside en la interacción y el intercambio de ideas entre docentes y estudiantes.

Por su parte, la acción dialógica como característica del enfoque de enseñanza sociocrítico, va mucho más allá que la forma de comunicación concreta entre los actores educativos. Es un proceso que invita a la comunidad educativa a generar interacciones que se inclinen a la transformación de los actores y del contexto en el que se desarrolla. El aprendizaje y la enseñanza, por lo tanto, se enfocan en generar transformaciones y no se desvincula de la relación e interacción que tienen los individuos con su entorno. Supone a su vez, aprender no solo en un aula de clase, sino también desde el medio en el que conviven. Esta característica toma al diálogo y al lenguaje como un mediador del proceso (Gallardo, 2014).

En definitiva, todo acto dialógico es un diálogo, pero no todo diálogo es acción dialógica. La acción dialógica es abierta, indagadora y activa, pues es un proceso cuestionador de los conocimientos. Contrario al enfoque tradicional que fomenta la individualización de los

aprendizajes, en el enfoque de enseñanza sociocrítico es el encuentro de reflexión y acción entre los sujetos, orientada a transformar y humanizar el mundo. No se limita a simplemente a transferir ideas de uno a otro, ni a un simple intercambio de ideas preestablecidas (Freire, 2005).

El enfoque de enseñanza sociocrítico también se orienta a promover la democracia en el aula como una forma de emancipación, reconociendo y respetando las diferencias individuales entre los estudiantes. Este enfoque entiende que el rol del docente no debe limitarse al de un "explicador", ya que esta figura implica una interacción mínima con los estudiantes y una relación desigual en términos de expresión y participación (Belavi y Murillo, 2016). En cambio, Freire (2005) argumenta que la democracia trasciende el ámbito político y se vincula con un compromiso ético y la búsqueda de justicia social. En el contexto educativo, la democracia se manifiesta a través de un proceso de cambio que empodera a los docentes para enfrentar la influencia de la civilización industrial, la cual tiende a homogeneizar a las personas y limitar el pensamiento crítico. Así, el enfoque sociocrítico busca que la enseñanza en el aula fomente la participación activa, el diálogo y la reflexión crítica, promoviendo una educación que desafíe las estructuras de poder, apoye la liberación y el empoderamiento de todos los estudiantes.

La democracia va más allá de un simple sistema de elección de representantes. En el contexto del enfoque sociocrítico, se manifiesta como un estilo de vida y un principio moral que fomenta la construcción de ciudadanía y el desarrollo integral de los estudiantes como clave para el progreso de la comunidad. Para implementar este enfoque, es esencial enseñar los derechos humanos, promover la participación activa de los estudiantes a través de los contenidos curriculares y crear espacios en los que todos los miembros de la comunidad educativa puedan involucrarse en la vida democrática de la escuela (Torrego y Moreno, 2008). Este enfoque busca que la enseñanza impulse la participación de los estudiantes, proporcionando un entorno en el que se valoren sus contribuciones y se fortalezca su papel en el desarrollo democrático de la institución.

La negociación en la enseñanza es una vía para alcanzar la paz, basada en la toma de acuerdos (Fernández, 2009). Al tratar de comprender el mundo, se está en continua negociación para redefinir los criterios que se solían utilizar para interpretarlo. Mediante la negociación, se logran posturas menos positivistas y más objetivas, y así, la comunidad educativa construye un conocimiento colectivo (Contreras, 2019). En el aula, la negociación a través del diálogo, la participación y la reflexión subraya las responsabilidades de los estudiantes y docentes en su entorno. Implica que docentes y estudiantes construyan juntos el proceso de aprendizaje. Como

resultado, se fomenta una acción conjunta y activa que requiere compromiso para tomar decisiones objetivas, considerando las opiniones de todos los miembros (Girón, 2013).

El enfoque de enseñanza sociocrítico, caracterizado por la articulación entre acción y reflexión, constituye un elemento clave para superar las limitaciones y desigualdades impuestas por estructuras sociales preconcebidas. A través de la reflexión crítica, la autorreflexión sobre la práctica docente y su permanente vinculación con la teoría, se busca crear condiciones educativas favorables y no alienantes. En este marco, la integración y dualidad entre acción y reflexión es definida como praxis, entendida no como activismo ni como verbalismo, sino como “acción y reflexión” simultáneas (Freire, 2005, p. 50).

Los docentes reflexionan sobre las experiencias vividas en la escuela, las dificultades y problemas del grupo de estudiantes, y sobre el entorno en donde realizan su práctica. Esta reflexión les permite tomar acción para realizar propuestas como estrategias para superar las barreras encontradas (Viveros y Sánchez, 2019). La reflexión es parte del rol del docente y el objetivo se concentra en la acción, por medio del cuestionamiento de cómo hacer de su propia práctica un ejercicio liberador que propone acciones para la libertad (Castro, 2013).

En términos de acción transformadora, los docentes educan para promover cambios significativos, enfocándose en la lucha contra la opresión y el apoyo a la democracia, tanto en el entorno escolar como en otras áreas públicas que desafían el poder establecido en la sociedad (Freire, 2005). Kumaradivelu (2003, como se cita en Valdez, 2020) sostiene que la acción transformadora se manifiesta mediante el trabajo conjunto de docentes y estudiantes que buscan cambiar su comunidad y desafiar diversas formas de opresión en la sociedad. En otros términos, el aprendizaje debe llevar a una transformación social, personal o comunitaria. Pretende que los sujetos implicados presenten autonomía para tomar decisiones, es por ello que estas propuestas transformadoras deben reconocer a los aliados que sean el soporte en su accionar. Por ende, la acción transformadora también crea una red de apoyo humano y de recursos materiales a disposición para que sean implementados o usados en las alternativas de acción (Martín, 2019).

En lo que refiere al pensamiento crítico, los docentes que aplican este enfoque fomentan en los estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre su entorno, identificar injusticias y proponer soluciones para transformarlo. Este proceso busca no solo la adquisición de conocimientos, sino también la humanización y emancipación de los individuos, promoviendo una participación activa en la sociedad para generar cambios positivos (Miller, 2004).

En un estudio de Chávez y Magdaleno (2019), se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes favorece la capacidad argumentativa y formación de convicciones sólidas. Un docente que enseña con el objetivo de cultivar el pensamiento crítico se convierte en una persona autónoma con firmes convicciones, capaz de transformar su entorno y el de sus estudiantes. Asimismo, los estudiantes que desarrollan pensamiento crítico mejoran su rendimiento académico y ganan autonomía. De otro modo, es esencial para cuestionar la realidad, romper con ideas impuestas y ejercitar el análisis e interpretación.

En el caso de la enseñanza tradicional, no se orienta al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, lo que limita su capacidad para cuestionar su realidad y el entorno en el que viven. Los docentes que no aplican un enfoque de enseñanza sociocrítico —el cual promueve el análisis de la situación actual y el pensamiento reflexivo— tienden a formar estudiantes que reproducen conocimientos sin cuestionarlos, mostrando una actitud pasiva frente a las estructuras sociales. En contextos donde la ciudadanía se orienta cada vez más hacia el consumo, se concluye que resulta fundamental formar ciudadanos críticos, capaces de interpelar el sistema consumista, así como las relaciones sociales injustas y discriminatorias. Por ello, es esencial que los docentes participen activamente en la promoción del pensamiento crítico en sus estudiantes (Yilmaz et al., 2016). Según el análisis teórico de Grijalba et al. (2020), la enseñanza para promover la formación del pensamiento sociocrítico responde a los ambientes en donde el estudiante participe constantemente mediante preguntas y respuestas razonadas. Este entorno de aprendizaje activo, junto con la solución de problemas, son una alternativa y herramientas para lograr la transformación social de la comunidad educativa.

Otra característica del enfoque de enseñanza socio crítico se refiere a la contextualización que, de acuerdo con la investigación de Gomes et al. (2015), permite construir conocimientos al situar el aprendizaje y la enseñanza en el contexto donde se desarrolla el proceso educativo. Así, mediante esta contextualización de los conocimientos, los docentes también fomentan en los estudiantes las capacidades para argumentar y opinar sobre los hechos que ocurren en su entorno. Es decir, los docentes no solo enseñan para transmitir conocimientos, sino que también enseñan a reflexionar y cuestionar lo que los estudiantes aprenden, aplicándolo de manera efectiva en su vida cotidiana.

Giroux (1988) sostiene que el currículo debe adquirir sentido en relación con las condiciones reales de vida de los estudiantes, vinculado a sus experiencias y dotando de conocimientos y habilidades necesarios para comprender y transformar su realidad. De este

modo, la contextualización del aprendizaje no implica que los estudiantes abandonen su forma de vida, sino que integren sus vivencias al proceso educativo, reflexionando sobre sus necesidades y contradicciones. El objetivo es guiarlos hacia una vida más autónoma, consciente y digna, respetando su identidad y contexto.

Para Freire (2005), la enseñanza contextualizada permite a los estudiantes comprender críticamente su entorno social, cultural y político, promoviendo un proceso educativo que no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta la conciencia crítica y la acción transformadora frente a las injusticias y opresiones del entorno. Asimismo, Theodor W. Adorno (2021, citado por Berrio) coincide en que el mundo académico, aunque debe cumplir con su función esencial de generar conocimiento, no puede ignorar su naturaleza dinámica y compleja. Por ello, la educación no debe tratar al individuo como un simple receptor de conocimiento teórico. En cambio, debe crear un entorno donde la persona pueda relacionarse consigo misma, con los demás y con el mundo de una manera auténtica. En este sentido, el conocimiento se construye desde el contexto, no fuera de él.

Por último, la liberación como característica requiere de la concurrencia de otras mencionadas del enfoque de enseñanza sociocrítico, se entiende como la praxis y el proyecto dirigido a establecer la justicia, libertad y dignidad en el ambiente educativo. La liberación reestructura la realidad, desarrolla integridad en la vida de los miembros educativos y fomenta la transformación concreta en acciones (Cabaluz, 2016). La liberación requiere de la toma de conciencia sobre el rol del propio individuo como consigue y construye su destino lejos de opresiones. La enseñanza para la liberación no solo proporciona conocimientos, sino también medios de expresión, como el diálogo, la reflexión y la capacidad de cuestionar, que empoderan a los estudiantes para analizar y transformar su realidad de manera autónoma. Entonces, es el objetivo final liberar al individuo de estructuras opresoras a través de la educación (Unesco, 1973).

En coherencia con lo expuesto, a continuación, se presenta una tabla comparativa que sintetiza las principales características del enfoque de enseñanza sociocrítico según diversos autores, con el fin de ofrecer una visión analítica y ordenada que facilite la comprensión de sus aportes teóricos y pedagógicos.

Tabla 1

Características del enfoque de enseñanza sociocrítico y su rol en la emancipación educativa

Autores	Características del enfoque de enseñanza sociocrítico	Rol emancipador en la educación
Paulo Freire (2005)	Conciencia crítica; diálogo; acción dialógica; praxis; democracia; contextualización; acción transformadora; rol activo de docentes y estudiantes.	Desarrolla la conciencia crítica, origina la liberación del oprimido. Empodera a través de la reflexión, participación activa y transformación social.
Alvarado y García (2008)	Conciencia crítica como capacidad de analizar y cuestionar estructuras sociales, políticas y económicas.	Impulsa la capacidad de identificar desigualdades y causas profundas, comprendiendo su papel en la transformación social.
Universidad Simón Bolívar (2011)	El diálogo como recurso pedagógico que permite consensos y disensos en el aula.	Consolida la construcción colectiva del conocimiento; respeto en el proceso de construcción de acuerdos.
Aksakalli (2018) y Shih (2018)	Aula como espacio democrático de diálogo y escucha de diferentes perspectivas.	Refuerza el respeto a las diferentes perspectivas y se empoderan mediante la participación democrática.
Gallardo (2014)	Acción dialógica: interacción abierta, activa e indagadora, más allá del simple intercambio de ideas.	Utiliza el diálogo y lenguaje como herramienta liberadora al generar interacciones que generen transformación del contexto y de los actores.
Belavi y Murillo	Democracia en el aula como forma de	Promueve la emancipación a

(2016)	emancipación y rechazo al rol docente como mero “explicador”.	del través de la participación democrática y la construcción de relaciones horizontales en el aula.
(2008)	Desarrollo integral de los estudiantes, fortalecimiento de la vida democrática escolar mediante y creación de espacios democráticos en la escuela.	Favorece la emancipación mediante la formación de ciudadanía crítica, la vivencia democrática en la escuela y la enseñanza de derechos humanos como principios para la transformación social.
Fernández (2009); Contreras (2019); Girón (2013)	Negociación como vía pedagógica: acuerdos, participación y reflexión compartida.	Refuerza la construcción de conocimientos y corresponsabilidad docente-estudiante.
Viveros y Sánchez (2019); Castro (2013)	La reflexión docente sobre su práctica educativa y del contexto en el que se desenvuelve, orientada a formular propuestas estratégicas y responde a la pregunta de cómo hacer de su propia práctica un ejercicio liberador.	Implementa propuesta de mejora para superar barreras y ejercer una enseñanza liberadora.
Kumaradivelu (2003, en Valdez, 2020)	El aprendizaje se orienta a la acción transformadora, promoviendo el trabajo conjunto de docentes y estudiantes para desafiar la opresión y generar cambios sociales, personales o comunitarios.	Surge la acción transformadora del trabajo conjunto de la comunidad educativa que aspira a mejorar su entorno.
Martín (2019)	La autonomía para tomar decisiones y reconocer a los aliados que fortalezcan la	Promueve la autonomía en la toma de decisiones y la acción colectiva.

	puesta en marcha de iniciativas transformadoras.	
Miller (2004)	Fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes para analizar su realidad, reconocer injusticias y plantear alternativas de transformación.	Impulsa la participación activa en la sociedad para promover cambios positivos.
Chávez y Magdaleno (2019)	Potencia el desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes, fortaleciendo la argumentación, la autonomía y la capacidad de cuestionar la realidad.	Conduce a la transformación personal y social, al formar individuos con convicciones sólidas capaces de desafiar ideas impuestas y de ejercer un análisis e interpretación autónomos.
Yilmaz et al. (2016)	Promueve el pensamiento crítico y reflexivo, orientado a que los estudiantes cuestionen su realidad y las estructuras sociales en lugar de reproducir conocimientos de manera pasiva.	Busca la formación de ciudadanos críticos que puedan desafiar el consumismo y las relaciones sociales injustas o discriminatorias, generando conciencia y transformación social.
Grijalba et al. (2020)	Fomenta un aprendizaje activo y dialógico, donde los estudiantes participan mediante preguntas y respuestas razonadas y la resolución de problemas.	Orienta la enseñanza hacia la transformación social, al involucrar a la comunidad educativa en procesos de análisis y acción crítica.
Gomes et al. (2015)	Sitúa la enseñanza en el contexto real del estudiante, promoviendo la construcción de conocimientos significativos y desarrollo de la capacidad de argumentar	Favorece que los estudiantes reflexionen, cuestionen y apliquen de lo aprendido en su vida cotidiana, generando autonomía y

	y opinar.	transformación de su entorno.
Giroux (1988)	Plantea la contextualización del currículo, vinculando el aprendizaje con las experiencias y condiciones reales de vida de los estudiantes para comprender y transformar su realidad.	Busca formar estudiantes autónomos, conscientes y dignos, que integren sus vivencias al proceso educativo sin perder su identidad ni su contexto.
Adorno (2021, citado en Berrio)	Desarrolla un proceso dinámico y contextualizado, en el que el estudiante no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que construye conocimiento en relación consigo mismo, con los demás y con su entorno.	Promueve una relación auténtica y crítica del individuo con la realidad, posibilitando una formación integral que trascienda la teoría y le permita transformar su contexto.
Cabaluz (2016)	La liberación como praxis educativa orientada a la justicia, la libertad y la dignidad dentro del proceso formativo.	Impulsa la transformación concreta de la realidad, fortaleciendo la integridad de los sujetos y promoviendo acciones que conduzcan a una vida más justa y digna.
Unesco (1973)	Otorga al estudiante medios como el diálogo, la reflexión y el cuestionamiento para transformar su realidad de manera autónoma.	Mediante la educación, busca liberar al individuo de estructuras opresoras, promoviendo integridad, conciencia crítica y acciones transformadoras que dignifiquen la vida personal y colectiva.

Nota. Esta tabla de elaboración propia presenta en primer lugar, a los autores; en segundo lugar, las características del enfoque de enseñanza sociocrítico. Finalmente, la relación del enfoque con su rol emancipador en la educación.

1.4. Actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje sociocrítico

El enfoque de enseñanza sociocrítico destaca la relevancia de los roles de los diferentes actores educativos. Por lo tanto, es fundamental identificar el papel que desempeña cada uno de estos miembros en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, en esta sección se presenta el rol del docente, el rol del estudiante, el rol de la comunidad educativa, integrada por los directivos, el entorno y las familias. Finalmente, se presenta una tabla con los roles identificados mediante la literatura expuesta.

1.4.1. Rol del docente y del estudiante

Según Gonzáles (2016), el docente es un promotor de la transformación social; por ende, debe asumir un rol de liderazgo intelectual y ético. Su labor no debe entenderse como técnica ni burocrática, sino como una práctica reflexiva y profesional, orientada a formar estudiantes que actúen como ciudadanos críticos. Esta formación implica tanto el desarrollo de conocimientos como la transmisión de valores, indispensables para que el estudiante actúe de manera consciente en su realidad.

En esta línea, el docente también es responsable de construir entornos educativos significativos en distintos contextos. La enseñanza y el aprendizaje no deben limitarse al aula, sino extenderse a los espacios sociales de la comunidad para generar aprendizajes y proyectos con impacto colectivo (Acosta et al., 2010). Gonzáles (2014) complementa que el docente cumple un rol esencial como guía en el desarrollo de habilidades sociales y técnicas, con el propósito de que el estudiante enfrente los desafíos cotidianos con pensamiento crítico y acción transformadora.

Asimismo, el docente debe concebirse como un investigador crítico de su propia práctica, capaz de crear propuestas que mejoren su labor educativa. Para ello, es necesario que conozca su contexto, a los miembros de la comunidad educativa, y que relacione teoría y práctica como base de sus decisiones pedagógicas. Su labor incluye el análisis de los factores sociales que inciden en la educación, así como la superación de los obstáculos que limitan la transformación (Herrera, 2022). En esa misma línea, Carr y Kemmis (1988) definen el rol docente como una labor crítica, activa e investigadora. Este profesional debe involucrarse con los estudiantes, colegas y

comunidad, promoviendo el debate público y la creación de comunidades críticas de investigación. En este ejercicio estratégico, actúa con deliberación, observa las consecuencias de sus acciones y reflexiona críticamente sobre sus alcances y limitaciones.

Por su parte, Soler et al. (2018) diferencian el rol del docente en el enfoque tradicional y en el sociocrítico. El primero se basa en la transmisión de contenidos, la memorización y una interacción mínima con el estudiante. En cambio, desde el enfoque sociocrítico, el docente facilita los aprendizajes, mantiene una relación dialógica con el estudiante, reflexiona sobre su práctica y reconoce que también aprende en el proceso. Desde la perspectiva de Freire (2005), el enfoque tradicional posiciona al docente como sujeto dominante del proceso educativo, mientras el estudiante es concebido como un receptor pasivo. En contraste, en el enfoque sociocrítico, se establece una relación dialógica en la que el docente también aprende al educar, en interacción mutua con el estudiante y el mundo.

