

Artículo Original/ Original Article

Condiciones para la implementación del enfoque sociocrítico en la Universidad Nacional de Pilar: percepciones de docentes y estudiantes

Conditions for implementing the socio-critical approach at the National University of Pilar: teachers' and students' perceptions

*Dominga Elsa Velázquez¹  Zunilda Paredes de Ríos²  Víctor Armín Riveros I.¹ 

¹Universidad Nacional de Pilar, Facultad de Ingeniería Agropecuaria. Pilar, Paraguay.

²Universidad Nacional de Pilar, Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas. Pilar, Paraguay.

Correspondiente: domingaelsa@gmail.com

Para citar este artículo:

Velázquez, D. E., Paredes de Ríos, Z. y Riveros I., V. A. (2026). Condiciones para la implementación del enfoque sociocrítico en la Universidad Nacional del Pilar: percepciones de docentes y estudiantes. *UCOM Scientia*, 4(2), 127-144.

Fecha de recepción: 19/05/2026

Fecha de aceptación: 16/07/2026

Resumen

La investigación analizó las condiciones para la implementación del enfoque sociocrítico en tres unidades académicas de la Universidad Nacional de Pilar (UNP), a partir de la percepción de docentes y estudiantes. Se desarrolló un estudio descriptivo, no experimental y transversal, de predominio cuantitativo, con un componente cualitativo complementario derivado de respuestas abiertas. La población estuvo conformada por 1411 estudiantes y 85 docentes; para los estudiantes se seleccionó una muestra probabilística estratificada de 303 participantes, con 5 % de margen de error y 95 % de confianza, mientras que con los docentes se realizó un censo. Los resultados evidenciaron valoraciones favorables de las condiciones institucionales, académicas y de aprendizaje; sin embargo, la necesidad de mayor capacitación alcanzó 86 % entre docentes y 93 % entre estudiantes, y solo 59 % de los docentes declaró haber participado en instancias formativas específicas. También se observaron brechas descriptivas entre las percepciones de ambos grupos en prácticas de aula. Se concluye que la implementación es viable de manera condicionada y requiere formación sistemática, alineación curricular, seguimiento institucional y participación de la comunidad universitaria.

Palabras clave: Enfoque sociocrítico; educación superior; gestión académica; pensamiento crítico; capacitación docente.

Abstract

This study analyzed the conditions for implementing the socio-critical approach in three academic units of the National University of Pilar (UNP), based on teachers' and students' perceptions. A descriptive, non-experimental, cross-sectional study was conducted, predominantly quantitative, with a complementary qualitative component based on open-ended responses. The population comprised 1,411 students and 85 teachers. A stratified probability sample of 303 students was selected, with a 5% margin of error and a 95% confidence level, while a census was conducted among teachers. The findings showed favorable perceptions of institutional, academic, and learning conditions. Nevertheless, the need for further training reached 86% among teachers and 93% among students, while only 59% of teachers reported having participated in specific training activities. Descriptive gaps were also observed between the perceptions of both groups regarding classroom practices. The study concludes that implementation is feasible under certain conditions and requires systematic training, curricular alignment, institutional monitoring, and active participation of the university community.

Keywords: Socio-critical approach; higher education; academic management; critical thinking; teacher training.

1. Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de interpretar críticamente su realidad, argumentar decisiones y participar en la transformación de los problemas sociales. En ese escenario, los modelos pedagógicos no constituyen únicamente marcos didácticos, sino formas de comprender la relación entre conocimiento, currículo, docencia y sociedad. El enfoque sociocrítico adquiere especial relevancia porque concibe el aprendizaje como una práctica reflexiva, dialógica y situada, orientada a vincular la formación profesional con la participación, la autonomía y la transformación social (Alvarado y García, 2008; Valenzuela, 2024).

En Paraguay, el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior ha sido señalado como una necesidad formativa persistente. Canese de Estigarribia (2020) identificó la importancia de fortalecer estas habilidades en estudiantes universitarios; Otazú Melgarejo (2023) destacó la pertinencia de la pedagogía crítica y del método dialógico para su desarrollo; y Canese Caballero (2022), al estudiar prácticas docentes en la Universidad Nacional de Asunción, mostró que una valoración positiva de las propias habilidades críticas no siempre se corresponde plenamente con las prácticas declaradas en el aula. Estos antecedentes sugieren que la adopción institucional de un enfoque crítico requiere observar no solo su formulación curricular, sino también las condiciones concretas de implementación.