El docente sociocrítico, por tanto, asume un rol de facilitador del conocimiento, dejando atrás actitudes autoritarias propias del enfoque tradicional (Castro et al., 2014). Padilla y Silva (2011), añaden que este docente impulsa procesos sociales dentro y fuera de la escuela, desarrollando acciones comunitarias con participación activa del estudiantado y demás actores educativos. Esta labor requiere también de colaboración con otros agentes del proceso educativo. Según Villón (2018), para ello se necesita una formación científica y pedagógica que le permita orientar, motivar y articular experiencias de investigación en la comunidad educativa, fortaleciendo el aprendizaje colectivo y promoviendo una relación horizontal entre docente y estudiante.

Desde este mismo enfoque sociocrítico, Viveros y Sánchez (2018), afirman que el docente debe ser un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando condiciones favorables para la construcción de saberes y valores. Esta mediación implica ofrecer elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan la capacidad de aprender a aprender y pensar críticamente. En la misma línea, Gallardo (2014) sostiene que este enfoque exige del docente una postura colaborativa con el estudiante, propiciando ambientes de diálogo y crítica donde florezcan aprendizajes significativos.

En cuanto al estudiante, Santaella (2014) plantea que debe superar el rol tradicional de receptor pasivo de contenidos y asumirse como agente activo de su propio aprendizaje. En el enfoque sociocrítico, el estudiante desarrolla habilidades críticas y reflexivas que le permiten dialogar, cuestionar y analizar la realidad, orientando su accionar hacia la justicia social y la

democracia. Quiroz y Mesa (2011) destacan que el estudiante se encuentra inmerso en procesos sociales, políticos y económicos complejos. Por ello, debe ser capaz de descubrir y analizar estas estructuras mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque le brinda herramientas para ejercer una ciudadanía activa, crítica y responsable, y promueve que su reflexión se concrete en acciones transformadoras dentro de su comunidad.

Padilla y Silva (2011) consideran que el estudiante, como agente activo, adopta una postura autónoma y crítica frente a los procesos sociales. Desde esta perspectiva, es un referente de cambio que busca equidad en sus experiencias cotidianas. En complemento, Silva (2011) señala que el estudiante no solo debe adquirir conocimientos, sino participar activamente en la vida escolar, desarrollando habilidades que le permitan actuar con autonomía, sentido investigativo y compromiso social. En esa misma línea, Acosta et al. (2010) indican que el enfoque sociocrítico contribuye a que el estudiante tome conciencia de su rol en la sociedad, permitiéndole ser crítico frente a las ideologías impuestas por la globalización y proponer alternativas que prioricen la igualdad, la libertad y la justicia.

Grijalba et al. (2020) añaden que el estudiante debe ser capaz de formular preguntas que promuevan la reflexión, el análisis y la búsqueda de soluciones transformadoras en su entorno educativo. Esta capacidad se fortalece mediante el desarrollo del pensamiento sociocrítico. Cruz (2022) indica que este enfoque promueve la curiosidad, la reflexión y la toma de decisiones informadas en la vida cotidiana del estudiante. Según Magendzo (2017), también le permite tener control sobre su propio aprendizaje y asumir con conciencia las restricciones impuestas por la sociedad, proponiendo cambios desde sus propias capacidades y saberes. Así, el estudiante se convierte en un aprendiz activo que sabe que puede actuar.

Finalmente, Florez et al. (2018), a partir del análisis de los aportes de Giroux, reconocen al estudiante como un sujeto autónomo, democrático y reflexivo, capaz de cuestionar y transformar los procesos sociopolíticos y culturales. En este sentido, el estudiante se constituye en un actor fundamental de la emancipación y la transformación social. Jiménez (2015) refuerza esta visión, indicando que el estudiante debe asumir un rol creativo e innovador para interpretar críticamente los problemas de su entorno.

1.4.2. Rol de la comunidad educativa

Desde el enfoque de enseñanza sociocrítico, la comunidad educativa —conformada por docentes, estudiantes, directivos, familias y actores de la comunidad local— cumple un rol esencial en la formación de ciudadanos críticos, participativos y transformadores. Cada uno de

estos actores interviene activamente en la construcción de un espacio educativo democrático, dialógico y contextualizado. En este marco, la escuela, como institución dentro de la comunidad educativa, adquiere un papel relevante como espacio cultural, social y político donde se generan procesos de transformación.

Giroux (1988) señala que, en un enfoque tradicional, la escuela es concebida como un lugar donde simplemente se instruye. En cambio, desde una perspectiva sociocrítica, se entiende como una esfera pública que brinda posibilidades de lucha democrática y promueve el desarrollo de principios y prácticas sociales mediante el diálogo entre sus miembros. En este sentido, la escuela no es solo un espacio que reproduce intereses y relaciones jerárquicas, sino también un entorno autónomo donde se comparten saberes y valores. Su función principal es formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, lo que implica descentralizar el poder mediante la participación activa en temas políticos y educativos (Padilla et al., 2012). Así, se convierte en un lugar no solo para enseñar y aprender, sino también para empoderar a los estudiantes como agentes de transformación (López y Loria, 2017).

Cruz (2022) destaca que la escuela debe generar espacios para el análisis y debate de temas sociales, desarrollando el pensamiento crítico y la participación pública del estudiantado. Esta tarea no se limita a la transmisión de contenidos, sino que también incluye la promoción de habilidades cognitivas, sociales y éticas. Además, todos los actores de la comunidad educativa —docentes, estudiantes, directivos, familias y personal administrativo— deben participar en la toma de decisiones, fortaleciendo un entorno democrático y colaborativo.

En esta perspectiva, también se reconoce la importancia de transformar patrones mentales tanto en docentes como en estudiantes, lo que favorece la reflexión sobre su propia realidad y fomenta acciones que contribuyan a una transformación significativa (Chávez & Magdaleno, 2019). El proceso educativo se convierte así en un espacio de análisis crítico de los aspectos implícitos en las prácticas escolares y sociales.

Dentro de la comunidad educativa, el directivo cumple un rol estratégico. Beltrán (2016) sostiene que debe orientar su labor al cumplimiento de los objetivos institucionales, gestionando proyectos y programas que favorezcan una educación crítica y contextualizada. Aunque el enfoque de enseñanza sociocrítico no ofrece herramientas administrativas directas, el directivo puede acompañar su implementación al promover las condiciones necesarias para que se lleve a cabo en las aulas y en la gestión escolar. Esto incluye facilitar la participación activa de los distintos actores, fomentar la formación docente continua y respaldar prácticas pedagógicas

centradas en el pensamiento crítico y la transformación social. En esa línea, Viveros y Sánchez (2018) plantean que el rol del directivo debe renovarse a partir de la revisión y resignificación del plan estratégico institucional, fortaleciendo las dimensiones pedagógicas y organizativas para mejorar la calidad del aprendizaje.

En cuanto al rol de las familias, este enfoque reconoce su influencia directa en el proceso educativo, ya que afecta dimensiones como la motivación, el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiante. López y Guiamaro (2016) advierten que esta influencia puede ser facilitadora o un obstáculo, dependiendo del nivel de compromiso familiar. Martínez et al. (2019) subrayan que, a diferencia del enfoque tradicional —centrado en el docente—, el enfoque sociocrítico otorga mayor visibilidad al estudiante y a otros actores educativos como las familias. Estas deben involucrarse de forma constante y colaborativa, proponiendo mejoras y acciones que beneficien al entorno educativo. En este sentido, Pérez (2021) advierte que reducir su rol a las primeras etapas del desarrollo es característico de visiones tradicionales; por el contrario, desde una perspectiva sociocrítica, se espera una participación sostenida a lo largo de toda la trayectoria escolar, fortaleciendo el vínculo entre escuela y familia como agentes corresponsables del proceso formativo.

Tabla 2

Actores y espacios educativos en el enfoque de enseñanza sociocrítico

Actores y Espacios	Rol	Autores
Docente	Agente crítico y activo; investigador; facilitador de aprendizajes; intelectual transformador; guía del proceso educativo; promotor de la transformación social; colaborador; mediador; educa en valores y conocimientos; fomenta el pensamiento crítico; diseña entornos educativos; fomenta la participación social y orienta el aprendizaje colaborativo y autónomo.	Carr y Kemmis (1988), Soler, Cárdenas y Hernández (2018), Castro, Araujo y Clemenza (2014), Padilla et al. (2011), Gonzáles (2016), Herrera (2022), Okmen, Sahin y Kilic (2020), Freire (2005), Villón (2018), Viveros y Sánchez (2018), Gallardo

(2014)

Estudiante Ciudadano participativo; protagonista de su propio aprendizaje; explorador de conocimientos; cuestiona procesos sociopolíticos; reflexiona y argumenta; control sobre su propio aprendizaje; participante en la emancipación y transformación social; innovador y creativo.

Santaella (2014), Quiroz y Mesa (2011), Padilla y Silva (2012), Silva (2011), Mesa, Martínez, Obeid y Dávila (2010), Grijalba, Mendoza, y Beltrán (2020), Cruz (2022), Magendzo (2017), Flores y otros (2018), Jiménez (2015)

Directivo Líder; facilitador de espacios y procesos de participación que benefician a la comunidad educativa; gestor de proyectos educativos; aprueba proyectos que benefician a los actores educativos; reestructura y resignifica la calidad educativa y el aprendizaje.

Beltrán (2016), Viveros y Sánchez (2018)

Familias Colaboradora con los otros actores educativos; facilitadora y mediadora del proceso educativo; participación activa y a lo largo de la vida de los estudiantes y, contribuyen con ideas y acciones para mejorar el ambiente educativo.

López y Guimaro (2016), Martínez, Tobón y López (2019), Pérez (2021)

Escuela	Espacio cultural y político; formadora de ciudadanos críticos; apertura el espacio para el diálogo y el ejercicio democrático; empodera a los actores educativos; fomenta la participación social y el pensamiento crítico; brinda el espacio para la reflexión sobre la realidad; crea entorno para el liderazgo y valoración del docente.	Giroux (1988), Padilla, Aguirre y Silva (2012), López y Loria (2017), Cruz (2022), Chávez y Magdaleno (2019), Ramírez (2008), Gadotti (1996)
---------	---	--

Entorno	Espacio de reflexión, análisis y comprensión de los problemas sociales, políticos y económicos, y herramienta de aprendizaje al problematizar situaciones de la vida cotidiana.	Padilla, Aguirre, y Silva (2012), Vera, Padilla y Silva (2012)
---------	---	--

Nota. Esta tabla de elaboración propia presenta, por un lado, los roles de los actores educativos (docentes, estudiantes, directivos y familias) y, por otro, las funciones pedagógicas que cumplen los espacios educativos (como la escuela y el entorno) dentro del enfoque sociocrítico.

Capítulo 2: La práctica docente desde el enfoque de enseñanza sociocrítica

En este capítulo se analiza la práctica docente desde una perspectiva sociocrítica, abordando las características clave y los factores que repercuten en la práctica. Asimismo, se presentan las estrategias para integrar efectivamente el enfoque en la enseñanza a partir de la propuesta de diversos autores. Finalmente, se presenta una tabla integradora que expone las características y estrategias.

2.1. Definiciones y características de la práctica docente sociocrítica

Frente a otros enfoques de enseñanza que otorgan predominancia al diseño y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, el enfoque sociocrítico se centra en la práctica misma, entendida como el espacio donde se producen las interacciones entre el docente, los estudiantes, el contenido y el currículo. Por esta razón, resulta esencial revisar diversas conceptualizaciones de la práctica docente desde una perspectiva sociocrítica.

La práctica docente sociocrítica abarca historia, tradición, creencias, saberes y valores que sustentan la acción del docente. Este enfoque considera la práctica como un proceso dinámico y contextualizado que refleja la realidad compleja en la que se desarrolla. La praxis, en este contexto, caracteriza al docente como el agente que orienta su labor según su contexto (Vergara, 2016; Freire, 2005). Se define como la práctica de la libertad, implicando que el docente actúa como un individuo concreto, consciente de su entorno y orientado a transformar dicha realidad.

Mahon et al. (2024, citado en Kemmis) describen la praxis como las acciones informadas de los docentes, orientadas a generar cambios significativos para el bien común dentro del contexto educativo. La praxis es esencial para el profesionalismo docente, ya que engloba tanto la práctica educativa como el continuo aprendizaje y desarrollo profesional individual y colectivo. La práctica docente se convierte en praxis cuando los educadores reflexionan sobre su enseñanza y sus propias prácticas, considerando aspectos éticos y morales, lo que involucra procesos de deliberación y dilemas éticos en la reflexión sobre la enseñanza (Domingo y Gómez, 2014)

Carr y Kemmis (1988) argumentan que la praxis no solo es la aplicación de teorías en la práctica, sino también la reflexión crítica sobre la práctica para transformarla. La praxis implica un ciclo de acción-reflexión, donde los educadores implementan estrategias educativas y reflexionan sobre los resultados, ajustando su práctica en base a esta reflexión.

Adorno (citado en Berrio, 2021) también señala que la praxis implica una acción fundamentada en una teoría que analiza críticamente la realidad y busca transformarla. La "falsa praxis", en este sentido, es aquella que perpetúa las estructuras de barbarie en lugar de superarlas. La "praxis verdadera" requiere que el docente reflexione críticamente y actúe en el mundo para superar la barbarie¹ y transformar la sociedad.

Desde una perspectiva diferente, Giroux (1988) sostiene que la práctica docente va más allá de simplemente enseñar en un aula; es una praxis política y ética que reconoce el contexto cultural y político que influye en dicha práctica. Este enfoque implica que la construcción del conocimiento y las experiencias del docente están orientadas hacia una práctica crítica, reconociendo que los individuos están sujetos a procesos externos dominantes que restringen su libertad absoluta.

De manera general, la praxis se puede definir como la integración y mutua influencia entre la teoría y la práctica en la formación y desarrollo profesional del docente. Este concepto se centra en combinar el conocimiento teórico con la aplicación práctica, creando una base sólida para la enseñanza. A través de la praxis, los educadores fortalecen su capacidad para reflexionar críticamente sobre sus prácticas y aplicar el aprendizaje teórico en contextos reales de enseñanza (Hess et al., 2021).

A partir de la revisión de los conceptos expuestos, se entiende que la práctica docente sociocrítica o praxis implica una acción reflexiva orientada hacia la transformación del entorno educativo y social. La praxis integra teoría y acción, impulsando un ciclo de reflexión crítica y acción informada. Su propósito es desarrollar el pensamiento crítico, fomentar la justicia social y contribuir a la emancipación de los sujetos frente a contextos de opresión o desigualdad, empoderando tanto a estudiantes y docentes en su papel como agentes activos de transformación social.

En cuanto a las características, la práctica docente sociocrítica enfatiza la importancia de la conciencia crítica, entendida como la capacidad de los individuos para analizar y cuestionar de manera profunda las estructuras sociales, políticas y económicas que impactan sus vidas (Alvarado y García, 2008). Según Freire (2005), desarrollar esta conciencia permite al docente actuar y encontrar soluciones objetivas para mejorar su práctica. Esta habilidad crítica facilita la

¹ Adorno (citado en Berrio, 2021) considera "barbarie" aquellas estructuras sociales y educativas que, en lugar de promover la emancipación, reproducen mecanismos de violencia, represión o autoridad incuestionable.

identificación de problemas sociopolíticos y culturales, lo que ayuda a evitar la manipulación por discursos dominantes (Gasca, 2017).

La conciencia crítica se fomenta a través de la reflexión sobre la realidad y permite a los individuos pasar de una actitud pasiva a una participación activa en su entorno (Becerril, 2018). Formar la conciencia crítica implica enseñar a interpretar y leer el mundo. No se trata únicamente de dominar habilidades cognitivas, sino de hacer que el aprendizaje y la investigación resulten significativos y estimulantes. Este aspecto de la enseñanza busca examinar y analizar diversas perspectivas, reflexionar sobre las relaciones de poder que subyacen en los discursos, y subraya la importancia de la responsabilidad al tomar decisiones o resolver problemas en el entorno (Tosar, 2018).

Asimismo, la reflexión crítica es una característica fundamental de la práctica docente sociocrítica. Esta reflexión debe ser sistemática y metodológica, integrando teoría y práctica de manera que ambas se influyen mutuamente y no se reduzcan a un simple discurso o activismo (Domingo y Gómez, 2014). La reflexión crítica también impulsa la investigación constante para mejorar la práctica educativa, permitiendo al docente cuestionar las estructuras y jerarquías del sistema (Elgueta y Palma, 2021). De otro forma, Tosar (2018) promueve la reflexión crítica entre estudiantes, mediante la estrategia del análisis de mensajes sobre temas ambientales, favorece una comprensión más profunda y crítica. Los estudiantes no solo entienden el problema ambiental, sino que también identifican sus causas estructurales y consecuencias sociales y políticas. Este tipo de ejercicio es clave para formar ciudadanos críticos y comprometidos.

La investigación-acción es una manifestación concreta de la praxis que se puede observar como una característica clave, ya que involucra a los docentes en un proceso reflexivo que busca mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas mediante la integración de teoría, práctica y realidad (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, el docente investiga su contexto educativo, actúa en él, evalúa los resultados y vuelve a intervenir, en un ciclo continuo de mejora y transformación. Promueve la transformación social al analizar la práctica docente y ajustar las estrategias en función de una reflexión crítica sobre el contexto educativo (Pérez, 2022).

Además, la práctica docente sociocrítica es dialógica, pues promueve el diálogo activo entre docentes y estudiantes como herramienta esencial para la transformación educativa. Este diálogo debe ser una parte integral del proceso educativo, facilitando la comunicación y la reconstrucción de conocimientos (Freire, 2005; Figueroa y Gómez, 2015). En contraste con un enfoque tradicional, la práctica sociocrítica fomenta un diálogo planificado donde ambos,

docentes y estudiantes, juegan roles activos, por lo tanto, fomenta la construcción colectiva del conocimiento, donde todos aprenden y enseñan (Gutiérrez, 2017).

Desde el punto de vista del pensamiento crítico, la práctica docente sociocrítica no solo busca que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que también los empodera para identificar injusticias, proponer soluciones y participar activamente en la sociedad. Este enfoque promueve la humanización y emancipación de los estudiantes, desarrollando habilidades como la creatividad y la reflexión crítica (Miller, 2004; Cruz, 2022). Según Yilmaz et al. (2016), es esencial formar ciudadanos críticos que cuestionen las dinámicas sociales y participen en su transformación.

El empoderamiento de los estudiantes también es crucial en la práctica docente sociocrítica. Este enfoque los prepara para enfrentar desafíos, comprender su rol social y participar colaborativamente en su entorno (González, 2014; Ponce et al., 2022). A su vez, también empodera al docente, brindándole herramientas para reflexionar sobre su propia práctica, comprender el contexto en el que enseña y tomar decisiones pedagógicas que favorezcan el cambio social. La práctica innovadora y activa del docente contribuye tanto al desarrollo autónomo de los estudiantes como al fortalecimiento de su rol como agente crítico y transformador del entorno educativo. En otras palabras, los estudiantes se empoderan al reconocerse como agentes de cambio, capaces de transformar su entorno; mientras que el docente se empodera al asumir una postura activa frente a la realidad social.

La práctica docente sociocrítica se centra en la contextualización de la enseñanza. Los docentes buscan que los estudiantes apliquen conocimientos a situaciones cotidianas, promoviendo la construcción social del conocimiento a través de la problematización y el análisis creativo. Es decir, los contenidos y estrategias de enseñanza se adaptan a la realidad sociocultural del grupo. No se enseña en abstracto, sino desde y para la vida real del estudiante (Gomes et al., 2015; Nordine et al., 2019).

La participación democrática en la práctica docente implica mucho más que transmitir conocimientos; supone crear experiencias formativas que favorezcan el desarrollo intelectual, emocional y social del estudiante. Desde esta perspectiva, se reconoce que cada alumno aprende de manera distinta, por lo que el rol del docente debe orientarse a diseñar estrategias activas y creativas que permitan a los estudiantes involucrarse en procesos educativos diversos y contextualizados. Este enfoque promueve una práctica democrática que valora múltiples formas de construir conocimiento, fomentando la inclusión y la equidad en el aula (Hess et al., 2021).

Además, la participación democrática es fundamental para educar en igualdad de oportunidades, y debe vivirse a través de experiencias diarias en el aula (Gómez et al., 2016; Belavi y Murillo, 2016). La práctica docente sociocrítica también actúa como mediadora en la comunidad educativa, fomentando la integración social y la participación de todos los miembros en un entorno inclusivo (Waldemar, 2020; Pérez, 2022). Este enfoque no se limita a la relación entre docente y estudiante, sino que también fortalece los vínculos con los demás actores educativos.

Finalmente, la intencionalidad transformadora es una característica inherente a la práctica docente sociocrítica. Como se desarrolló anteriormente al definir la praxis, es entendida como la orientación consciente de su práctica hacia la transformación. Esta intencionalidad no es un añadido opcional o complementaria a la praxis, sino que es el núcleo de la práctica sociocrítica, es decir, es el eje central de la acción comprometida con la transformación de la realidad educativa y social. Esta intencionalidad se expresa en el esfuerzo consciente por cuestionar las desigualdades, promover la justicia social y formar sujetos críticos y participativos. Como sostiene Freire (2005), educar es un acto político que implica tomar postura frente a la opresión y trabajar por la liberación.

2.2. Factores que influyen en la práctica docente sociocrítica

La práctica docente sociocrítica no se limita solo a la enseñanza, sino que es una actividad compleja que se enriquece por los elementos como el entorno institucional, político, social, organizativo y económico en el que trabaja. Se suman además las peculiaridades de estudiantes, colegas, directivos y del docente. Estos factores se entrelazan y conforman un complejo tejido de actividades que el docente debe considerar al desempeñar su labor educativa (Villalpando et al., 2020)

De acuerdo con Vergara (2016), los factores que modifican las prácticas son la subjetividad, biografía, idiosincrasia, formación y cultura de procedencia. Los conceptos, creencias, saberes y valores que han sido construidos por el docente a lo largo del tiempo son fundamentales para comprender la práctica del docente. Esto implica que las ideas y formas de pensar de los profesores son susceptibles a reflexión y debate, ya que cada persona y grupo puede interpretarlas de manera diferente.

Según García (2018), es necesario investigar los factores que influyen y condicionan la práctica docente. Por un lado, los factores personales son los aspectos de la vida personal del docente que repercuten en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Modifican su estilo, como su

personalidad, temperamento, carácter, edad y sus experiencias personales. Asimismo, un factor es la formación que tiene el docente sobre contenido, técnicas, estrategias pedagógicas. La actitud es el factor que trasciende al hacerse consciente que su rol no es el principal y muestra disposición a colaborar con el grupo. La coordinación interna como factor involucra que el docente comprenda la importancia de trabajar de manera colaborativa con la comunidad educativa y no sea una práctica aislada. La burocracia es el factor que sobrecarga al docente con tareas administrativas y repercute en la medición de calidad educativa, pues se indica que se brinda más tiempo a realizar tareas burocráticas que al proceso formativo del docente. Por último, la innovación condiciona la práctica, pues si se trabaja en planes de estudios rígidos, los docentes no pueden ofrecer soluciones a los casos particulares que presentan necesidades.

2.3. Estrategias para implementar el enfoque de enseñanza sociocrítica en la práctica docente

Esta sección se enfoca en desarrollar estrategias que faciliten la implementación de las características del enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente, tales como la conciencia crítica, diálogo y acción dialógica, la investigación-acción, el pensamiento crítico, la participación democrática y de contextualización a partir del entorno educativo. Estas estrategias sirven como una guía para ayudar al docente a alinear su práctica y el proceso de enseñanza y aprendizaje con los principios del enfoque sociocrítico.

2.3.1. Estrategias para fomentar la conciencia crítica

La conciencia crítica, según Tosar (2018), conlleva enseñar a interpretar y leer el mundo, así como busca analizar y reflexionar las relaciones de poder que se extienden en discursos de poder. Esta conciencia crítica se fomenta mediante la reflexión sobre la realidad que rodea al entorno del hecho educativo (Becerril, 2018).

De esta forma, se propone como estrategia problematizar el contexto, analizar casos reales, storytelling con voces marginadas, formular preguntas, leer y dialogar diferentes textos que generen el cuestionamiento de la realidad. Así, se recomienda iniciar el proceso educativo a partir de la problematización del contexto. Esto implica invitar a los estudiantes a identificar y analizar situaciones reales de su entorno, formulando preguntas que cuestionen lo establecido. La discusión de noticias actuales, el análisis de discursos o la observación de problemáticas sociales son estrategias efectivas para activar una mirada crítica y comprometida (Pollard, 2020).

Figura 2

Estrategias para fomentar la conciencia crítica



Nota. Elaboración propia.

2.3.2. Estrategias para el diálogo y acción dialógica

En la investigación de Noriega (2019), se utilizan estrategias como la noticia que consiste en que los estudiantes cuentan y expresan, de forma breve sus intereses, deseos, así como sus pensamientos. Con ello, los estudiantes generan preguntas, formulan hipótesis y reflexionan sobre situaciones de su vida cotidiana, buscando alternativas de solución a problemas mediante un diálogo participativo. Otra propuesta es que, a través de la interpretación y expresión de imágenes, los estudiantes puedan comunicar sus ideas y sentimientos basándose en lo que observan y en sus propias experiencias, así como aprenderán a respetar las opiniones y turnos de los demás.

La negociación y la comunicación con los estudiantes en el aula son estrategias para llegar a acuerdos y resolver conflictos de manera constructiva mediante el diálogo. El objetivo de la negociación escolar como estrategia es buscar el consenso, promover la colaboración y desarrollar una actitud crítica en los estudiantes, lo que contribuye a fortalecer las relaciones y el trabajo en equipo. El rol del docente como mediador es fundamental para facilitar la resolución de conflictos mediante el razonamiento, la persuasión y la búsqueda de alternativas que satisfagan a todas las partes involucradas (Parra, 2014). Esta habilidad de negociar también debe ser practicada por los estudiantes quienes ven al docente como un modelo de mediador.

Otras estrategias para formar un espacio de diálogo propuestas por la University of Victoria (2020), son las siguientes:

- Motivar la participación de todos y garantizar que cada voz sea escuchada y respetada.
- Animar a los estudiantes a hacer preguntas y compartir historias, perspectivas y valores (esto crea un espacio de apertura y asombro).
- Plantear preguntas abiertas que fomenten el pensamiento profundo y sean relevantes para la vida de los estudiantes.
- Estar atento a las preguntas de los estudiantes y permitir que éstas dirijan la agenda pedagógica.
- Fomentar que los estudiantes realmente escuchen a los demás, piensen y reflexionen antes de hablar.
- Invitar a los estudiantes a cuestionar y evaluar la evidencia de lo que escuchan de cualquier fuente.
- Crear formas en las cuales todos los estudiantes (especialmente aquellos menos propensos a contribuir verbalmente) se sientan seguros para tomar riesgos, salir de su zona de confort y aportar su punto de vista.

Figura 3



Estrategias para el diálogo y acción dialógica



Nota. Elaboración propia.

2.3.3. Estrategias para la investigación - acción

La estrategia de investigación y acción de Carr y Kemmis (1988) busca mejorar el desempeño de los docentes en el aula mediante la unificación de procesos de enseñanza, desarrollo curricular y evaluación. Su objetivo es el desarrollo profesional docente. Para lograr ello, proponen la planificación de un plan de acción en relación con los problemas de su entorno y el grupo de estudiantes. Algunas preguntas orientadoras son ¿qué características tiene? y ¿cuáles son los compromisos de actuación válidos para todos los chicos? Para la acción, se identifica como estrategia grabar las experiencias en video o audio y revisarlas para identificar áreas de mejora para el desarrollo futuro. Es importante realizar estas experiencias junto con otros docentes y llevar a cabo una recopilación sistemática de registros, diarios y pruebas documentales a lo largo del proceso de investigación (Conalep, 2013) y, a partir de ello, implementar planes de acción para atender alguna necesidad identificada.

El trabajo colaborativo entre docentes se lleva a cabo a través de reuniones en equipos, donde observan y discuten los problemas de su práctica con el fin de desarrollar conjuntamente

un plan de acción. Este plan es luego implementado y evaluado en su efectividad. La estrategia de investigación-acción, como método de resolución de problemas educativos, guía a los docentes en la búsqueda de soluciones adecuadas (Martinez et al., 2015). Saltos et al. (2018) destacan que el trabajo colaborativo fomenta la investigación-acción en el ámbito académico al permitir una participación equitativa de los docentes. Esta estrategia no solo reduce el individualismo, sino que también promueve una transformación educativa y favorece el desarrollo investigativo al abordar problemas sociales del entorno, incluso involucrando a docentes con poca experiencia previa en el proyecto.

Figura 4

Estrategias para la investigación - acción



Nota. Elaboración propia.

2.3.4. Estrategias para el pensamiento crítico

Para fomentar el pensamiento crítico desde la enseñanza y de manera efectiva, es necesario utilizar diferentes estrategias. Algunas de estas son la autorregulación y metacognición, el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnología, la argumentación y debate, la retroalimentación efectiva y la formación continua del docente (Jaramillo et al., 2023). Es esencial desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para que estos puedan enfrentar situaciones diarias de manera efectiva. Para ello, se toman como estrategias educativas la retroalimentación, evaluación formativa, aprendizaje basado en la resolución de problemas y argumentación. Estas estrategias fomentan la reflexión, la valoración de logros y la participación en la toma de decisiones, promoviendo la autorregulación de los alumnos. Fortalecer el pensamiento crítico implica que el docente domine y aplique estándares como el raciocinio, la argumentación y la toma de decisiones en su práctica profesional (Incarroca y Nagamine, 2021).

Palacios et al. (2017), proponen como estrategias la formulación de preguntas que inviten al análisis. El método socrático es una estrategia en la que se formulan preguntas abiertas y estimulantes para promover el pensamiento crítico, la reflexión y el diálogo en el proceso de aprendizaje. Otra estrategia es la formulación de problemas para que los estudiantes las resuelvan y así, estimular la creatividad.

Otra estrategia para fomentar el pensamiento crítico y estimular la creatividad es el Design thinking llevado al campo educativo, es un estrategia creativa y colaborativa para la resolución de problemas enfocado a las personas, con el objetivo de crear un prototipo para la solución final. La estrategia parte de la definición del problema, luego los estudiantes dan diversas ideas para solucionar el problema. Así, construyen un prototipo que es la solución más acertada y finalmente, se realiza un testeo donde se evalúa la solución de forma que se aborden todas las necesidades (García, 2021).

Crear un espacio para fomentar valores como la verdad, la empatía, la autonomía, el razonamiento y la crítica, como estrategia permite que el estudiante perciba a este lugar como uno en donde se pueda expresar sus sentimientos y opiniones de manera libre. También, se impulsa el debate, el análisis y procesamiento de la información y la retroalimentación. Los temas que se presentan en estos espacios deben ser complejos y que necesiten de soluciones (ISTE 2014).

Por último, Williams (2015), menciona al debate en clase como una estrategia de enseñanza para aumentar las habilidades de pensamiento crítico y aprendizaje colaborativo de los estudiantes en la educación. El estudio encontró que los debates en clase mejoraron significativamente las habilidades de pensamiento crítico y aprendizaje colaborativo de los estudiantes, en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales.

Figura 5

Estrategias para el pensamiento crítico



Nota. Elaboración propia.

2.3.5. Estrategias para la participación democrática

Las estrategias para fomentar la participación democrática en la comunidad educativa buscan crear un espacio donde todos los miembros tengan igual oportunidad de contribuir con sus conocimientos y experiencias en la construcción del conocimiento colectivo. Esto se logra a través del debate racional de ideas, lo que permite que diferentes personas y colectivos participen y se involucren en la construcción de la escuela democrática. Favorecer una cultura colaborativa y participar de una visión compartida del proyecto de la escuela son dos estrategias fundamentales para construir ambientes democráticos en la escuela. Por un lado, la cultura colaborativa permite a la comunidad educativa gestionar el cambio hacia una escuela eficaz para todos, aumentando su autonomía y habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas. Esto hace que los implicados se conviertan en protagonistas de los procesos escolares de toma de decisión. Por otro lado, la Investigación Acción Participativa es una estrategia efectiva para fomentar la participación democrática en la comunidad educativa, permitiendo a los miembros involucrarse en la identificación de problemas y búsqueda de soluciones. Al mismo tiempo, empodera a la comunidad educativa, promoviendo una cultura colaborativa y un sentido de pertenencia (Moliner et al. 2016).

La asamblea de aula es una estrategia clave que fomenta una convivencia armónica y satisfactoria entre estudiantes, docentes, personal auxiliar y familias. Este espacio se distingue por promover relaciones horizontales y equitativas entre todos los actores educativos, algo poco

común en otros. La asamblea de aula permite a los estudiantes aprender a dialogar sobre temas cotidianos de sus actividades escolares, resolver conflictos interpersonales con sus compañeros y docentes, expresar libremente sus ideas, debatirlas y compararlas con las de sus compañeros, lo que les enseña a ajustar sus opiniones originales y valorar perspectivas diferentes. Es un espacio donde todos los participantes pueden expresar sus opiniones de manera democrática y respetuosa. En este contexto, el docente actúa como un integrante más, dejando de lado su rol tradicional, así, todos construyen aprendizajes y acuerdos de manera colaborativa y consensuada (Carozzo, 2021).

Para fomentar la democratización en la escuela, es necesario crear condiciones básicas que permitan a los estudiantes y docentes participar activamente en el proceso. Esto incluye crear estrategias para establecer espacios y tiempos reales para la participación, autodeterminación y toma de decisiones, así como liderazgo democrático de las autoridades escolares y la restauración de lazos con organizaciones de la comunidad. Además, es fundamental que los propios sujetos en la escuela inicien procesos autoformativos que les permitan desarrollar habilidades y competencias para la participación democrática (Muñoz, 2011).

La actitud del docente debe cambiar si se quiere fomentar la democracia en el aula, pues es necesario que no se permitan comentarios ofensivos, sarcásticos o burlones, ya que ello fomenta la discriminación y la desvalorización de la palabra. También, genera rencores que eventualmente saldrán a flote, y puede ser precursor de violencia entre estudiantes, lo que desvaloriza a la democracia en la escuela (Ortiz, 2014).

Las estrategias de resolución de conflictos (peacemaking) y la construcción de la paz (peacebuilding), permiten mejorar el clima escolar, el desempeño académico, el empoderamiento de los estudiantes y es una oportunidad para contribuir con la convivencia democrática (paz positiva) en las escuelas (Carbajal, 2013).

La escucha activa del docente y el estudiante como estrategia para fomentar la participación democrática permite construir sujetos, saberes y sociedad democrática. Esta aborda la sociabilidad en el aula como la forma superior de la intersubjetividad y un modo de habitar la vida cotidiana. Sin embargo, la ausencia de esta estrategia genera una crisis de comunicación en muchas aulas (Motta, 2017).

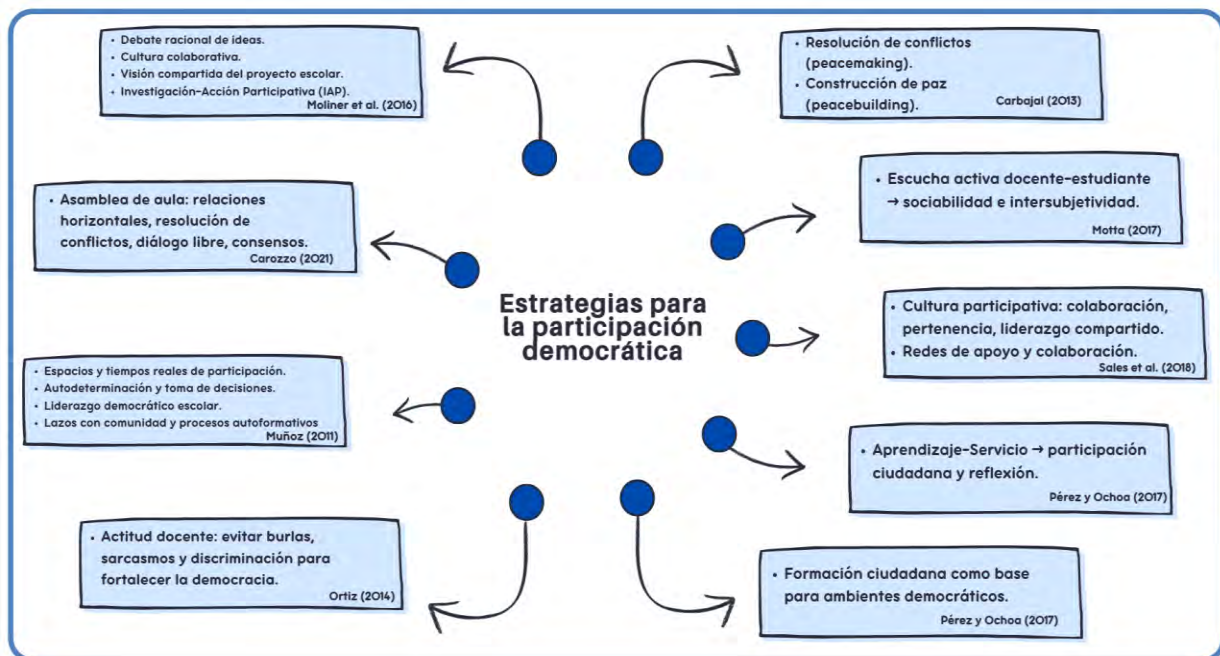
Sales et al. (2018) indican que desarrollar una cultura participativa en las escuelas

requiere fortalecer la colaboración y el sentido de pertenencia, así como liderazgos más compartidos e inclusivos. La generación de redes de apoyo y colaboración es una estrategia efectiva para desarrollar una cultura colaborativa y un proyecto cultural compartido, ya que permite a los centros educativos responder de manera inclusiva a la diversidad y compartir conocimientos y recursos. Sin embargo, esta estrategia es compleja y requiere un enfoque sistemático y sostenible para ser implementada de manera efectiva y duradera.

Para lograr una participación genuina en el ámbito escolar, es necesario permitir a los alumnos asumir un rol activo en su propio proceso educativo. El Aprendizaje - Servicio se distingue de otras prácticas educativas por su enfoque en la formación ciudadana y la reflexión intencionada. Al considerar ambos elementos, el aprendizaje y el servicio, se pueden desarrollar actividades educativas que impulsen la participación y la formación ciudadana (Pérez y Ochoa, 2017). Una última estrategia es fomentar la formación ciudadana, ya que así se busca intencionalmente mejorar la calidad de la educación, formando estudiantes capaces de tomar decisiones, mediante espacios de participación y ambientes democráticos (Benjumea, Galvis y Noreña, 2018).

Figura 6

Estrategias para la participación democrática



Nota. Elaboración propia.