En la Universidad Nacional de Pilar, el Plan Estratégico Institucional 2023-2027 adopta el modelo sociocrítico como orientación pedagógica. Valenzuela (2024) caracterizó sus implicancias curriculares y sostuvo que su implementación representa un desafío complejo que demanda cambios pedagógicos, participación y una cultura educativa crítica. No obstante, persiste un vacío empírico: se dispone de fundamentos conceptuales y curriculares, pero existe menor evidencia sobre cómo docentes y estudiantes perciben la preparación institucional, los recursos, la capacitación y las prácticas de aula necesarias para concretar el modelo en unidades académicas específicas.

A partir de este vacío, la investigación se orientó a responder tres interrogantes articulados: ¿en qué medida existen condiciones favorables para implementar el enfoque sociocrítico en tres unidades académicas de la UNP?, ¿qué condiciones favorecen su implementación desde la percepción de docentes y estudiantes?, y ¿cuáles son las principales interferencias que pueden limitarla?. Estas preguntas permiten pasar de la declaración normativa del modelo a un diagnóstico de sus condiciones reales de desarrollo.

El objetivo general fue analizar las condiciones de factibilidad para la implementación del enfoque sociocrítico en tres unidades académicas de la UNP, desde la percepción de docentes y estudiantes. De manera específica, se buscó: a) describir las condiciones institucionales, de infraestructura y recursos; b) identificar el nivel de preparación y las necesidades de capacitación; c) caracterizar las prácticas de aprendizaje y evaluación relacionadas con el enfoque; y d) contrastar descriptivamente las percepciones de docentes y estudiantes para reconocer fortalezas e interferencias.

El aporte del estudio radica en proporcionar un diagnóstico institucional orientado a la toma de decisiones. Más que establecer un juicio dicotómico sobre la existencia o inexistencia de factibilidad, se pretende identificar las condiciones que pueden sostener una implementación gradual, así como los aspectos que requieren intervención. En este sentido, los hallazgos pueden orientar acciones de formación docente, revisión curricular, fortalecimiento de prácticas participativas y establecimiento de mecanismos de seguimiento institucional.

En coherencia con este propósito, el estudio utilizó un diseño descriptivo, no experimental y transversal, con predominio cuantitativo y un componente cualitativo complementario. La información cuantitativa fue procesada mediante estadística descriptiva, mientras que las respuestas abiertas se organizaron temáticamente para ampliar la interpretación de las percepciones registradas.

1.1 Estado del arte

1.1.1 Paradigma sociocrítico



El paradigma sociocrítico se sustenta en una visión integradora y autorreflexiva de la realidad social. El conocimiento se construye en relación con las necesidades de los grupos y se orienta hacia la autonomía, la participación y la transformación de las condiciones sociales. En educación, esta perspectiva exige que los sujetos no se limiten a recibir contenidos, sino que problematicen su contexto, desarrollen pensamiento crítico y participen en procesos de cambio (Alvarado y García, 2008; Valenzuela, 2024).

Portela-Guarín et al. (2017) señalan que este enfoque se inspira en la teoría de Jürgen Habermas y en la Escuela de Frankfurt, particularmente en la distinción entre intereses técnicos, prácticos y emancipatorios. Este último es el que aporta el fundamento sociocrítico, a partir de nociones como autonomía, autorreflexión, diferencia, género, cultura, democracia y justicia, todas ellas necesarias para fortalecer la alteridad, el compromiso social y la transformación universitaria desde la práctica de aula.

El abordaje crítico también incorpora procesos de pensamiento creativo, argumentativo y reflexivo. Su finalidad no es reproducir esquemas pedagógicos rígidos, sino favorecer la capacidad de aprender a aprender, cuestionar supuestos y actuar de manera consciente frente a los problemas del entorno. En esta perspectiva, la educación crítica supone una práctica transformadora y dialógica, coherente con la formación de ciudadanos capaces de intervenir responsablemente en la vida social (Cangalaya, 2020; Núñez, 1986).