2.3.6. Estrategias de contextualización a partir del entorno educativo

En el marco del enfoque de enseñanza sociocrítico, el entorno se comprende no solo como el espacio físico donde se ubica la institución educativa, sino como un constructo social y simbólico en el que se configuran las relaciones, tensiones y posibilidades educativas. Este entorno incluye dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas que influyen directamente en los procesos formativos y que, por tanto, deben ser consideradas estratégicamente en la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, el entorno se convierte en una herramienta clave para la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Padilla, Aguirre y Silva (2012) sostienen que el entorno invita a la reflexión, el análisis y la comprensión crítica de las problemáticas que lo atraviesan, permitiendo su incorporación en la construcción de situaciones de aprendizaje que problematicen la vida cotidiana del estudiantado. En este sentido, el entorno no se reduce a un contexto pasivo, sino que se resignifica como un escenario pedagógico activo, capaz de fomentar una conciencia crítica y una disposición transformadora.

Asimismo, el entorno funge como una fuente permanente de aprendizaje, dado que reproduce, refleja y, al mismo tiempo, desafía las condiciones de la sociedad. Según Vera et al. (2012), el enfoque de enseñanza sociocrítico propone que los procesos educativos incorporen las realidades del entorno para generar aprendizajes significativos y situados. Así, se favorece el reconocimiento de necesidades reales, el análisis de problemas locales y la búsqueda de soluciones pertinentes por parte del estudiantado.

A partir de esta comprensión, se plantea que una estrategia clave en la práctica docente sociocrítica es el uso intencionado del entorno para diseñar experiencias pedagógicas contextualizadas, en las que el aprendizaje no se desarrolle de manera aislada, sino articulado a las dinámicas socioculturales que configuran la vida del estudiantado. Esta estrategia permite, además, estrechar el vínculo entre escuela y comunidad, integrando saberes locales y promoviendo el compromiso ciudadano desde las primeras etapas de formación.

Figura 7

Estrategias para la participación democrática

Estrategias de contextualización desde el entorno educativo

El entorno entendido como constructo social y simbólico en el que se desarrollan relaciones, tensiones y posibilidades educativas. Se dimensiona de manera social, político, cultural y económico, que influye en los procesos educativos.



Nota. Elaboración propia.



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente apartado desarrolla la metodología empleada en esta investigación. Para ello, se expone el enfoque y tipo de estudio adoptado, seguido de la formulación de la pregunta de investigación y la presentación de los objetivos, tanto general como específicos. A continuación, se describen las categorías y subcategorías que orientan el análisis, así como los criterios de inclusión y exclusión utilizados para la selección de informantes. Posteriormente, se justifican la técnica y los instrumentos aplicados en la recolección de datos. También se detallan los procedimientos para la organización, procesamiento y análisis de la información. Finalmente, se abordan los principios éticos que guiaron el desarrollo del estudio

3.1. Enfoque y tipo de investigación

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, adecuado para explorar y describir en profundidad fenómenos sociales y educativos. Este enfoque permite comprender las experiencias, significados y perspectivas de los participantes en contextos naturales (Piña, 2023). En tal sentido, el estudio se centra en la interpretación y comprensión de las acciones y discursos de los docentes en su entorno educativo real.

El enfoque cualitativo resulta especialmente pertinente para captar la complejidad de las prácticas docentes, ya que permite analizar los procesos mediante los cuales los individuos construyen significados a partir de sus experiencias cotidianas. Como señala Mora (2022), este tipo de enfoque se orienta a entender cómo se configuran los sentidos y relaciones en contextos concretos, lo que resulta clave para describir cómo se evidencia el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente en un contexto escolar determinado.

Asimismo, el tipo de investigación es descriptivo, pues tiene como finalidad principal detallar con precisión y sistematicidad las características de un fenómeno específico. En este caso, se busca describir las prácticas docentes del tercer grado de primaria y cómo estas reflejan los elementos del enfoque de enseñanza sociocrítico. Según Ochoa y Yunkor (2020), este tipo de investigación ofrece una visión detallada de los aspectos particulares del fenómeno observado, sin intervenir en él. Por tanto, se considera pertinente para estudios cuyo propósito es documentar y analizar cómo se presentan determinadas prácticas educativas. Como afirman Guevara et al. (2020), la investigación descriptiva permite comprender las relaciones y procesos que subyacen a los fenómenos educativos, especialmente cuando se emplean técnicas como la

entrevista para recolectar información que posibilite una descripción profunda y significativa del objeto de estudio.

3.2. Problema, objetivos y categorías de investigación

En la actualidad, resulta fundamental que los docentes asuman un rol activo y promuevan la conciencia crítica en los estudiantes, de modo que estos puedan analizar su realidad, intervenir en su entorno y contribuir a su transformación (Castro, Araujo y Clemenza, 2014). Desde esta perspectiva, se reconoce la importancia de comprender cómo se configura la práctica docente en relación con los principios del enfoque sociocrítico, en tanto este promueve una enseñanza orientada a la justicia social, la participación democrática y la reflexión crítica.

El enfoque de enseñanza sociocrítico propone una práctica pedagógica que trasciende la transmisión de contenidos, al priorizar procesos formativos que favorezcan el empoderamiento del estudiantado y su implicación en la sociedad. En ese marco, se considera relevante investigar cómo esta propuesta se materializa en contextos escolares concretos, especialmente en un nivel clave como es el tercer grado de primaria.

En este sentido, la investigación plantea como problema: ¿De qué manera se evidencia el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria en una institución educativa privada de Lima?

Objetivo General:

- Describir de qué manera se evidencia el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente en el tercer grado del nivel primaria.

Objetivos específicos:

- Identificar las características de la enseñanza sociocrítica en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria.
- Reconocer las situaciones y experiencias educativas que se relacionan con el enfoque de enseñanza sociocrítico.
- Describir el rol y las interacciones en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria desde un enfoque sociocrítico.

Para realizar este estudio, se plantean dos categorías que surgen de la teoría desarrollada en el marco de investigación y de acuerdo con los objetivos específicos planteados. La primera

categoría “Características del enfoque de enseñanza sociocrítico” se sostiene por la necesidad de conocer los rasgos que presenta este enfoque de enseñanza para identificarlos en la práctica docente. En el caso de la segunda categoría “Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza sociocrítico”, se sustenta por la necesidad de comprender las interacciones y el rol del docente dentro de este enfoque que, a su vez, se desarrollan en situaciones y experiencias educativas dentro de la escuela. Asimismo, considera el rol que asume el docente en su práctica desde esta perspectiva pedagógica.

Con ello, la matriz de consistencia (Anexo 1) se elabora a partir del problema de investigación y los objetivos formulados, y su análisis resulta fundamental para comprender la relación entre los distintos componentes que estructuran la tesis.

A continuación, se presenta las siguientes subcategorías para cada categoría propuesta en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Características del enfoque de Enseñanza Sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. ● Participación democrática y diálogo para la acción transformadora. ● Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción transformadora
Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza sociocrítico	<ul style="list-style-type: none"> ● Rol del docente y del estudiante ● Interacción docente y estudiante ● Interacción docente y actores educativos ● Experiencias y situaciones educativas sociocríticas ● Estrategias de enseñanza sociocríticas

Nota. Elaboración propia

3.3. Descripción de contexto e informantes

La institución educativa seleccionada para el desarrollo de esta investigación es una escuela privada ubicada en Lima, cuyos lineamientos pedagógicos muestran afinidad con los fundamentos del enfoque de enseñanza sociocrítico. En primer lugar, se destaca el aprendizaje vivencial, el cual, según lo expresado en su sitio web institucional, promueve que el estudiantado

aprenda mediante la experimentación, la reflexión, la investigación, la exploración de su entorno y el trabajo colaborativo. En segundo lugar, la convivencia y democracia se posicionan como ejes de la vida escolar, a través de mecanismos como las reuniones de convivencia, espacios que permiten identificar problemáticas o propuestas planteadas por los estudiantes y buscar soluciones conjuntas. Finalmente, la institución contempla una línea pedagógica centrada en la filosofía con niños y niñas, que orienta la práctica educativa hacia el diálogo, la reflexión y la indagación sobre temas relevantes para el estudiantado, muchos de ellos vinculados a su realidad social y cultural. Estos lineamientos reflejan un enfoque pedagógico que valora la participación activa, el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo y la reflexión sobre la realidad, aspectos centrales en la perspectiva sociocrítica de la enseñanza.

En ese marco, se seleccionó como informantes a dos docentes que ejercen su práctica a tiempo completo y a dos coordinadoras del nivel primario. Las docentes están a cargo de aulas de tercer grado de primaria y enseñan las áreas de Matemática, Ciencia y Tecnología, Comunicación y Personal Social. Por su parte, las coordinadoras del nivel imparten el curso de filosofía para niños y niñas; sin embargo, en esta investigación su participación se considera desde el rol de gestión educativa y acompañamiento docente. Cabe precisar que la Coordinadora 1 está a cargo de la sección de tercer grado A, mientras que la Coordinadora 2 se encarga de la sección de tercer grado B, lo cual permite contar con una mirada complementaria y directa sobre el mismo nivel desde ambas secciones.

Tabla 4

Datos de los informantes

Informante	Sexo	Profesión	Cargo	Antigüedad en la I. E
Docente 1	F	Educadora	Docente tutora	5 años
Docente 2	F	Educadora	Docente tutora	5 años
Coordinadora 1	F	Educadora	Coordinadora y docente	8 años
Coordinadora 2	F	Educadora	Coordinadora y docente	6 años

Nota. Elaboración propia

La selección de los informantes consideró como criterios de inclusión: el trabajar a tiempo completo; participar en las capacitaciones que brinda la institución educativa; laborar por lo

menos dos años exclusivamente como docentes de educación primaria y que muestren disposición para participar en el estudio. Como criterios de exclusión: docentes que no sean tutores del aula en el tercer grado de primaria, coordinadoras que no trabajen a tiempo completo y docentes o coordinadoras que cuentan con menos de un año de experiencia ejerciendo su rol en la institución, pues es necesario que hayan participado del proyecto institucional.

3.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para llevar a cabo esta investigación, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada. Según Fernández (2018), las entrevistas semiestructuradas permiten profundizar en las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes, proporcionando una comprensión más rica y detallada del fenómeno estudiado. En ese sentido, fue posible acceder a las percepciones, reflexiones y experiencias subjetivas de las docentes sobre sus prácticas pedagógicas. A través de las entrevistas, se abordaron aspectos que no son evidentes mediante la observación directa, tales como las motivaciones, intenciones y desafíos que enfrentan las docentes en su práctica sociocrítica. Esta técnica proporcionó un espacio para que las participantes expresaran sus opiniones y compartieran sus experiencias de manera abierta y reflexiva. De igual forma, Folgueiras (2016) indica que la entrevista semiestructurada se caracteriza por la apertura del diálogo y la flexibilidad para modificar preguntas según las respuestas obtenidas, e incluso agregar otras cuestiones pertinentes.

El instrumento utilizado fue una guía de entrevista semiestructurada. Se elaboraron dos guías: una dirigida a las docentes (anexo 3) y otra a las coordinadoras (Anexo 2). Ambas se estructuraron sobre las mismas categorías y subcategorías de análisis, aunque se ajustaron las preguntas según el rol de cada entrevistada. Las guías incluyeron preguntas abiertas diseñadas para explorar en profundidad los aspectos vinculados con las prácticas docentes y su correspondencia con los principios y características del enfoque sociocrítico. De acuerdo con Alegre (2022), la guía de entrevista es fundamental para asegurar que se aborden todos los temas relevantes, permitiendo a las entrevistadas expresar sus pensamientos y experiencias libremente, lo cual facilita la obtención de datos cualitativos significativos.

Ambos instrumentos pasaron por un proceso de validación mediante juicio de expertos, lo cual garantiza la precisión y confiabilidad de los resultados. Tal como señala Medina et al. (2023), esta etapa es de suma importancia, ya que el uso de instrumentos no validados puede llevar a resultados imprecisos. En esta investigación, el proceso consistió en la revisión de los instrumentos (Anexo 4) por profesionales con experiencia en la línea de Currículo y Didáctica de

la carrera de Educación Primaria. Las expertas, luego de aceptar el consentimiento informado, evaluaron aspectos como la claridad, relevancia y coherencia de cada ítem, brindando sugerencias a través de un registro especialmente diseñado para dicho fin.

En el caso de la guía para las coordinadoras, se modificaron algunas preguntas considerando su rol en la gestión y monitoreo del proceso pedagógico. De este modo, se precisaron las interrogantes que indagan sobre las características, situaciones y experiencias educativas desde una perspectiva de acompañamiento. En la guía dirigida a las docentes, se recomendó reducir la extensión para facilitar el cumplimiento del tiempo estimado. En consecuencia, se retiraron preguntas no esenciales y se ajustaron otras, garantizando la validez y calidad de la información obtenida.

Las entrevistas se realizaron de forma virtual, en horarios acordados previamente con las participantes. Cada una tuvo una duración aproximada de 50 minutos. Con antelación, se envió a las participantes el protocolo de consentimiento informado, el cual obra en poder de la investigadora, asegurando así el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y voluntariedad que rigen la investigación cualitativa.

3.5. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de información

Para organizar, procesar y analizar adecuadamente la información recopilada durante la investigación, se implementó un procedimiento específico para el tratamiento de entrevistas. Las guías de entrevista semiestructurada aplicadas a docentes y coordinadoras fueron transcritas íntegramente, con el fin de asegurar que se capturaran todos los detalles relevantes de las respuestas de las participantes. Esta transcripción permitió contar con un registro fiel de sus percepciones, opiniones y experiencias.

Una vez transcritas, las entrevistas fueron procesadas en matrices o tablas que permitieron organizar la información según las categorías y subcategorías previamente definidas. Las respuestas fueron agrupadas de acuerdo con los temas y subtemas establecidos en las guías, lo que facilitó su categorización y análisis sistemático. A partir de ello, se desarrollaron códigos breves que ayudaron a identificar la presencia de elementos del enfoque sociocrítico en las prácticas docentes, facilitando así la interpretación de la información.

Posteriormente, se aplicó el proceso de triangulación de fuentes (Anexo 5), el cual consistió en contrastar la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a docentes y coordinadoras. Esta comparación permitió validar los hallazgos, asegurar la coherencia interna

de los datos recogidos y enriquecer la interpretación desde diferentes roles dentro de la institución educativa.

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de reducción de datos, integrando los resultados más significativos en relación con el objetivo de la investigación. Esta reducción permitió construir una visión articulada y coherente sobre cómo se manifiestan las características del enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado de primaria.

3.6. Principios éticos de la investigación

Esta tesis sigue los lineamientos éticos establecidos por el reglamento del Comité de Ética de Investigación de la PUCP. Por un lado, los participantes fueron informados de manera clara y comprensible sobre los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios, y sus derechos como participantes. Solo después de recibir esta información y de haber tenido la oportunidad de hacer preguntas, los participantes recibieron un consentimiento informado, indicando su aceptación voluntaria para participar en el estudio. Este proceso asegura que los participantes estén plenamente conscientes de su participación y de las condiciones bajo las cuales se llevará a cabo la investigación.

Por otro lado, la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes fue rigurosamente mantenida. Los datos recogidos a través de la observación y las entrevistas son codificados y almacenados de manera segura para proteger la identidad de los informantes. Se utilizaron códigos en lugar de nombres reales para garantizar el anonimato de los participantes. Esto protege su privacidad y minimiza cualquier riesgo de identificación no autorizada.

En relación con los principios éticos, en primer lugar; la investigación se llevó a cabo con el principio de beneficencia, buscando maximizar los beneficios y minimizar cualquier posible daño para los participantes. Las actividades de observación y entrevistas se planificaron de manera que no interfieran con el proceso educativo normal ni causen estrés o incomodidad a los participantes. Además, se asegura que los hallazgos de la investigación contribuyan positivamente al conocimiento y la práctica educativa, beneficiando tanto a los docentes como a la investigación.

En segundo lugar, se respeta la dignidad, autonomía y diversidad de todos los participantes. Esto incluye reconocer y valorar las diferentes perspectivas y experiencias de los docentes y estudiantes, así como tratar a todos con respeto y consideración durante las fases de

la investigación. Los participantes tuvieron la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

Finalmente, el principio de justicia se garantiza asegurando que todos los participantes fueron tratados de manera justa y equitativa. Esto implica que la selección de los participantes se realizará de manera inclusiva y sin discriminación. todos tuvieron la misma oportunidad de participar y contribuir al estudio.



PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Características del enfoque de Enseñanza Sociocrítico

En el análisis de esta primera categoría permite identificar las características de la enseñanza sociocrítica presentes en la práctica docente, así como aquellas ausentes y que también son significativas. Por ende, se consideran los aportes de los hallazgos en torno a las siguientes subcategorías: Contextualización del proceso de enseñanza - aprendizaje; Participación democrática y diálogo para la acción transformadora y Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción transformadora.

4.1.1. Contextualización del proceso de enseñanza - aprendizaje

La contextualización se da cuando el entorno se convierte en un referente para el acto educativo, estableciendo procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, el aprendizaje se conecta con la realidad y las experiencias propias del estudiante (Vera et al., 2012). Una enseñanza contextualizada implica que el docente no solo transmite conocimientos, sino que promueve la reflexión crítica y la capacidad de cuestionar y aplicar lo aprendido en situaciones concretas. Además, permite desarrollar habilidades para opinar sobre hechos del entorno, facilitando una lectura activa y reflexiva del contexto donde ocurre el aprendizaje (Gomes et al., 2015). En otras palabras, es la articulación del proceso educativo con la realidad sociocultural del estudiante. El entorno es visto como espacio pedagógico activo y fuente de aprendizaje.

Desde la coordinación pedagógica de la institución, se favorece la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades fuera del aula como visitas a museos, excursiones o recorridos por el entorno inmediato. Estas experiencias buscan que los aprendizajes respondan a la realidad y fomenten el análisis crítico de los estudiantes. Como señala la coordinadora C2:

“El análisis que logran hacer es totalmente distinto a un niño que no analiza tanto. Entonces ya logran tener respuestas más concretas y claras de lo que ellos conocen como caos vehicular y ya empiezan a analizarlo desde dónde viene eso” (C2).

Asimismo, se resalta el valor pedagógico de estas actividades en la reflexión crítica de los estudiantes:

“No solamente es que conozcan la cultura del lugar... sino también la realidad...”

Es súper rico desarrollar el aspecto crítico reflexivo en estos tipos de excursiones” (C1).

“Tratamos de ir gestionando algunas actividades fuera o en otras instituciones... para que las experiencias sean vivenciales, que respondan a la realidad de los chicos” (C1).

Estas prácticas permiten a los estudiantes vincular conocimientos con situaciones reales, promoviendo la comprensión y la capacidad de argumentar y opinar sobre lo que acontece en su entorno (Gomes et al. (2015), como el ejemplo del tráfico urbano, en lugar de limitarse a una transmisión de contenidos descontextualizados. Esto se alinea con el enfoque sociocrítico, al fomentar la articulación del proceso educativo con la realidad del estudiante, el entorno es visto por las coordinadoras como un espacio pedagógico y pilar para el aprendizaje. Asimismo, como asegura Theodor W. Adorno (2021, citado por Berrio), el conocimiento es construido desde el contexto, más no fuera de él.

En cuanto a las docentes, se identifican acciones que buscan contextualizar el aprendizaje a través del uso de otros espacios educativos como áreas comunes, jardines o patios. Sin embargo, estas actividades se enmarcan principalmente en el cambio de ambiente para facilitar la conversación o “sacarlos de la rutina”, sin necesariamente planificar un vínculo explícito entre el espacio y el contenido de aprendizaje.