Asumir que la escuela puede reproducir la hegemonía y el pensamiento dominante implica reconocer, a la vez, la necesidad de transformarla. Desde esta mirada, la educación universitaria, además de desarrollar competencias profesionales, debe contribuir a la formación de ciudadanos éticos, comprometidos con la paz, los derechos humanos y los problemas socioecológicos contemporáneos (Cros et al., 2017; Zeledón Ruiz y Aguilar Rojas, 2020).

1.2. Gestión académica

En la implementación del enfoque sociocrítico, la gestión académica cumple un papel central. La percepción de los docentes resulta especialmente relevante, ya que su tarea se vincula con la planificación, la organización y la selección de estrategias pertinentes para el logro de los objetivos institucionales. Esto exige transformaciones tanto en la formación docente como en la formación estudiantil, con énfasis en una gestión académica coherente con el nuevo enfoque (Viveros Andrade y Sánchez Arce, 2018).

De acuerdo con Figueroa Céspedes, et al. (2020), la educación enfrenta el desafío de fortalecer habilidades que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía, integrando dimensiones sociales y cívicas que permitan construir una convivencia democrática basada en valores compartidos. En esa línea,



la gestión académica del modelo sociocrítico involucra la actitud del docente, los procesos desarrollados en el aula y la percepción que este construye frente al desafío pedagógico.

Asimismo, las estrategias de interacción en el aula deben articular reflexión, acción y teorización, de modo que la práctica y la teoría se integren y produzcan transformaciones significativas en la vida del estudiante, del docente y de la institución, en estrecha relación con los problemas emergentes del entorno.

1.3. Condiciones requeridas para la implementación del enfoque sociocrítico

El Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Pilar 2023-2027 prescribe políticas alineadas con el enfoque sociocrítico. Este posicionamiento concibe el aprendizaje como una construcción situada, basada en la interacción con el contexto y con énfasis en la crítica social y la autorreflexión (Universidad Nacional de Pilar, 2023). En esta interacción se vuelve posible comprender las relaciones entre los seres humanos y abrir paso a una racionalidad práctica vinculada con las ciencias hermenéuticas (Alvarado y García, 2008). A partir de estos fundamentos, el enfoque sociocrítico fue operacionalizado en el instrumento mediante tres dimensiones articuladas. La primera corresponde a las condiciones institucionales para su implementación, que comprende el compromiso de las unidades académicas, la disponibilidad de infraestructura y recursos, y el apoyo institucional. La segunda se relaciona con la apropiación y preparación de los actores, e incluye el conocimiento del enfoque, la percepción de preparación para aplicarlo y la necesidad y participación en procesos de capacitación. La tercera dimensión refiere a las prácticas pedagógicas y espacios de aprendizaje, expresadas en la participación activa, el abordaje de problemáticas sociales emergentes, la evaluación orientada al pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo, el uso de recursos tecnológicos, la metodología de proyectos y la existencia de ambientes seguros para el diálogo. De esta manera, los principios de reflexión, participación, contextualización, autonomía y transformación social revisados teóricamente se traducen en categorías observables que permiten valorar, desde la percepción de docentes y estudiantes, las condiciones de implementación del enfoque sociocrítico.

Una guía elaborada por la Universidad de San Carlos de Guatemala (2015) identifica principios y condiciones para la implementación del modelo sociocrítico en la universidad. Entre ellos se destacan: apertura al pensamiento y a las nuevas ideas; compromiso con la paz, la dignidad y los sectores más desfavorecidos; promoción del pensamiento, el liderazgo y el trabajo en equipo; centralidad de la persona; formación de actitudes y valores; fortalecimiento del aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo; incorporación de tecnologías de la información y la comunicación; y consolidación de estructuras académicas y profesionales pertinentes.

Desde esta perspectiva, el enfoque sociocrítico busca que, a través de la reflexión, la acción y la participación en el aula, los estudiantes desarrollen competencias para comprender y transformar los problemas de su entorno. Si se promueven espacios de aprendizaje orientados al pensamiento reflexivo, analítico, sistémico, creativo y crítico, será posible formar jóvenes con competencias para el siglo XXI, con espíritu altruista y emancipador (Curiche, 2015).