La planificación de clases se realiza considerando los intereses, conocimientos previos y experiencias cotidianas de los estudiantes. Se prioriza el aprendizaje vivencial, principio educativo de la institución educativa, mediante actividades en entornos diversos (aula, jardín, patio), lo cual contribuye a una mayor motivación, participación y contextualización del aprendizaje. Al respecto, D2 señala:

“Que el espacio influya en el afianzamiento de algunas situaciones... usar otros espacios que puedan invitar a que ellos puedan trabajar, reflexionar críticamente sobre algún tema en específico” (D2).

Además, se identificaron situaciones no planificadas que permitieron desarrollar procesos de contextualización a partir de problemas cotidianos surgidos espontáneamente, como el uso del papel o la limpieza del entorno escolar. Estas situaciones dieron lugar a reflexiones críticas sobre la realidad inmediata:

“El tema de la limpieza se relaciona no solamente con el colegio... Cuando conversamos de eso, algunos decían ‘¿por qué hay basura en las calles?’ (...) y conversamos hasta eso” (D2).

“¿Cuántos árboles están talando en la selva?” fue una pregunta que surgió tras observar el exceso de papel en el tacho de basura, lo que generó un diálogo espontáneo sobre el consumo responsable y el cuidado del medio ambiente (D1).

Entonces, se evidencia que la contextualización está presente en el enfoque de enseñanza de las docentes y se manifiesta tanto de forma planificada, mediante excursiones o salidas pedagógicas, como de forma no planificada. A partir de situaciones y problemáticas que emergen en el aula. En ambos casos, se generan oportunidades para que los estudiantes construyan conocimientos desde un contexto, integren ciertas vivencias al proceso educativo, opinen y reflexionen críticamente sobre su entorno.

Sin embargo, se observa que esta aproximación tiende a quedarse en un nivel interpretativo inicial. En este sentido, se mantiene una comprensión plana, sin profundizar en las dimensiones sociales, políticas y culturales que afectan al estudiante. De acuerdo con Freire (2005), el proceso de enseñanza contextualizado debe no solo propiciar el análisis de la realidad, sino también impulsar a los estudiantes a transformarla activamente. De no ser así, se corre el riesgo de que la contextualización se limite a una aproximación teórica, sin generar un verdadero impacto educativo.

4.1.2. Participación democrática y diálogo para la acción transformadora

Desde el enfoque sociocrítico, se plantea como característica el deber propiciar la participación activa de los estudiantes, el diálogo constante y una reflexión crítica que cuestione las estructuras de poder existentes. Este modelo busca fortalecer el empoderamiento de todos los integrantes de la comunidad educativa a través de prácticas pedagógicas democráticas. En esta línea, resulta clave habilitar espacios donde todos los actores escolares puedan intervenir de manera activa en la vida democrática de la institución (Torrego y Moreno, 2008).

Los espacios de diálogo son implementados por las docentes y se desarrollan en organización circular y con metodologías participativas que permiten a todos los estudiantes expresar sus ideas con libertad y respeto. Estos momentos están dirigidos a construir acuerdos, resolver conflictos y fomentar la participación democrática como eje de la vida escolar.

Esto guarda relación con los siguientes discursos de las docentes:

“Los espacios de difusión que tenemos es en el salón, en los bloques de convivencia y solemos hacerlo formando una mesa circular con todos los chicos, nos sentamos en círculo” (D1)

“Nos sentamos en un círculo, no para poder vernos hablar, no tener la confianza

de poder establecer algo. Por otro lado, invitar a que los chicos que no participan por temor a algo, puedan hacerlo y sin temor a equivocarse. Como se dijo en un inicio, después proponer algunas estrategias de solución, quizás que ya va más allá de que yo pueda resolverlo, sino que es algo que implica la colaboración, el trabajo en equipo de ellos.” (D2)

En estos espacios, las docentes organizan al grupo en un círculo de diálogo, lo que permite a los estudiantes “verse, escucharse y hablar con confianza” (D2), promoviendo relaciones horizontales. Esta disposición disminuye temores y fortalece la participación equitativa, incluso de aquellos estudiantes que usualmente no intervienen. Carozzo (2021) resalta el valor de estos círculos por propiciar condiciones de igualdad y escucha activa, son fundamentales para la construcción de un entorno democrático.

Asimismo, fomentar el diálogo en el aula brinda la oportunidad tanto a docentes como a estudiantes de involucrarse activamente en la escucha de diversas perspectivas, lo cual fortalece y empodera a ambas partes. En este sentido, el aula se transforma en un espacio de construcción democrática, donde se valoran las distintas voces y las decisiones se toman de manera compartida (Shih, 2018).

Los espacios de diálogo en este enfoque de enseñanza permiten a los estudiantes reflexionar sobre problemas reales de su entorno escolar, tomar decisiones y desarrollar habilidades ciudadanas (Giroux, 1988; Shih, 2018). Un ejemplo significativo de ello fue la resolución de conflictos en los juegos escolares, en donde los estudiantes debatieron, propusieron reglas y llegaron a consensos sobre el uso compartido de los espacios. Este proceso favoreció la práctica de la democracia, la resolución pacífica de conflictos y el compromiso grupal. Las siguientes declaraciones lo ilustran:

“Nos dirigimos un momento al patio [...]. ¿De qué forma creen que podrían jugar respetando los espacios de otros grados? [...] Qué reglas creen ellos en conjunto que podrían tener para que puedan tener el juego de una forma divertida, sin conflictos.” (D1)

“Se llegó a una conclusión de que quizás podrían proponer un juego por votaciones, por medio de la democracia, el más votado es elegido.” (D2)

La información anterior es apoyada por las coordinadoras cuando reconocen que desempeñan un rol clave en la promoción de la convivencia democrática entre docentes y estudiantes. Su labor no se limita a la gestión pedagógica, sino que también incluye la creación

de espacios de diálogo colectivo. Por ejemplo, para elegir temas de proyectos de investigación, cada aula propone preguntas, que luego se comparten y votan democráticamente.

Desde la gestión pedagógica, se organizan asambleas de nivel y se establecen procesos democráticos que se demuestran las siguientes evidencias: “[...] había mucho desorden en el patio [...]. Se reunieron para tomar una decisión. La decisión fue organizar el uso del patio en bloques de tiempo para cada aula.” (C1).

Por otro lado, la participación democrática, junto con un diálogo constante —tanto planificado como espontáneo—, ha permitido relucir los primeros indicios de una acción transformadora. No obstante, algunas iniciativas quedan en niveles incipientes y no siempre se observa continuidad o un cambio institucional más amplio. Un ejemplo de ello fue la iniciativa de los estudiantes, quienes elaboraron y colocaron pancartas para promover el uso responsable del papel: “[...] empezaron a hacer sus pancartas y colgarlas en las paredes [...].” (D1).

En síntesis, el análisis revela una cultura institucional orientada a fomentar la participación democrática, donde docentes y equipo directivo crean oportunidades para el diálogo y la reflexión crítica. Estas prácticas empoderan a los estudiantes a ejercer su ciudadanía desde la escuela, consolidando uno de los pilares fundamentales del enfoque de enseñanza sociocrítico.

4.1.3. Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción transformadora

De acuerdo con el análisis teórico de Grijalba et al. (2020), una enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento crítico se construye en contextos donde los estudiantes participan de forma continua a través de preguntas y respuestas fundamentadas. Este tipo de aprendizaje activo, combinado con la resolución de problemas, representa una alternativa pedagógica y una estrategia eficaz para impulsar la transformación social dentro de la comunidad educativa.

En los hallazgos, tanto docentes como la coordinadora C2 evidencian que recurren al uso de preguntas para fomentar y guiar el diálogo entre los estudiantes, promoviendo su pensamiento crítico en relación con los contenidos curriculares trabajados en el aula. Como ejemplifican las docentes:

“Cuando tocamos nosotros el tema de personal social, lo tocamos como algo más llevado a la actualidad. O sea, pasó esto en la historia y... ¿qué es lo que pasa actualmente? ¿Se replica? O sea, ¿es así verdaderamente? ¿Por qué pasó esto en ese momento? Entonces siempre lo llevamos a lo actual. No como la batalla de ‘tal’ es ‘tal fecha’, no. O sea, es más crítico. Para que ellos puedan analizar porque esas acciones no deberían repetirse” (C2).

“Una pequeña, un pequeño, observó mucho papel en el tacho de basura y recuerdo que lo comentó como otra niña y así se fueron compartiendo en el salón. ‘¿Por qué lo estamos usando?’ ‘¿Estamos usando mucho?’ ‘¿Cuánto creen ustedes que sea necesario usar?’ ‘¿Uno y ya?’ ‘¿Lo están haciendo?’ y algunos dicen: ‘No, yo uso dos.’ ‘No, yo uso tres... ¿ustedes sabían que el papel sale de los árboles?’ ‘¿Cuántos árboles están talando en la selva?’” (D1).

“¿qué podemos hacer? Piensen qué soluciones le podríamos dar a que los demás salones también tengan ese cuidado [con el papel]’, y por ahí empezaron a hacer sus pancartas y colgarlas en las paredes y fue realmente curioso” (D1).

“Realmente les gustaba en mi salón usar mucho papel para dibujar, para pintar, pero eso bajó, justamente por concientización del tema... ¿Para qué lo estamos usando? ¿Lo estamos usando para algo útil o no? Entonces, a partir de ello ha bajado el uso del papel” (D2).

En estos ejemplos destacados, se evidencia el empleo de preguntas abiertas que invitan a los estudiantes a pensar, reflexionar y cuestionarse sobre sus hábitos y acciones en el entorno. Preguntas como “¿para qué lo estamos usando?” (D2), “¿estamos usando mucho?” (D1) y “¿qué es lo que pasa actualmente?” (C2), estimulan el pensamiento y el análisis crítico, permitiendo que los estudiantes desarrollen sus propias ideas y conclusiones en lugar de limitarse a respuestas memorizadas.

Ante ello, se observa que docentes y coordinadora resaltan la importancia de un proceso de participación constante, en el cual las preguntas y respuestas razonadas son una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en el enfoque de enseñanza sociocrítico, el pensamiento crítico no solo se limita a los cuestionamientos, sino que va más allá al incentivar en los estudiantes una capacidad de análisis profundo y una conciencia social intencionada que tiene como objetivo la transformación de su realidad.

Como plantea Miller (2004), el objetivo es que los docentes fomenten en los estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre su entorno, identificar injusticias y proponer soluciones para transformarlo. Este aspecto implica revisar y fortalecer los procesos formativos para garantizar que los estudiantes de tercer grado sigan desarrollando mayores niveles de pensamiento crítico, vinculando sus aprendizajes con una acción transformadora.

En síntesis, los hallazgos del estudio evidencian una aproximación coherente con los principios del enfoque de enseñanza sociocrítico, que se manifiesta en tres dimensiones fundamentales: la contextualización del aprendizaje, la participación democrática y el fomento del pensamiento crítico. Estas dimensiones, aunque con distintos niveles de profundidad y consolidación, reflejan una intención educativa orientada a la transformación social desde la

escuela.

En conjunto, los datos muestran avances importantes hacia una enseñanza transformadora, basada en el enfoque sociocrítico. No obstante, también revelan tensiones y límites, como la escasa profundización en las causas estructurales de las problemáticas abordadas. Las acciones realizadas —como la elaboración de pancartas o el cambio de hábitos respecto al uso del papel— reflejan un primer nivel de transformación centrado en el entorno inmediato del aula. Esto representa un avance significativo, considerando el nivel educativo de los estudiantes, pero también evidencia una oportunidad para profundizar en la planificación intencionada de experiencias que integren el diálogo, reflexión y pensamiento crítico con el compromiso social activo, tal como lo propone el enfoque sociocrítico.

4.2. Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza sociocrítico

La práctica docente sociocrítica o praxis es una actividad dinámica y contextualizada que abarca historia, tradición, creencias, saberes y valores que sostienen la acción del docente. La práctica del docente se vuelve una praxis solo cuando los docentes reflexionan sobre su enseñanza y sus propias prácticas, considerando aspectos éticos y morales, lo que involucra procesos de deliberación y dilemas éticos en la reflexión sobre la enseñanza, también, dentro del enfoque de enseñanza sociocrítico, se destaca la relevancia de los roles de los diferentes actores educativos, por lo que es clave identificar el papel que desempeña cada miembro (Domingo y Gómez, 2014; Vergara, 2016 y Freire, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta segunda categoría se tiene como objetivos describir el rol que asume el docente en su práctica desde un enfoque sociocrítico; además, reconocer las situaciones y experiencias educativas, así como las estrategias que se relacionan con el enfoque de enseñanza socio crítico. Por ello, se abordan las siguientes subcategorías: Rol del docente y del estudiante; interacción docente y estudiante; interacción docente y actores educativos; experiencias y situaciones educativas sociocríticas, y por último, estrategias de enseñanza sociocríticas.

4.2.1. Rol del docente y del estudiante

La presente subcategoría analiza los roles que asumen el docente y el estudiante desde una práctica sociocrítica. Desde este enfoque, se comprende que no existe un proceso de enseñanza sin aprendizaje, por lo tanto, enseñar también implica aprender (Freire, 2010). En ese sentido, se exploran los roles que ambos actores desempeñan en la vida del aula y de la

institución.

En primer lugar, los hallazgos revelan que las docentes asumen un rol activo como facilitadoras del aprendizaje, que promueven el desarrollo emocional, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante. Las coordinadoras respaldan esta mirada al señalar que el docente es un guía que escucha, dialoga y acompaña. Esto concuerda con la teoría de Freire (2005) y Soler et al. (2018), que describen al docente sociocrítico como un mediador que aprende junto con el estudiante, abandonando el enfoque tradicional autoritario.

Coinciden en que su labor no se limita a “mediar las clases” (D2) o ser una “expositora” (D1), sino que debe partir del conocimiento del grupo de estudiantes y sus necesidades para integrarlos en su práctica pedagógica y generar una participación activa. Estas coincidencias se complementan con enfoques diferenciados: la docente D1 destaca el respaldo emocional y la innovación como parte fundamental de su trabajo, mientras que la docente D2 enfatiza su rol como mediadora de conflictos y promotora de la curiosidad y la autonomía. Estas diferencias reflejan las prioridades y concepciones que cada docente asigna a su rol.

Desde la mirada de las coordinadoras, ambas definen el rol del docente como el de un guía que escucha a los estudiantes y promueven el diálogo para resolver conflictos. Ambas describen lo siguiente: el rol es como el de un “guía” y “acompañante” (C2), encargado de “escuchar las voces de los niños” (C1). En particular, la coordinadora C1 destaca la importancia de que el docente actúe como “mediador de conflictos”, lo que implica conversar y reflexionar con los estudiantes sobre las problemáticas que surgen en el aula, convirtiéndose en una “pieza clave” dentro del proceso de aprendizaje.

En conjunto, estas perspectivas resaltan un rol docente multifacético, donde se conjuga la mediación emocional, la guía pedagógica y la promoción de espacios reflexivos. Por último, un aspecto clave en el enfoque sociocrítico es ser reflexivo y consciente de la propia práctica, pues este rol implica reflexionar sobre su actuación pedagógica y generar propuestas de mejora (Herrera, 2022). Es así como este elemento se ve reflejado en la docente (D1) que se concibe a sí misma como reflexiva en su práctica pedagógica de la siguiente manera: “conozco otros profesores que es un poco más parametrado y dice ya bueno, cada uno baila con su pañuelo, pero no, o sea, actualmente es cambiar constantemente y aprender todos los días y aprender con un nuevo grupo porque todos los años son diferentes grupos... todos los años se tiene que innovar entonces uno nunca deja de aprender también de los chicos.” (D1). A su vez, es apoyada por las coordinadoras que indican que se realizan capacitaciones y diálogos docentes que se

enfocan en desarrollar los temas de talleres vivenciales, espacios de reflexión crítica y cursos como Gestalt, neurodiversidad y lectura infantil. Más allá de una capacitación técnica, se promueve un proceso de autoconocimiento y desarrollo emocional del docente como base para comprender y acompañar a los estudiantes. Se fomenta así una mirada integral y empática del proceso educativo.

En segundo lugar, en cuanto al rol del estudiante desde el enfoque de enseñanza sociocrítico, este es percibido como un ciudadano participativo; protagonista de su propio aprendizaje; explorador de conocimientos; cuestiona procesos sociopolíticos; reflexiona y argumenta; control sobre su propio aprendizaje; participante en la emancipación y transformación social; innovador y creativo.

Tanto las docentes como las coordinadoras coinciden en definirlo como activo y participativo. Los estudiantes, desde la perspectiva de las docentes, son vistos como participantes activos, críticos y propositivos. Desarrollan autonomía, responsabilidad, habilidades de comunicación y reflexión, evidenciando un protagonismo creciente en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones dentro del aula. La docente D1 señala que el estudiante “es muy participativo” y se le plantean desafíos para que logre el aprendizaje. La docente D2 menciona que los estudiantes “brindan ideas que se pueden trabajar en el aula”. Estas afirmaciones reflejan una valoración del protagonismo estudiantil y del aprendizaje como un proceso colaborativo.

Ambas coordinadoras coinciden en que el rol del estudiante es activo y participativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante no solo recibe información, sino que también opina y expresa sus ideas, siendo reconocido como parte fundamental de la construcción del conocimiento. Además, se destaca su rol como ciudadano con capacidad de expresión dentro del aula. La coordinadora C2 afirma que el estudiante “es muy activo” porque se le da “muchas participaciones”, y la coordinadora C1 agrega que “tienen una participación activa” en el aula. Además, se destaca que los estudiantes no solo aportan ideas, sino que también discuten y defienden sus puntos de vista. Como afirma C1, el estudiante “es libre también de opinar, de compartir sus ideas, quizás por ahí también discutir con algunos compañeros sus puntos de vista”.

Estas declaraciones reflejan una visión del estudiante como sujeto activo, responsable, autónomo y empático, capaz de intervenir en su proceso de aprendizaje y en la vida del aula. Esta postura es reforzada por Santaella (2014), quien plantea que el estudiante debe superar su

rol tradicional de receptor de contenidos y asumirse como agente activo en la construcción de su conocimiento.

Desde el marco del enfoque sociocrítico, este rol implica desarrollar habilidades críticas y reflexivas que permitan dialogar, cuestionar y analizar la realidad. No obstante, a partir de lo analizado, aún no se evidencia completamente que el estudiante desempeñe un rol transformador en su entorno. Su participación, aunque activa, todavía se enfoca en la construcción de conocimiento y no en la acción transformadora de la realidad que los rodea.

Finalmente, se resalta que tanto docentes como estudiantes desempeñan roles complementarios dentro del proceso educativo. Los docentes actúan como facilitadores del aprendizaje y del bienestar emocional, mientras que los estudiantes son reconocidos como protagonistas de su propio aprendizaje. Esta relación dinámica y horizontal es esencial para construir un entorno educativo transformador.

4.2.2. Interacción entre diversos actores

Respecto a la interacción docente y estudiante

La práctica docente desde un enfoque sociocrítico se fundamenta en la interacción dialógica, promoviendo un intercambio activo entre docentes y estudiantes como medio esencial para impulsar la transformación educativa. Este tipo de diálogo no debe entenderse como un elemento accesorio, sino como un componente central del proceso formativo, ya que permite una comunicación significativa y la reconstrucción colectiva del conocimiento (Freire, 2005; Figueroa y Gómez, 2015).