En coherencia con la propuesta emancipadora, Cristancho Altuzarra (2017) subraya la necesidad de mantener una actitud de vigilancia crítica incluso frente al propio enfoque sociocrítico, evitando que su discurso se vuelva prescriptivo o meramente declarativo. De esta revisión se derivaron las dimensiones que estructuraron el instrumento: compromiso institucional y disponibilidad de recursos; conocimiento y preparación para el enfoque; necesidades de capacitación; prácticas de participación, evaluación y aprendizaje cooperativo; uso de tecnología y metodología de proyectos; y condiciones de diálogo y seguridad para el aprendizaje. Esta operacionalización conecta el marco conceptual con los indicadores observados empíricamente.

1.4. Antecedentes y vacío de conocimiento

En el ámbito nacional, los estudios sobre pensamiento crítico y pedagogías de orientación crítica han aumentado, aunque se concentran principalmente en el desarrollo de habilidades cognitivas, la formación docente o la caracterización curricular. Canese de Estigarribia (2020) reportó la percepción del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción; Canese Caballero (2022) encontró diferencias entre la autoevaluación docente de dichas habilidades y las prácticas que los profesores declaraban realizar; y Otazú Melgarejo (2023) destacó el papel de la pedagogía crítica y el diálogo como condiciones para fortalecerlas en educación superior.

En la UNP, Valenzuela (2024) analizó el modelo sociocrítico desde una perspectiva curricular y concluyó que su incorporación es necesaria, pero exige superar barreras y consolidar una cultura educativa crítica y participativa. A nivel latinoamericano, Figueroa Céspedes et al. (2020) mostraron la pertinencia de propuestas interdisciplinarias de base sociocrítica para la formación docente, mientras que Viveros Andrade y Sánchez Arce (2018) enfatizaron la necesidad de transformar los roles docentes y las estrategias de gestión académica.

En el ámbito internacional, las investigaciones muestran que la incorporación de pedagogías críticas enfrenta una tensión entre la adhesión conceptual al enfoque y las condiciones concretas para desarrollarlo. Kavenuke & Muthanna (2021), en educación superior de Tanzania, identificaron una valoración favorable de la pedagogía crítica por su capacidad para promover reflexión y diálogo; sin embargo, observaron obstáculos vinculados con el predominio de clases expositivas, los formatos

de evaluación, la disponibilidad de recursos y las condiciones institucionales. Desde otra perspectiva, Özaydinlik & Saglik (2021) encontraron que la aceptación de los principios de la pedagogía crítica por parte del profesorado no necesariamente implica su incorporación efectiva en las prácticas educativas. Asimismo, Smith & Seal (2021) advierten que la pedagogía crítica en educación superior requiere evitar su reducción a una técnica didáctica y preservar su dimensión reflexiva, participativa y transformadora. Estos antecedentes coinciden en que la implementación de enfoques críticos depende no solo de su reconocimiento teórico, sino de condiciones pedagógicas, institucionales y formativas que permitan convertirlos en prácticas sostenidas.

A partir de esta revisión se identifica un vacío específico. Los estudios nacionales han abordado principalmente el pensamiento crítico, las prácticas docentes y la formulación curricular del modelo sociocrítico, mientras que la literatura internacional ha examinado experiencias de pedagogía crítica y las dificultades asociadas a su puesta en práctica. Sin embargo, se dispone de menor evidencia empírica que analice, dentro de una misma institución universitaria paraguaya, las condiciones materiales, formativas y pedagógicas para implementar el enfoque sociocrítico contrastando simultáneamente las percepciones de docentes y estudiantes. El presente estudio se diferencia de los antecedentes al trasladar el análisis desde la fundamentación conceptual del modelo hacia sus condiciones concretas de implementación en tres unidades académicas de la UNP, identificando tanto fortalezas como interferencias susceptibles de orientar decisiones institucionales.

2. Materiales y métodos

La investigación se desarrolló como un estudio descriptivo, con enfoque mixto y diseño secuencial, el predominio fue el enfoque cuantitativo con un componente cualitativo complementario, que permitió incrustar los datos obtenidos para una interpretación más completa de la información. El componente cuantitativo permitió describir las percepciones de docentes y estudiantes sobre las condiciones de implementación del enfoque sociocrítico, mientras que las respuestas abiertas se utilizaron para ampliar la comprensión de los aspectos señalados por los participantes. El diseño fue observacional, no experimental y de corte transversal, ya que describió las percepciones de los participantes sin manipular las variables y los datos se recolectaron en un solo momento. No se buscó establecer relaciones causales ni efectuar inferencias sobre diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Camacho Tovar et al., 2015).

La población estuvo constituida por 1411 estudiantes y 85 docentes de tres unidades académicas de la Universidad Nacional de Pilar, según datos proporcionados por las secretarías respectivas. Para los estudiantes se definió una muestra de 303 unidades mediante el calculador automático en línea

de QuestionPro, con un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 % (QuestionPro, 2023). En el caso de los docentes se realizó un censo.

Para la selección de estudiantes se utilizó un muestreo probabilístico estratificado. Se calculó la constante de proporcionalidad ($K=n/N$) para distribuir la muestra entre los distintos estratos y, posteriormente, se realizó la selección al azar a partir de los contactos disponibles. El cuestionario fue remitido mediante Google Forms hasta completar el número previsto en cada estrato. Se incluyó a los estudiantes de la UNP, que aceptaron participar y disponían de un medio de contacto actualizado y de un dispositivo con acceso suficiente para responder el formulario. No obstante, este procedimiento pudo introducir un posible sesgo de cobertura, dado que los estudiantes sin datos de contacto disponibles, con acceso limitado a dispositivos o con dificultades de conectividad pudieron quedar sistemáticamente excluidos de la selección. Esta condición se reconoce como una limitación metodológica del estudio y debe considerarse al interpretar el alcance de los resultados (Ortiz Arellano, 2013).

El instrumento fue un cuestionario estructurado. El análisis presentado en este artículo comprende doce indicadores cerrados organizados en dos bloques: a) compromiso institucional, recursos, conocimiento del enfoque y capacitación; y b) prácticas de participación, evaluación, aprendizaje cooperativo, uso de tecnología, metodología de proyectos y ambiente de aprendizaje. Los reactivos cerrados se respondieron mediante una escala tipo Likert de cinco puntos; para el análisis se agruparon las respuestas 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo) como valoraciones favorables. El instrumento fue sometido a validación de contenido por tres expertos. No se dispone de un coeficiente de consistencia interna reportado para esta versión del cuestionario, situación que se reconoce como una limitación metodológica y deberá ser atendida en futuras aplicaciones.

Como criterios de exclusión se consideraron el desacuerdo con el consentimiento informado, la pertenencia ajena a la UNP y la imposibilidad de acceso al momento de la aplicación. Los datos cerrados se descargaron en Excel y se procesaron en SPSS mediante frecuencias y porcentajes. La comparación entre docentes y estudiantes fue descriptiva; no se aplicaron pruebas inferenciales de diferencia de proporciones. El porcentaje complementario a las respuestas favorables reúnen categorías neutras y de desacuerdo, por lo que no se interpreta automáticamente como valoración negativa. Las respuestas abiertas se revisaron mediante agrupación temática descriptiva por afinidad semántica, identificándose núcleos asociados con capacitación, recursos, interdisciplinariedad, transformación curricular, coherencia entre discurso y práctica y participación institucional.

3. Resultados

Los resultados se presentan a partir de las respuestas de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas, la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Desarrollo Rural y la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes. Los porcentajes corresponden a la suma de las categorías 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo) de la escala empleada. Por tanto, expresan valoración favorable y no implican que el porcentaje restante represente necesariamente una valoración desfavorable.

3.1. Compromiso institucional, infraestructura y condiciones académicas

Tabla 1. Compromiso institucional, disponibilidad de recursos y preparación académica para la implementación del enfoque sociocrítico

Aspectos /Fuente	1 Compromiso	2 Recursos	3 Conocimiento	4 Preparación	5 Capacitación	6 Formación
Docentes	67%	67%	71%	86%	86%	59%
Estudiantes	70%	70%	70%	80%	93%	n/c

Nota: elaboración mediante encuesta a docentes y estudiantes.