En el siguiente hallazgo, la interacción docente-estudiante se basa en el establecimiento de vínculos de confianza, respeto y horizontalidad. Se promueve el diálogo abierto, la cooperación, la mediación de conflictos y la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones. Este tipo de interacción favorece un clima de aula inclusivo y participativo, donde se validan las voces de los estudiantes como parte esencial del aprendizaje. Ambas docentes coinciden en que la interacción es de respeto y no de superioridad, es “lineal” (D1) y “horizontal” (D2). A continuación, evidencio las respuestas sobre esta coincidencia:

“te ven de otra forma, no solamente como que es mi profesora y se acabó. Es como que hay una comunicación un poco más... No sé si la palabra sea un poco más lineal, no hay ese tema de superioridad, pero si hay un respeto, pues desde el punto que ya ni me dicen miss, sino me dicen (por el nombre de la docente D1)” (D1).

“Yo diría que hay un trato horizontal porque trato de poder recoger las ideas de ellos, como ya había mencionado, para que ellos puedan sentirse en confianza” (D2)

La referencia a que los estudiantes dejan de usar un término formal como "miss" (D1) y comienzan a llamar a la docente por su nombre, sugiere una relación más horizontal, que se basa en la confianza y el respeto, más que en una jerarquía. Las docentes describen una relación que no está marcada por la autoridad, sino por la colaboración y respeto mutuo. La expresión "trato horizontal" indica que, aunque la docente sigue siendo una figura de autoridad en la escuela, los estudiantes la perciben como un facilitador que interactúa activamente con los estudiantes, lo cual refleja una dinámica de comunicación más equitativa y accesible. Al mencionar que recoge las ideas de los estudiantes, la docente (D2) no solo está mostrando una apertura hacia la participación, sino también un compromiso con la escucha activa y el valor de las aportaciones de los estudiantes. La escucha activa emerge como una herramienta clave para ambos roles facilitando una comunicación efectiva.

Desde la coordinación, se facilitan espacios de acompañamiento y soporte emocional para que tanto docentes como estudiantes mantengan una interacción basada en la convivencia democrática. Estos espacios incluyen la intervención conjunta con el área psicológica y la organización de asambleas para abordar y resolver problemas comunes. La coordinación “busca generar y llevar a cabo reuniones” que incluyan diferentes aulas o niveles, promoviendo “asambleas de nivel para tocar algunos problemas” y reflexionar en conjunto. En un caso, los estudiantes compartieron que “sentían que había mucho desorden” en el patio y que “no todos tenían derecho a usar los arcos”. La coordinación facilitó espacios para expresar estas inquietudes y “buscamos soluciones en conjunto”, permitiendo que los estudiantes propusieran turnos para organizar el uso del patio.

Ambos actores, docentes como los coordinadores, coinciden en promover un ambiente educativo que fomente la participación activa de los estudiantes. De este modo, se destaca que la relación entre ambos actores se basa en confianza, horizontalidad y diálogo abierto, lo cual facilita la convivencia democrática en el aula. Este tipo de interacción favorece un clima inclusivo donde se validan todas las voces, permitiendo una construcción conjunta del conocimiento. Esto, por lo tanto, es una práctica dialógica que está en sintonía con los aportes de Freire (2005) y Gutiérrez (2017), quienes afirman que el diálogo es una herramienta esencial para la transformación educativa dentro del enfoque sociocrítico. Por último, esta dinámica no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece el sentido de comunidad, el

diálogo y la democracia, elementos esenciales en un enfoque sociocrítico que busca formar ciudadanos críticos y responsables.

Respecto a la interacción docente y actores educativos.

Este apartado coincide con lo planteado por Giroux (1988) y Padilla et al. (2012), quienes consideran que la escuela sociocrítica debe actuar como un espacio público de participación activa, donde se promueva la formación ciudadana, el empoderamiento y la construcción colectiva de saberes. Así, se evidencia un esfuerzo por fortalecer la participación de las familias y otros actores educativos en la vida escolar, mediante reuniones, escuelas de padres y espacios democráticos como el Consejo Educativo. Las coordinadoras subrayan que estas acciones promueven el diálogo y el compromiso compartido en la formación del estudiante.

En relación a la interacción de los docentes con los actores educativos, se considera a estos últimos como las familias, directivos y área psicológica. En primer lugar, la docente (D1) y la coordinadora (C2) evidencian que hay una interacción con los padres y que estos se muestran participativos en las actividades que se proponen en la escuela como “Tráfico de talentos” (D1) y “viernes familiar” (C2) y que buscan fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa. Por un lado, se evidencian las siguientes respuestas que muestran la interacción de los docentes con los padres de familia.

“Hemos trabajado lo que es el tráfico de talentos, por ejemplo, donde las familias se han involucrado, donde ahí demuestran sus habilidades en conjunto con los chicos, enseñando un pequeño taller y enseñándole a las familias. Es un momento en los cuales se fortalece más el tema de la confianza y los vínculos entre madre o padre o la familia” (D1)

“Ahí es una comunicación constante con tanto con mis padres. Poder hacer los ensayos, alguna competencia entre dibujos, diseños, animación... Entonces es una comunicación fluida y constante con ellos que se suele dar una vez al año, pero es una bonita experiencia porque ahí de alguna forma los papás también te conocen esa faceta, no solamente como profesora, sino también el hecho de estar en comunicación y organizarse.” (D1)

“Tenemos muchas actividades en el colegio que se están retomando y justamente después de la pandemia. Por ejemplo, el tema de las reuniones de padres, el tema de charlas, que son como escuelas para padres... Los papás han solicitado desde hace mucho el tema del viernes familiar, que es un momento donde los papás comparten y sobre todo ayudan a generar vínculos” (C2)

Por otro lado, la interacción entre docentes y familias no solo fortalece los vínculos, sino que también permite a la escuela responder a las preocupaciones de los padres, beneficiando de este modo al desarrollo integral de los estudiantes.

“En estas reuniones que tenemos con las familias de forma individual a veces colectivas nos hacen llegar también sus malestares, sus preocupaciones” (C1)

“nosotros vamos citando a las familias para ir reportando, cuál es el avance académico, psicológico de su niño” (C1)

“se informa a la familia. Mira, sabes que se dio este diálogo... ambos han descrito como sucedieron las cosas, se ha visto que ha sido de esa manera, no ya se pidieron disculpas del caso, se han tomado la medida” (C1)

Además, la interacción con padres de familia y docentes o coordinadores tiene un sentido que fomenta la participación democrática que implica el cumplimiento de acuerdos. Así, ambas coordinadoras señalan que se informa sobre los acuerdos que se proponen en el aula para que pueda existir un trabajo articulado en el hogar. Tanto la coordinadora (C1) y la docente (D2) indican lo siguiente sobre estos informes de acuerdos a las familias.

“Los padres sí están informados sobre los acuerdos que cada salón va teniendo. Al final de la semana las tutoras manejan un WhatsApp con la familia (...) estos acuerdos, las familias los manejen y puedan ayudar a los chicos a hacerles recordar (...) porque la familia también está al tanto” (C1)

“En cuanto al colegio, es trabajar de manera conjunta, en equipo, porque si no hubiera un diálogo, una conexión, ya sea con psicología, coordinación. Creo que no habría esa solución de algún tema que surja en el aula o un trabajo concatenado con los padres de familia. Entonces siempre se mantienen comunicación... (D2)

El análisis de la interacción entre docentes y actores educativos, particularmente con las familias, evidencia una estructura colaborativa que trasciende la simple relación informativa o de actividades extracurriculares. La participación activa y continua de los padres, tanto en el ámbito emocional como en el acompañamiento educativo cotidiano, revela un modelo educativo orientado a la corresponsabilidad en el desarrollo integral de los estudiantes.

En segundo lugar, la interacción entre el departamento psicológico y los docentes se da, por un lado, cuando hay un “tema de desborde emocional... tanto coordinación como el área psicológica intervienen” (C2). Por otro lado, la docente (D2) indica que hay un diálogo con psicología que permite el trabajo articulado cuando surgen situaciones que requieran de soluciones. Esta interacción entre el cuerpo docente y el departamento psicológico de la escuela

destaca la importancia de un enfoque interdisciplinario para abordar situaciones complejas en el entorno educativo, especialmente aquellas que involucran la gestión emocional de los estudiantes. Este tipo de colaboración muestra cómo la escuela funciona como un ecosistema de apoyo en el que cada área juega un rol específico y complementario para el bienestar integral del alumno.

Un hallazgo interesante sobre esta interacción con el departamento de psicología revela que los estudiantes buscaban a la psicóloga de su nivel, para solucionar los problemas que surgían en la escuela; sin embargo, como cuenta la docente (D2), “se ha trabajado bastante en convivencias de poder solucionar ellos mismos sus problemas, pero para ello se les han propuesto algunas estrategias de cómo podría ser ante una situación problemática... ha sido todo un proceso desde conocer estrategias para poder gestionar las emociones y el cómo respondo ante esa situación... creo que es un trabajo en equipo que surge”. Con ello, analizamos que el rol de los psicólogos y docentes ha avanzado de ser un "resolutor de problemas" a un facilitador del aprendizaje emocional y de habilidades socioemocionales. En lugar de intervenir directamente en cada situación problemática, los psicólogos, en colaboración con los docentes, están promoviendo un enfoque preventivo y de empoderamiento, donde los estudiantes pueden aprender a gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera autónoma.

Finalmente, no se cuenta con evidencia suficiente para realizar un análisis profundo sobre la interacción entre docentes y directivos. Sin embargo, se observa que la coordinadora (C1) resalta la relevancia de las reuniones sostenidas con el equipo directivo, especialmente en lo referido a la planificación y organización de actividades escolares. A pesar de ello, no se identifican indicios claros de que dichas interacciones están orientadas a fortalecer una práctica pedagógica alineada con el enfoque sociocrítico. Más bien, la preocupación expresada por los directivos parece centrarse en el desarrollo integral del estudiante, sin necesariamente vincularse con acciones concretas que promuevan transformaciones estructurales o sociales desde la práctica educativa.

4.2.3. Experiencias, situaciones educativas y uso de estrategias de enseñanza sociocríticas

Desde la perspectiva de las docentes y coordinadoras, se hallaron experiencias y situaciones educativas que se evidencian en actividades promovidas por la institución, tales como las asambleas, reuniones de convivencia, experiencias democráticas y espacios de aprendizaje compartido. A partir de estas experiencias, se destacan algunos valores que han sido significativos tanto para los estudiantes como para las docentes y coordinadoras. Posteriormente,

se presentan algunos ejemplos concretos de situaciones vinculadas al enfoque de enseñanza sociocrítico.

Como mencionan Gomes et al. (2015), el enfoque sociocrítico se caracteriza por promover que los estudiantes construyan conocimientos mediante situaciones de problematización que surgen de la vida cotidiana. La participación democrática se considera un eje clave dentro de este enfoque, ya que permite formar ciudadanos comprometidos con la igualdad de oportunidades. Esta participación debe vivirse de forma cotidiana, a través de experiencias concretas que refuercen la convivencia y los valores democráticos.

En relación a los hallazgos, se interpreta que las reuniones de convivencia, asambleas y espacios democráticos permiten trabajar la escucha activa, la toma de decisiones colectivas y la construcción de normas. Estos espacios son fundamentales para el desarrollo de la empatía, la solidaridad, el respeto y el pensamiento crítico. A través de estas experiencias se promueven valores como el respeto, el compromiso y la validación de ideas diversas. Estas prácticas contribuyen al desarrollo de una ciudadanía activa en los estudiantes, al brindarles herramientas para dialogar, aceptar diferencias y construir acuerdos en comunidad. Así, los fragmentos que evidencian lo anterior son los siguientes.

“se aplica bastante la empatía, la autonomía... los chicos ya saben que acá se hace valer lo que ellos consideran que va a beneficiar a todos” (D1).

“el respeto de opiniones, de ideas... la confianza, la solidaridad, la responsabilidad... conocer el lugar del otro” (D2).

En cuanto a los estudiantes, las docentes coinciden anteriormente que las actividades como las reuniones de convivencia, asambleas y proyectos, han permitido fomentar en ellos diversos valores. Estos permiten fortalecer una convivencia basada en la escucha activa y el respeto mutuo, fundamentales en una práctica educativa con enfoque sociocrítico.

En cuanto a las coordinadoras, ambas observan y perciben un cambio significativo en los estudiantes, quienes participan activamente, reflexionan, toman decisiones y resuelven conflictos:

“yo siento que son niños que tienen la convicción de que pueden ser escuchados... son muy críticos... reflexivos... resolutivos” (C1).

“las convivencias me asombran bastante porque logran cambios significativos... al validar sus opiniones y sobre todo sus soluciones hacen de que ellos cumplan con esta solución que se han planteado” (C2).

En relación con los aportes de las docentes, se identifican experiencias de aprendizaje que, desde su perspectiva, han generado procesos de cambio en su rol profesional. Por ejemplo,

la docente D1 indica que dichas actividades la llevaron a cuestionar su formación inicial y a asumir una práctica distinta a la tradicional:

“el hecho de aplicar todo lo que hemos aplicado, tanto las asambleas, el tema de convivencias y otras actividades, de alguna forma, me ha retado a mí misma a dejar esa educación tradicional... tuve prácticamente un reseteo y volver a empezar” (D1).

Asimismo, la docente D2 destaca que estas experiencias han fortalecido en ella la escucha activa y la comunicación asertiva:

“ha ayudado mucho a desarrollar más la escucha activa... la comunicación asertiva, el plantearle la situación de que si verdaderamente está bien... porque como son niños, están aprendiendo” (D2).

Estas respuestas evidencian que las situaciones educativas vividas han promovido cambios en su práctica docente, alineándose con lo señalado por Soler et al. (2018), quienes afirman que el enfoque tradicional se orienta a la transmisión de conocimientos, mientras que el enfoque sociocrítico promueve prácticas reflexivas que buscan el aprendizaje significativo y la transformación del rol docente.

En relación con las experiencias vinculadas al entorno, López y Loria (2017) indican que la escuela se convierte en un lugar no solo para enseñar y aprender, sino también para empoderar a los estudiantes. Según Giroux (1988), el currículo adquiere verdadero sentido cuando se articula con las condiciones concretas de vida del estudiantado, integrando sus experiencias y brindándoles herramientas cognitivas y prácticas para interpretar y transformar su realidad. En este sentido, la contextualización del aprendizaje no exige que los estudiantes renuncien a su forma de vida, sino que propone incorporar sus vivencias al proceso educativo, favoreciendo la reflexión crítica sobre sus necesidades, tensiones y contradicciones.

Se evidencia entonces, que docentes y coordinadoras promueven actividades dentro y fuera del aula que invitan a reflexionar sobre la realidad. La reflexión sobre el uso del papel (D1), la basura en las calles (D2) o el análisis del caos vehicular (C2), las salidas escolares, como visitas a museos o excursiones (C1), permiten a los estudiantes conocer otras realidades y necesidades. A su vez son ejemplos que muestran un acercamiento a la contextualización de los aprendizajes, reflexión del entorno y los enriquece mediante las experiencias educativas fuera y dentro del aula.

Respecto a las estrategias de enseñanza del enfoque sociocrítico, Palacios et al. (2017), proponen como estrategias la formulación de preguntas que inviten al análisis. Las docentes han evidenciado que motivan a los estudiantes mediante preguntas generadoras, observación

guiada, materiales audiovisuales y análisis colaborativo. Estas estrategias les permiten identificar problemas cercanos y construir propuestas de mejora desde una perspectiva participativa, integrando el conocimiento escolar con la realidad cotidiana. Las estrategias más frecuentes incluyen el uso de textos reflexivos, videos, preguntas abiertas, dinámicas de diálogo y productos escritos.

En relación a las estrategias para la convivencia y participación democrática, tienen como propósito generar espacios donde todos los actores cuenten con las mismas posibilidades de aportar sus saberes y experiencias a la construcción del conocimiento común (Moliner et al., 2016).

Así es como se ven reflejados en la práctica de los docentes:

“La convivencia de 10 a 10:30. Que es en donde usualmente conversamos todos alrededor, nos sentamos en forma de círculo, pero lo importante es vernos, no este en donde estamos con hablamos sobre un tema particular que surge en el día o de repente para coordinar algo alguna situación” (D2)

“Está pasando esto, ok, entonces lo conversamos todos con convivencia o se plantea en el proyecto de investigación para poder aplicar alguna alternativa de solución para beneficiarnos a todos, pero como te digo acá en el colegio por lo menos parte de ellos.” (D1)

Asimismo, una de las estrategias más relevantes en este sentido es la asamblea de aula, la cual promueve una convivencia positiva entre estudiantes, docentes, personal de apoyo y familias. Este espacio se caracteriza por fomentar relaciones igualitarias y horizontales, algo poco habitual en otros contextos escolares. A través de la asamblea, los estudiantes aprenden a dialogar sobre temas vinculados con su vida escolar, resolver conflictos con sus pares y maestros, expresar sus ideas, debatirlas y confrontarlas con otras posturas, desarrollando así la capacidad de reconsiderar sus opiniones y valorar puntos de vista distintos. En este entorno, todos los participantes tienen la posibilidad de expresarse con respeto y en condiciones de equidad. El rol del docente se transforma, pasando de ser una figura de autoridad a un participante más, lo que favorece la construcción conjunta de aprendizajes y acuerdos (Carozzo, 2021). A partir de las siguientes situaciones cotidianas se evidencia las asambleas que se dan para una convivencia entre las docentes y sus estudiantes de tercer grado.

“El último tema que hablamos es acerca de juego de las chapadas, porque algunos pequeños refutan que uno chapaba por el pie y que no estaba de acuerdo. El otro que era muy rápido y que la chapaba y cosas así de ellos. Nos dirigimos un momento al patio para observar, en qué lugares son los que ellos suelen jugar a la chapadas. Hasta qué lugares ellos podrían jugar. De qué forma creen que podrían jugar respetando los espacios de otros grados. Todo eso yo lo iba anotando y de ahí, qué reglas creen ellos en conjunto que podrían tener para que

puedan tener el juego de una forma divertida, sin conflictos... Tal persona tiene esta propuesta qué les parece, están de acuerdo, "sí", entonces, por ahí nació el hecho de que cuando te chapán, tienes que esperar hasta cinco y luego puedes seguir chapando. Lo otro es que si se sale de la zona segura, un pedacito de piel, ya, vale Cindy. Bueno depende de ustedes, ¿qué opinan? sí, sí vale, ya genial, entonces lo ponemos. ¿Qué más? De qué otra forma creen que ustedes puedan jugar también respetando su cuerpo una forma divertida, sin conflictos... Los acuerdos son... listo ¿todos están de acuerdo? ¿Desean agregar algo más? Todos estamos bien, entonces esto lo vamos a poner en el salón para que ustedes recuerden cuáles son y los acuerdos y que todos se comprometan. Cualquier persona que quiera jugar a la chapa, ya saben cuáles son sus acuerdos y de esa forma. El juego va a ser divertido para todos ustedes. Eso fue lo último lo último que hablamos. (D1)

"por ejemplo en los juegos, en los descansos salen y a veces juegan o proponen algún juego y de pronto hay en nuestro acuerdo o alguien quiere plantear sus ideas y al final hay un grupo que está de acuerdo, yo creo que no y pues se genera un conflicto. Al final nunca terminan jugando. Por ejemplo, esto ha sido una situación en la que nos ha ayudado o nos ha invitado a poder conversar. Algunos decían que habían adaptado juegos, otros decían que le gustaba el juego, pero las reglas no. Entonces se llevó a una conclusión de que quizás podrían proponer un juego por votaciones, por medio de la democracia, el más votado es elegido... Yo veo que por ahí se ha implementado mucho en ellos el tema de la democracia de elegir o votar algo. Creo que un inicio era imponer, pero ahora ya sé que hay una mayoría que quiere y una minoría que no." (D2)

Las coordinadoras, por su lado, realizan un acompañamiento docente mediante espacios de formación, reflexión y diálogo, donde se comparten estrategias, experiencias y se analizan textos. Las reuniones de nivel y talleres quincenales permiten fortalecer la reflexión de la práctica docente, ajustando las prácticas educativas según la realidad del aula. Ambas priorizan el aprendizaje vivencial, la filosofía con niños y el autodescubrimiento. Estas acciones se alinean con autores como Parra (2014) y Martínez et al. (2015), que destacan el trabajo colaborativo, la investigación-acción y la mediación pedagógica como elementos esenciales del enfoque sociocrítico.