Los resultados de la Tabla 1 muestran una percepción mayoritariamente favorable sobre el compromiso institucional con la implementación del enfoque sociocrítico: 67 % de los docentes y 70 % de los estudiantes seleccionaron las categorías 4 o 5. Estos valores reflejan una base de disposición positiva, aunque deben interpretarse como proporción de respuestas favorables y no como ausencia de posiciones neutrales o críticas en el porcentaje restante.

La disponibilidad de recursos e infraestructura recibió valoraciones favorables de 67 % entre docentes y 70 % entre estudiantes. El conocimiento de las teorías del enfoque se ubicó en 71 % y 70 %, respectivamente. En conjunto, estos datos sugieren condiciones materiales y conceptuales iniciales para avanzar en la implementación, pero no permiten afirmar por sí solos que dichas condiciones sean suficientes. Como señalan Viveros Andrade y Sánchez Arce (2018), la aplicación de un modelo sociocrítico requiere articular recursos, competencias docentes y estrategias capaces de movilizar procesos cognitivos y metacognitivos.

Asimismo, la mayoría de los docentes y estudiantes manifestó conocer el perfil esperado con la implementación del enfoque sociocrítico. Los docentes, además, declararon sentirse preparados y comprometidos (86 %) con este desafío, mientras que los estudiantes reportaron una valoración favorable del 80 % en cuanto a su disposición para responder a este proceso.

No obstante, emergió con fuerza la necesidad de fortalecer la capacitación: tanto docentes como estudiantes señalaron este aspecto con porcentajes elevados (86 % y 93 %, respectivamente). En esa misma línea, al consultar a los docentes sobre su participación en el diplomado organizado por la Universidad en torno al enfoque sociocrítico, solo el 59 % indicó haber participado.

3.2. Espacios de aprendizaje y evaluación

Tabla 2. Espacios de aprendizaje y evaluación que favorecen la implementación del enfoque sociocrítico.

Aspectos /Fuente	6. PEA activa	7. Contexto social	8. Eval. crítica	9. Coop.	10. Tecnología	11. Proyectos	12. Ambiente
Docentes	73%	86%	77%	86%	86%	72%	95%
Estudiantes	70%	60%	63%	63%	74%	59%	71%

Nota: elaboración mediante encuesta a docentes y estudiantes.

En el ítem referido a la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto docentes como estudiantes otorgaron valoraciones favorables (73 % y 70 %, respectivamente). Este resultado sugiere que las clases son percibidas como espacios relativamente activos y participativos, condición favorable para la implementación del enfoque sociocrítico. En consonancia con Núñez (1986), esta orientación permite crear prácticas transformadoras que estimulan el pensamiento divergente, innovador y creativo.

Respecto al abordaje de eventos sociales emergentes, los docentes manifestaron en un 86 % que promueven actividades vinculadas con hechos sociales actuales relacionados con el buen vivir de la sociedad. Los estudiantes, en cambio, otorgaron una valoración menor (60 %). La diferencia sugiere que, aunque existe contextualización de los contenidos, aún sería necesario ampliar este tipo de experiencias para lograr mayor coincidencia entre ambas percepciones.

En cuanto a las actividades de evaluación que activan el pensamiento crítico y reflexivo, el 77 % de los docentes afirmó promoverlas, mientras que el 63 % de los estudiantes reconoció la

presencia de situaciones desafiantes orientadas a la resolución de problemas y casos. Esto indica que las clases no se reducen a la repetición de contenidos, más bien, incorporan ejercicios que buscan comprensión, análisis y formulación de propuestas, en línea con Viveros y Sánchez (2018), quienes enfatizan el cambio de roles entre docentes y estudiantes y el protagonismo de estos últimos en el aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo y el uso de recursos tecnológicos también presentan valoraciones favorables. El 86 % de los docentes afirmó promover actividades cooperativas, y el 63 % de los estudiantes reconoció su presencia en el aula. Del mismo modo, el uso de herramientas tecnológicas recibió una valoración del 86 % por parte de los docentes y del 74 % por parte de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que las aulas incorporan dinámicas participativas y recursos digitales que enriquecen el aprendizaje y favorecen la contextualización de los contenidos.