Si bien las coordinadoras mencionan las reuniones de nivel, talleres y espacios formativos como estrategias para fortalecer la práctica docente desde la reflexión colaborativa. Aunque estas estrategias son valiosas, es importante analizar si tienen un impacto directo en las acciones del aula y si efectivamente promueven transformaciones en las prácticas pedagógicas de ambas docentes.

CONCLUSIONES

1. El enfoque de enseñanza sociocrítico se evidencia en la práctica docente del tercer grado de educación primaria a través de características como la contextualización, la reflexión, el diálogo y la participación democrática. Estas se manifiestan mediante el uso de preguntas reflexivas, la observación del entorno, el desarrollo de actividades fuera del aula que favorecen una comprensión crítica del contexto y participar en las asambleas de convivencia. Sin embargo, se identificó que las actividades orientadas a la transformación aún no se encuentran suficientemente planificadas ni articuladas en proyectos sostenidos que generen cambios significativos en la comunidad escolar o el entorno. Si bien las estrategias implementadas —como los proyectos de investigación y el uso de recursos audiovisuales— estimulan el pensamiento crítico, la investigación pone en evidencia la necesidad de una mayor intencionalidad en la planificación de acciones transformadoras que respondan a problemáticas del contexto.
2. En la práctica docente, se destaca la implementación de espacios democráticos como asambleas, reuniones de convivencia y dinámicas participativas. En estos espacios, los estudiantes son escuchados y participan activamente en la toma de decisiones, lo que contribuye a la construcción de una cultura escolar más equitativa y participativa. Estas prácticas favorecen el desarrollo de valores como la empatía, el respeto, la responsabilidad y la autonomía, fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad.
3. Respecto al rol de las docentes y los estudiantes, ambos asumen una participación activa dentro del proceso educativo. Las docentes se desempeñan como facilitadoras, mediadoras y guías, con un enfoque en la escucha activa y el acompañamiento emocional. Por su parte, los estudiantes participan activamente en la construcción de sus aprendizajes, desarrollando capacidades de reflexión y cuestionamiento. No obstante, aún no se observa una participación sistemática en acciones transformadoras del entorno, lo que indica que su rol, desde una perspectiva sociocrítica, se encuentra en proceso de consolidación.
4. Las experiencias y situaciones educativas sociocríticas —como asambleas y reuniones de convivencia— se constituyen como espacios clave para el desarrollo de valores como la empatía, el respeto, la autonomía y la solidaridad. Estas actividades permiten que los estudiantes expresen sus opiniones, se sientan escuchados y contribuyan a generar un clima escolar basado en la convivencia positiva y el respeto mutuo. Además, estas

experiencias promueven una cultura de diálogo que fortalece tanto la práctica docente como los vínculos al interior de la comunidad educativa.

5. La interacción entre docentes y estudiantes se caracteriza por ser horizontal, basada en el respeto mutuo y la colaboración, lo cual representa una ruptura con la dinámica jerárquica tradicional. Esta relación se sustenta en la confianza y el reconocimiento del otro como sujeto de aprendizaje. Asimismo, la interacción entre docentes, familias y otras áreas como psicología se desarrolla mediante una colaboración corresponsable que fortalece el entorno educativo. Actividades como reuniones con familias y proyectos compartidos permiten la construcción de una comunidad educativa que promueve la participación activa de todos los actores, sentando las bases para avanzar hacia experiencias de transformación social desde la escuela.



RECOMENDACIONES

1. Se recomienda incorporar un instrumento de observación directa como complemento a las entrevistas semiestructuradas utilizadas en esta investigación. Este instrumento permitiría obtener una visión más integral de la práctica docente y del rol que asumen los estudiantes en el aula y en otros espacios propicios para el diálogo. La observación podría centrarse en identificar las estrategias de enseñanza sociocríticas implementadas, así como en registrar las dinámicas de participación, reflexión y toma de decisiones que se desarrollan durante las clases. Esta herramienta ofrecería datos adicionales que enriquecerían el análisis y permitirían contrastar y validar los resultados obtenidos mediante las entrevistas.
2. Para ampliar la comprensión sobre el desarrollo del enfoque sociocrítico en la práctica pedagógica, se sugiere continuar la investigación incluyendo la perspectiva de los estudiantes, recogiendo sus experiencias en torno a las estrategias de enseñanza empleadas por sus docentes. Esto permitiría identificar cómo perciben los espacios de diálogo, participación, reflexión y contextualización del aprendizaje. Escuchar sus voces contribuiría a obtener una visión más completa sobre cómo se está enseñando y cómo aprenden desde un enfoque sociocrítico en la escuela.
3. Se sugiere visibilizar el enfoque de enseñanza sociocrítico dentro de la comunidad educativa, ya que actualmente no es plenamente reconocido ni asumido conscientemente por parte del equipo docente. Es fundamental generar espacios de formación y reflexión que permitan conocer y comprender los principios, características y estrategias de este enfoque, el cual se alinea con los valores institucionales de democracia, convivencia y participación activa. A través de talleres, charlas y recursos pedagógicos, se podría fortalecer el compromiso de los docentes con una enseñanza orientada a la reflexión crítica y la transformación del entorno escolar.
4. Se recomienda profundizar en estudios que exploren el rol del docente como mediador y facilitador de procesos de diálogo, convivencia y resolución de conflictos, desde una perspectiva sociocrítica. Estos estudios permitirían identificar con mayor claridad cómo se construyen prácticas pedagógicas que promuevan relaciones horizontales, participación democrática y formación ciudadana desde el aula, así como su impacto en la construcción de comunidades educativas más justas e inclusivas.

REFERENCIAS

- Acosta, D., Martínez, Y., Obeid, S. y Dávila, L. (2010). El currículo socio-crítico: una propuesta pedagógica transformadora. *Revista Escenarios cecar*, 8, 33-47.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30357391/revista_escenarios8-libre.pdf?1390885220=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEL_SINU_EN_EL_CONTEXTO_DE_LA_REGION_CARI.pdf&Expires=1755399127&Signature=TCTKIKqrTIDNZIkwwKS9IbL0dRt2Fk6FhKhF9Cpxq-ahR2pV8-FNJqr8upKWYd9dfIUOVhvF5oJdqod47aJdXF8vlgJ6SVI0Ei6DPV9awtCsBqWCtC4y-96akFYAsBeYLvAuZcYCAQ-bgmksZYUB0DM3bOEPT5REon9HIZnUkVwA-JSOkmMAQkf~Qu9GP0SWeu0vPLetkOegetpGDmljukK1DR8wEXeo6lJJ437OUqLdJTxwCEB7-ditopaq4PbNzfkF-HaRFN~Xe6Mfa6n4WUhuB0t0gEIC11ynArg38fOAD7Wo6oBEHW7C5s7ynCtzslm85YdtHB7w2I095G8IA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=33
- Aksakalli, A. (2018). The effects of science teaching based on critical pedagogy principles on the classroom climate. *Science education international*, 29(4), 250-260.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205428.pdf>
- Alegre, M. (2022). Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Una reflexión conceptual. *Población y desarrollo*, 28(54), 93–100. <https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2022.028.54.093>
- Alvarado, L. y Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación*, 9 (2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Barragán, E., Carabajo, I. y Quinto Ochoa, D. (2018). Pedagogía crítica. *Recimundo*, 2(3), 465-478. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\).julio.2018.465-478](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.465-478)
- Becerril, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La colmena*, 97, 109-118.
<https://www.redalyc.org/journal/4463/446356088007/html/>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social: Miradas desde América Latina. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5(1).
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/13136>
- Beltrán, M. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 7(13), 562-589.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlng=es.
- Benjumea, D., Galvis, J. y Noreña, J. (2018). Formación ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Revista de humanidades y ciencias sociales*, 11.

- https://www.researchgate.net/publication/334474932_Formacion_ciudadana_Sentido_que_le_dan_los_docentes_en_una_institucion_educativa_de_la_ciudad_de_Manizales
- Berrio, A. (2021). Educar contra la barbarie en perspectiva de Theodor W. Adorno. *Praxis Filosófica*, 52, 13 - 44. <https://www.redalyc.org/journal/2090/209066863002/html/>
- Bezerra, D., Rodrigues, I. y Ferreira, W. (2022). Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. *Educ. pesqui*, 48, 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pdf/3LwFkmnvdqdd877qskp/?lang=pt#>
- Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88 <https://www.redalyc.org/journal/834/83445564004/html/>
- Cano, A. (2012). José Carlos Mariátegui y la educación. *Revista regional de trabajo social*, 26 (56), 49-60. <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Jos%C3%A9-Carlos-Mari%C3%A1tegui-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695207>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carozzo, J. (2021). *La asamblea del aula para la convivencia democrática participativa*. Universidad de ciencias y humanidades fondo editorial. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2474.pdf
- Castro, E. (2013). Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Revista quaestiones disputatae*, (12). <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/265/254>
- Castro, E., Araujo, R. y Clemenza, C. (2014). La gestión en el aula desde el enfoque crítico. *Omnia*, 20(1), 119-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73731653009>
- Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310105>
- Chávez, M. y Magdaleno, B. (2019). Pedagogía crítica, la visión para favorecer la autonomía en el alumno. *Revista de pedagogía crítica*, 21-28. https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol3num9/Revista_de_Pedagog%C3%ADa_Critica_V3_N9_3.pdf
- Conalep, (2013). *Metodología Investigación - Acción* [Archivo PDF]. <https://www.conalepmex.edu.mx/pdf/reglamentos/CID/CID-MetodologiaInvestigacion-170504f.pdf>

- Contreras, D. (2019). *El enfoque socio crítico en la educación. Dialéctica revista de investigación educativa*.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/88/88868015/88868015.pdf>
- Cruz, P. (2022). El enfoque crítico del currículo: una alternativa de transformación social .
Revista educare, 26(3), 236–253. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva*. Narcea S.A. de ediciones.
- Elgueta, M. y Palma, E. (2021). La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica. *Derecho pucp*, (87), 499-522.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0251-34202021000200499
- Feldman, D. (2010), *Didáctica general*. (1a ed). Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Fernández, S. (2009). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4079>
- Fernández, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. *Investigación documental. Ventajas y limitaciones. Sintaxis*, 1, 78–93. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- Figuerola, I. y Gómez, M. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica investigación acción transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa psicológica*, 2 (2), 31-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283129>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Dipòsit digital de la universitat de Barcelona.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- Florez, M., Salazar, J., Hernández, Y., Gelvez, E., Garavito, J., Flórez, S., Hernandez, A. y Patiño, D. (2018). Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones. *Revista espacios*, 39 (5).
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p04.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da ed.). Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2da ed.). Siglo veintiuno editores.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Niño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Gallardo, H. (2014). El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas*, 19 (2), 81-92. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/respuestas/article/view/498/515>
- García, A. (2021). *Design thinking en educación*. Universidad Internacional de Andalucía.
<https://dspace.unia.es/handle/10334/6113>
- García, C. (2018). Una mirada al profesor actual, sus funciones y factores que influyen en su práctica docente. *Daena international journal of good conscience*, 13(1), 307-316.
[http://www.spentamexico.org/v13-n1/A19.13\(1\)307-316.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n1/A19.13(1)307-316.pdf)

- Garzón, L. (2010). *Pedagogía sociocrítica en Paulo Freire y Henry Giroux*. Universidad militar nueva grande especialización en docencia universitaria.
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/5375/GarzonTrujilloLeonardoJans2010.pdf?sequence=2>
- Gasca, (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 6, 9–30.
<https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/328547>.
- Girón, M. (2013). *La investigación - acción como aporte a la construcción de un currículo negociado* [Tesis de postgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/4741>
- Giroux, H. (1983). *Critical theory and educational practice*. Deakin University.
<https://eric.ed.gov/?id=ED295320>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Gomes, A., Marcela, D. y Sotomonte, L. (2015). *Implicaciones de La pedagogía crítica y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes para la formación de una ciudadanía activa* [Tesis de licenciatura, Universidad Piloto de Colombia].
<http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00003074.pdf>
- Gonzáles, F. (2016). Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica. *Revista electrónica diálogos educativos*, 31 (16), 137-150.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5881960>
- González, T. (2014). La importancia de la Innovación y el Emprendimiento en los docentes del Sistema Educacional Chileno. Aspectos a considerar en la reflexión. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 7 (19), 68-78.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847107006>
- Grijalba, J., Mendoza, J. y Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Revista universidad y sociedad*, 12(1), 64-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064
- Gutiérrez, M. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades pedagógicas*, (69), 15-47.
<http://dx.doi.org/10.19052/ap.3765>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista científica mundo de la investigación y el cocimiento*, 4(3), 163–173.
<http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Herrera, L. (2022). El paradigma socio crítico en el proceso de evaluación en educación básica. *Senderos analíticos del pensamiento social y crítico*, 38 - 53.
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/PensamientoCritico.pdf#page=38>

- Hess, M. E., Lowery, C. L., Fewell, C. J. y Zaher, G. (2021). Democratic teacher preparation and praxis: creating active, reflective educators. *Democracy and education*, 29 (1). <https://eric.ed.gov/?q=praxis&ff1=subEducational+Practices&ff2=dytSince 2015&pg=2&id=EJ1307980>
- Incarroca, F. y Nagamine, M. (2021). Estrategias metodológicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica regular. *Maestro y sociedad*, 18 (4), 1271-1279. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5413/5079>
- ISTE (2014). Pensamiento crítico [Archivo PDF]. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/pensamiento-critico>
- Jaramillo, E., Vera, T., Alarcón, N., Quiñónez, D. y Arteaga, J. (2023). Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Ciencia latina revista científica multidisciplinar*, 7(2), 6147-6162. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5780
- Jiménez, I., (2015). Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico. *Opción*, 31 (2), 632-653. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834774>
- Kemmis, S. (2024). Professional learning for praxis development. *Professional development in education*, 50 (3), 579-585. <https://eric.ed.gov/?q=praxis&ff1=subEducational+Practices&ff2=dytSince 2015&id=EJ1427367>
- López, C. y Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069519>
- López, G. y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Revista universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Maraza, B. Flores, G. y Maraza, N. (2021). El significado del pensamiento de José Antonio Encinas y la educación indígena. *Maestro y sociedad*, 18(4), 1516–1528. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5433/5117>
- Martín, N. (2019). Educació social com a acció transformadora. Una via per a l'emancipació ciutadan. *Revista d'intervenció socioeducativa*, (71), 148-162. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn71id335930>
- Martínez, J., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103240>
- Martinez, L., Ruiz, E., Galindo, R. y Galindo, L. (2015). La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente. *Campus*

- virtuales*, 4 (1), 56-64.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/69/68>
- Medina, A. y Salvador, F. (2015). *Didáctica General*. Pearson Educación.
<https://jlsobranisg.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/didactica-general-medina-rivilla-y-salvador-mata.-editorial-pearson.pdf>
- Miller, R. (s.f.). *A map of the alternative education landscape*. Alternative education resource organization.
<https://www.educationrevolution.org/store/resources/alternatives/mapoflandscape/>
- Molina, F. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista educación comunicación tecnología*, 5(10). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989830>
- Moliner, O., Traver, J., Ruiz, M. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200009&lng=es&tlng=es.
- Mora, R. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: Un examen crítico. *Revista educare*, 26(1), 410–426. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1625>
- Mosquera, N. (2019). *La teoría social crítica de Jurguen Habermas y su contribución a las sociedades* [Trabajo de pregrado, Universidad de La Salle].
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2353&context=filosofia_letras
- Motta, H. (2017). Listening attitude as a foundation for communication and democracy in the classroom. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (30), 149–169.
<https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6192>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10 (19), 107-129.
<https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/123/130>
- Noriega, M., (2019). *El diálogo participativo como estrategia para promover el pensamiento crítico en los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N° 367 del distrito de San Martín de Porres-Lima* [Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/7102>
- Nordine, J., Krajcik, J., Fortus, D. y Neumann, K. (2019). Using storylines to support three-dimensional learning in project-based science. *Journal of Science Teacher Education*, 32 (8), 911–933. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1046560X.2021.1902631>
- Ochoa, J. y Yunkor, Y. (2020). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta Jurídica Peruana*, 2(2), 1–19. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/AJP/article/view/224>
- Okmen, B., Sahin, S. y Kılıc, A. (2020). A critical view to the primary school teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 54-70.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1262220.pdf>

- Ortiz, J. (2014). Democracia en la escuela: comencemos con el derecho a la palabra. *Signos filosóficos*, 16(31), 97-124.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242014000100004&lng=es&tlng=es
- Padilla, J. y Silva, W. (2011). Fundamentación sociocrítica de la formación docente. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4 (1), 67-80.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1314>
- Padilla, J., Aguirre, W. y Silva, W. (2012). La escuela como espacio de reflexión desde una perspectiva sociocrítica. *Revista Q*, 7 (13), 14. <http://revistaq.upb.edu.co>
- Palacios, W., Álvarez, M., Moreira, J. y Morán C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en la Educación Superior. *Edumecentro*, 9(4), 194-206.
<https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/993>
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000200031&lng=en&tlng=es
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300009
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es
- Pérez, M. (2022). *El paradigma crítico y la investigación-acción en la docencia*. Universidad Pedagógica de Durango.
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/PensamientoCritico.pdf#page=38>
- Pérez, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59).<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id24018>
- Piña, L. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1–3.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Ponce, S., Tena, J. y Salinas, M. V. (2022). Empoderamiento del docente: revisión sistemática. *Sinergias Educativas*. <https://doi.org/10.37954/se.vi.230>
- Pollard, B. (2020). Exploring the impact of critical pedagogy: do preservice teachers develop critical consciousness when taught by critical pedagogues? *Canadian Journal of Action Research*, 20 (3), 74 - 100.
<https://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/view/466>

- Quiroz, R. y Mesa Arango, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15 (52),621-628. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379008>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. <https://drive.google.com/file/d/19kiOPgt6vnowgRCI58nGkNQXwJpUc3Vw/view>
- Rubio, D. y Jiménez, J. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. <https://doi.org/10.19053/01227238.12854>
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, José F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200433&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200433&lng=es&tlng=es)
- Saltos, L., Loor, L. y Palma, M. (2018). La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del Conocimiento*, 28 (2), 149-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7183551>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, (3), 147-171. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32270/ReiDoCrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf;jsessionid=91398BD17EA4F95895670A04E0B4E7A6?sequence=1>
- Shih, Y. (2018). Some critical thinking on Paulo Freire's critical pedagogy and its educational implications. *International Education Studies*, 11(9), 64-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1189530.pdf>
- Silva, W. (2011). La formación sociocrítica, una clave para preservar la dignidad de lo humano. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 25(58), 47-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280168>
- Soler, M., Cárdenas, F. y Hernández, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24 (4), 993-1012. <https://www.redalyc.org/journal/2510/251057915012/html/>
- Torrego, J. y Moreno, J. (2008): *Convivencia y Disciplina en la escuela*. El aprendizaje de la Democracia. Madrid: Alianza.
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". *Reidics*, (2). <http://hdl.handle.net/10662/7317>
- UNESCO. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260917>
- Unesco, (1973). *Education for freedom: a look at the pedagogy of Freire*. Santillana, S. A. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000004791>

- Universidad Simón Bolívar, (2011). Horizonte pedagógico socio/crítico como base de la reflexión del acto educativo (i). *Psicogente*, 14(25), 9-10.
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552358002.pdf>
- University of Victoria (2020). *Facilitating dialogue in the classroom* [Archivo de PDF]. Helping schools. <https://www.uvic.ca/research/centres/cisur/publications/helping-schools/index.php>
- Valdez, P. (2020). Research in Critical Pedagogy: Implications for English Language Classrooms in Asia. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 60, 222-236. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259123.pdf>
- Vera, A., Padilla, J. y Silva, W. (2012). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *AGO.USB*, 13 (1), 165-177.
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312013000100006&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312013000100006&lng=en&tlng=es)
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73 - 99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Villalpando, C., Estrada-Gutiérrez, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Villón, A. (2018). Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio - crítico. *Illari*, (5), 6–9.
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266>
- Viveros, S. y Sánchez, L. (2019). El modelo pedagógico sociocrítico y las prácticas pedagógicas. *Revista Varela*, 19(54), 327-341.
<https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/34>
- Viveros, S. y Sánchez, L.. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433.
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000500424&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000500424&lng=es&tlng=es)
- Waldemar, S. (2020). Community building as an educational task. *Culture – Society – Education*, 18(2). <https://typeset.io/pdf/community-building-as-an-educational-task-4bqbasgy7k.pd>
- Williams, Z. (2015). The use of in-class debates as a teaching strategy in increasing students' critical thinking and collaborative learning skills in higher education. *Educational futures*, 7. 39-55. https://www.researchgate.net/publication/298410885_The_use_of_in-class_debates_as_a_teaching_strategy_in_increasing_students'_critical_thinking_and_collaborative_learning_skills_in_higher_education
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y. y Ozciftci, E. (2016). The relationship between teachers' views about the cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 191-210. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149038.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título de la investigación	El enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado de primaria en una institución educativa privada de Lima.			
Problema	¿De qué manera se evidencia el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria en una institución educativa privada de Lima?			
Objetivo general	Describir de qué manera se evidencia el enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente en el tercer grado del nivel primaria.			
Objetivos específicos	Categorías y subcategorías	Diseño metodológico	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Fuentes e informantes
Identificar las características de la enseñanza sociocrítica en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria.	<p>Características del enfoque de Enseñanza Sociocrítico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Participación democrática y diálogo para la acción transformadora. • Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción transformadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque cualitativo 	<ul style="list-style-type: none"> • La técnica de entrevista semiestructurada 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos docentes de tercer grado de primaria. • Dos coordinadoras del tercer grado de primaria.
Reconocer las situaciones y experiencias educativas que se relacionan con el enfoque de enseñanza sociocrítico.	<p>Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza sociocrítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rol del docente y del estudiante • Interacción docente y estudiante • Interacción docente y actores educativos • Experiencias y situaciones educativas sociocríticas • Estrategias de enseñanza sociocríticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de investigación descriptivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento: guía de entrevista semiestructurada 	
Describir el rol y las interacciones en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria desde un enfoque sociocrítico.				

ANEXO 2: DISEÑO DE LA ENTREVISTA PARA COORDINADORAS

DISEÑO DE LA ENTREVISTA

Nombre de la tesis: El enfoque de enseñanza sociocrítico en la práctica docente del nivel primaria en una institución educativa privada de Lima.

1. Objetivos de la Entrevista:

- Identificar las características de la enseñanza sociocrítica en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria.
- Reconocer las situaciones y experiencias educativas que se relacionan con el enfoque de enseñanza sociocrítico.

2. Tipo de entrevista:

Entrevista semi estructurada

3. Fuente:

Se entrevistarán a 02 docentes y 02 coordinadores de una institución privada. Las docentes están a cargo de las aulas de tercer grado de primaria. Las coordinadoras de primaria también enseñan el área de filosofía para niños en primaria. La selección de las informantes se basó en el tiempo que llevan trabajando en la escuela, mayor a un año, ya que es el tiempo mínimo para conocer el ambiente y a la comunidad educativa. Los docentes trabajan a tiempo completo, se dedican a enseñar al nivel primaria, muestran disposición para participar en el estudio y participan en las capacitaciones que brinda la institución educativa.

4. Duración:

De 40 a 60 minutos.

5. Lugar y fechas:

Las entrevistas se realizan de manera virtual, mediante la plataforma de Zoom.

Fechas	Hora	Docente/Coordinador
11/09	8:00	C 1
13/09	8:30	C 2

16/09	11:45	D 1
17/09	8:30	D 2

6. Categorías, subcategorías y preguntas

CATEGORÍA

Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza socio-crítico

Subcategorías	Preguntas	pregunta adicional
Rol del docente y del estudiante	<p>Considerando la propuesta educativa de la escuela que apunta a la democracia, la convivencia y el aprendizaje vivencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el rol del docente en el marco de dicha propuesta educativa? • ¿Cuál sería el rol del estudiante? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se apoya a los docentes para cumplir con estas expectativas?
Interacción docente-estudiante	<p>En el mismo sentido de la propuesta educativa de la escuela que apunta a la democracia, la convivencia y el aprendizaje vivencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué papel juega la coordinación en la promoción de una interacción basada en la convivencia y democracia entre docentes y estudiantes? Puede dar un ejemplo. 	
Interacción docente-actores educativos (directivos, padres, etc.)	<p>Considerando la propuesta educativa de la escuela que apunta a la democracia, la convivencia y el aprendizaje vivencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En primaria ¿En qué actividades participan los padres de familia? • ¿De qué manera se involucran los padres en las actividades o proyectos que buscan acercar a los estudiantes a problematizar sobre su realidad y fomentar la convivencia democrática? Puede dar un ejemplo. 	<p>De haber presentado algunos desafíos ¿Qué desafíos se presentan para lograr que los padres se involucren en la propuesta educativa?</p>

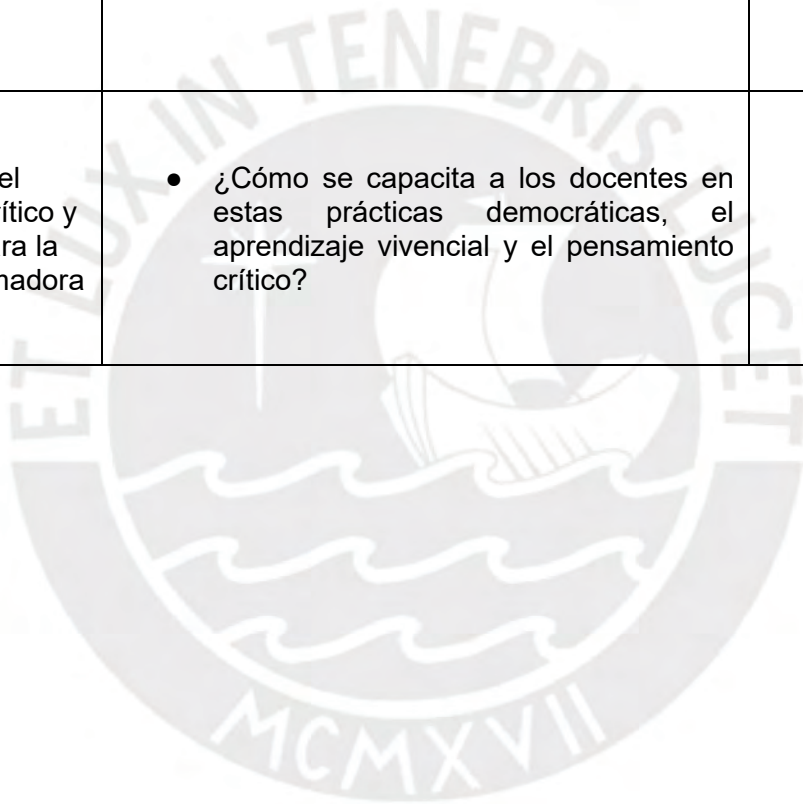
<p>Experiencias y situaciones educativas socio - críticas</p>	<p>En relación a los principios de la escuela denominados Aprendizaje vivencial, democracia y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la intención educativa de las experiencias fuera del aula, como visitas de estudio o proyectos comunitarios, en la promoción de una conciencia crítica entre los estudiantes? • ¿De qué manera las experiencias de capacitaciones por parte de la Escuela Democrática de Huamachuco contribuyeron a fortalecer la propuesta pedagógica de la escuela? • ¿Qué cambios ha observado en el desarrollo de los estudiantes después de implementar actividades como las reuniones de convivencia y votación para aprender sobre un tema? 	
<p>Estrategias de enseñanza socio - críticas</p>	<p>Desde la coordinación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se acompaña a los docentes en la implementación de estrategias educativas para la democracia, la convivencia, el aprendizaje vivencial y el pensamiento crítico? 	

CATEGORÍA

Características del enfoque de Enseñanza Socio-Crítico

Subcategorías	Preguntas	pregunta adicional
<p>Contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Desde la coordinación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se brinda soporte para la implementación de actividades que buscan relacionar el aprendizaje con la vida diaria de los estudiantes? 	

<p>Participación democrática y diálogo para la acción transformadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ejemplos de acciones transformadoras han surgido a partir de la participación de los estudiantes en actividades de votación y discusión? <p>De existir un plan de capacitación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se capacita a los docentes en estas prácticas democráticas, el aprendizaje vivencial y el pensamiento crítico? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de espacios se crean para fomentar que los estudiantes expresen sus opiniones y participen en decisiones importantes?
<p>Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción transformadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se capacita a los docentes en estas prácticas democráticas, el aprendizaje vivencial y el pensamiento crítico? 	



ANEXO 3: DISEÑO DE LA ENTREVISTA PARA DOCENTES

DISEÑO DE LA ENTREVISTA

Nombre de la tesis: El enfoque de enseñanza socio - crítico en la práctica docente del nivel primaria en una institución educativa privada de Lima.

1. Objetivos de la Entrevista:

- Identificar las características de la enseñanza sociocrítica en la práctica docente del tercer grado del nivel primaria.
- Reconocer las situaciones y experiencias educativas que se relacionan con el enfoque de enseñanza sociocrítico.

2. Tipo de entrevista:

Entrevista semi estructurada

3. Fuente:

Se entrevistarán a 02 docentes y 02 coordinadores de una institución privada. Las docentes están a cargo de las aulas de tercer grado de primaria. Las coordinadoras de primaria también enseñan el área de filosofía para niños. La selección de las informantes se basó en el tiempo que llevan trabajando en la escuela, mayor a un año, ya que es el tiempo mínimo para conocer el ambiente y a la comunidad educativa. Los docentes trabajan a tiempo completo, se dedican a enseñar al nivel primaria, muestran disposición para participar en el estudio y participan en las capacitaciones que brinda la institución educativa.

4. Duración:

De 40 a 60 minutos.

5. Lugar y fechas:

Las entrevistas se realizan de manera virtual, mediante la plataforma de Zoom.

Fechas	Hora	Docente/Coordinador
11/09	8:00	C 1
13/09	8:30	C 2

16/09	11:45	D 1
17/09	8:30	D 2

6. Categorías, subcategorías y preguntas

CATEGORÍA

Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza socio-crítico

Subcategorías	Preguntas	pregunta adicional re-pregunta
Rol del docente y del estudiante	<p>Desde los principios de la escuela como la democracia, convivencia y aprendizaje vivencial</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo describe usted su rol en el aula y en la escuela? • Desde su experiencia en el aula de tercer grado ¿cómo describe el rol del estudiante? 	<p>¿Qué esperas de tus estudiantes en términos de participación y responsabilidad en su proceso de aprendizaje?</p>
Interacción docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo describiría el proceso de interacción que mantiene con sus estudiantes en el aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría proporcionar un ejemplo de cómo ha manejado una situación conflictiva en el aula y qué aprendizajes se derivaron de esa experiencia para usted y sus estudiantes?

<p>Interacción docente-actores educativos (directivos, padres, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría compartir un ejemplo de un proyecto o iniciativa en la que haya trabajado conjuntamente con estudiantes y sus familias? ¿Qué impacto observó en los estudiantes a partir de esa experiencia? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes dar un ejemplo de una estrategia o actividad que haya involucrado a los padres en la educación de sus hijos?
<p>Experiencias y situaciones educativas socio - críticas</p>	<p>Según tu opinión y experiencia,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valor formativo destacaría de las siguientes actividades que realizan sus estudiantes: las asambleas, las reuniones de convivencia, experiencias de votar sobre una actividad? • ¿Qué otros valores considera que se promueven a través de estas actividades? • ¿Podría describir una experiencia educativa en la que haya utilizado una situación del entorno, como un problema social o ambiental, para fomentar la reflexión y el diálogo entre sus estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podrías dar un ejemplo de una actividad en la que los estudiantes hayan trabajado en conjunto para proponer soluciones a un problema local?
<p>Estrategias de enseñanza socio - críticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera motiva a sus estudiantes para que identifiquen problemas en su comunidad y busquen soluciones activamente? • ¿Qué estrategias emplea para fomentar la reflexión en los estudiantes sobre los problemas sociales y temas que acontecen en su entorno? 	<p>¿Qué estrategias emplea para fomentar el pensamiento crítico?</p>

CATEGORÍA

Características del enfoque de Enseñanza Socio-Crítico

Subcategorías	Preguntas	pregunta adicional
---------------	-----------	--------------------

<p>Contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p><i>Desde el principio de la escuela denominado "Aprendizaje Vivencial":</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera tiene en cuenta las experiencias y el entorno de sus estudiantes al planificar sus clases? Puede darme un ejemplo. • ¿Puede ofrecer un ejemplo de cómo el enfoque de "Aprendizaje Vivencial" ha permitido a sus estudiantes reflexionar y opinar sobre hechos que acontecen en su entorno? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo haces que los temas de tus clases sean relevantes para tus estudiantes? • ¿Cómo ayudas a los estudiantes a conectar lo que aprenden en clase con sus propias experiencias y el mundo que los rodea?
<p>Participación democrática y diálogo para la acción transformadora.</p>	<p>En su experiencia con el 3er grado y alineados a los principios de democracia y convivencia de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo funcionan los espacios de diálogo y discusión en el aula? • ¿Puedes darme un ejemplo sobre un tema que se haya trabajado en esos espacios de discusión? • ¿Cómo se asegura que todos sus estudiantes tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista y participar en estos espacios de diálogo? 	
<p>Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción transformadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes darme un ejemplo de una situación en la que se ha reflejado la capacidad de sus estudiantes para analizar y cuestionar su entorno? • ¿Podría contarme sobre un proyecto en el que sus estudiantes usaron sus conocimientos para hacer algo concreto o una acción sobre su entorno? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has visto a tus estudiantes pensar o reflexionar sobre su entorno o problemas sociales? • ¿Cómo hablas con ellos sobre estos temas para que puedan entenderlos mejor?

ANEXO 4: MATRIZ DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

HOJA DE EVALUACIÓN

INSTRUMENTO: Guion de entrevista semiestructurada

Categorías, subcategorías y preguntas	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Calidad del Ítem (aceptado/ no aceptado)	Comentario y/o sugerencias
	Si	No	Si	No	Si	No		
CATEGORÍA: Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza socio-crítico								
Rol del docente y del estudiante								
Interacción								

docente-estudiante									
Interacción docente-actores educativos (directivos, padres, etc.)									
Experiencias y situaciones educativas socio-críticas									
Estrategias de enseñanza socio-críticas									

CATEGORÍA: Características del enfoque de Enseñanza Socio-Crítico

Contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje									
Participación democrática y diálogo para la acción transformadora.									
Fomento del pensamiento crítico y la reflexión para la acción transformadora									

(1) Coherencia : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.

(2) Relevancia : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.

(3) Claridad : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada, no está sesgada.

Nombres y apellidos del juez:

Formación académica:

Áreas de experiencia profesional:

Tiempo: _____ **Cargo actual:**



ANEXO 5: FRAGMENTO DE MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Subcategorías	Hallazgos de coordinadoras	Hallazgos de docentes	Marco de la investigación	Interpretación
Categoría: Práctica Docente desde el enfoque de enseñanza socio-crítico				
<p>Rol del docente y del estudiante</p>	<p>Las coordinadoras definen el rol del docente como el de un guía que escucha a los estudiantes y promueven el diálogo para resolver conflictos. Se evidencia que ambas coordinadoras coinciden en que el rol del estudiante es activo y participativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante no solo recibe información, sino que también opina y expresa sus ideas, siendo reconocido como parte fundamental de la construcción del conocimiento. Además, se destaca su rol como ciudadano con capacidad de expresión dentro del aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes asumen un rol más allá del tradicional expositor, configurándose como mediadores, guías y facilitadores del aprendizaje. Se evidencia una preocupación por el bienestar emocional de los estudiantes, promoviendo un trato horizontal, adaptabilidad pedagógica y una constante reflexión sobre la propia práctica. • Los estudiantes son vistos como participantes activos, críticos y propositivos. Desarrollan autonomía, responsabilidad, habilidades de comunicación y reflexión, evidenciando un protagonismo creciente en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones dentro del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gonzáles (2014) complementa que el docente cumple un rol esencial como guía en el desarrollo de habilidades sociales y técnicas, con el propósito de que el estudiante enfrente los desafíos cotidianos con pensamiento crítico y acción transformadora. • Soler et al. (2018) diferencian el rol del docente en el enfoque tradicional y en el sociocrítico. El primero se basa en la transmisión de contenidos, la memorización y una interacción mínima con el estudiante. En cambio, el docente sociocrítico facilita los aprendizajes, mantiene una relación dialógica con el estudiante, reflexiona sobre su práctica y reconoce que también aprende en el proceso. • El docente sociocrítico, por tanto, asume un rol de facilitador del conocimiento, dejando atrás actitudes autoritarias propias del enfoque tradicional (Castro et al., 2014). • En el enfoque sociocrítico, el estudiante desarrolla habilidades críticas y reflexivas que le permiten dialogar, cuestionar y analizar la realidad, orientando su accionar hacia la justicia social y la democracia (Santaella, 2014) • Silva (2011) señala que el estudiante no solo debe adquirir conocimientos, sino participar activamente en la vida escolar, desarrollando habilidades que le permitan 	<p>Los hallazgos revelan que las docentes asumen un rol activo como facilitadoras del aprendizaje, que promueven el desarrollo emocional, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante. Las coordinadoras respaldan esta mirada al señalar que el docente es un guía que escucha, dialoga y acompaña. Esto concuerda con la teoría de Freire (2005) y Soler et al. (2018), que describen al docente sociocrítico como un mediador que aprende junto con el estudiante, abandonando el enfoque tradicional autoritario.</p> <p>Asimismo, el estudiante es visto como protagonista del proceso educativo, con capacidad de opinar, reflexionar y tomar decisiones. Esta visión responde a los planteamientos de Santaella (2014) y Silva (2011), que sitúan al estudiante como</p>

			actuar con autonomía, sentido investigativo y compromiso social.	ciudadano activo que desarrolla autonomía, sentido crítico y compromiso con su entorno.
--	--	--	--	---