La metodología de proyectos fue valorada positivamente por el 72 % de los docentes y por el 59 % de los estudiantes. Aunque las percepciones son favorables, la diferencia entre ambos grupos sugiere la necesidad de fortalecer la visibilidad y sistematicidad de esta estrategia, dada su potencial para promover reflexión sobre la realidad social y búsqueda de alternativas de transformación.

Por último, el ambiente seguro de aprendizaje registró una de las valoraciones más altas: 95 % entre los docentes y 71 % entre los estudiantes. Esta apreciación muestra que, en general, se perciben espacios de apertura, tolerancia, comunicación asertiva y respeto por las opiniones diversas. Tales condiciones son consistentes con los principios señalados por la Universidad de San Carlos de Guatemala (2015), que resaltan la formación de actitudes y valores como parte esencial de la práctica sociocrítica.

3.3. Percepciones abiertas de docentes y estudiantes

En las respuestas abiertas de los docentes emergieron varios núcleos temáticos. En primer lugar, destacaron la importancia de la interdisciplinariedad y de la articulación entre disciplinas para abordar problemas sociales críticos. También señalaron la necesidad de adoptar, asimilar y aplicar adecuadamente el enfoque sociocrítico, lo que exige capacitación específica para estructurar las clases desde este modelo (Rico Molano, 2016).

Los docentes, además, subrayaron la necesidad de garantizar recursos para una implementación exitosa, insistieron en ampliar la capacitación sociocrítica en la UNP y consideraron necesario transformar el currículo hacia una enseñanza más liberadora. En sus respuestas también resaltaron el valor del enfoque para desarrollar la capacidad de análisis y cuestionamiento social

en los estudiantes, así como su contribución a la formación de ciudadanos comprometidos y a la construcción de relaciones pedagógicas basadas en la empatía.

Otro grupo de respuestas docentes enfatizó la conveniencia de ampliar la capacitación a todos los estamentos universitarios, profundizar en el conocimiento general del enfoque y promover procesos reflexivos sobre la acción educativa. Del mismo modo, se destacó la necesidad de analizar críticamente la realidad comunitaria, fortalecer el compromiso social y generar debate entre gestores, Consejo Superior Universitario, Consejo Directivo, decanos, docentes y funcionarios.

En el caso de los estudiantes, las respuestas abiertas también mostraron una valoración favorable del enfoque, aunque acompañada de exigencias concretas. Se reiteró la necesidad de contar con recursos, información suficiente y predisposición institucional para implementar el enfoque sociocrítico. Asimismo, aparecieron objeciones vinculadas con su naturaleza científica y con la necesidad de coherencia entre el discurso, la práctica pedagógica y la capacitación recibida.

Los estudiantes reconocieron, además, el potencial del enfoque para comprender el contexto en sus distintas dimensiones, mejorar la socialización de ideas y formar alumnos críticos y reflexivos. Junto con ello, plantearon la necesidad de reestructurar el sistema académico y evaluativo, impulsar una mejora continua de la calidad educativa, iniciar la implementación desde los primeros años de formación y fortalecer la especialización docente.

Las respuestas estudiantiles enfatizaron la importancia de las dinámicas participativas y críticas en el aula, la implementación gradual del enfoque, su aplicación en la vida cotidiana y la necesidad de actualización permanente mediante charlas, webinars, visitas técnicas y otras instancias formativas. En conjunto, estas apreciaciones coinciden con lo expresado por los docentes y refuerzan la idea de que el discurso institucional sobre el enfoque sociocrítico debe mantener coherencia con las prácticas desarrolladas.

3.4. Principales interferencias identificadas

La tercera pregunta de investigación se orientó a reconocer las principales interferencias para una implementación efectiva. El primer obstáculo identificado es formativo: 86 % de los docentes y 93 % de los estudiantes señalaron necesidad de mayor capacitación, mientras que solo 59 % de los docentes manifestó haber participado en instancias formativas específicas. Esta combinación muestra que la disposición favorable convive con una brecha de preparación que puede limitar la apropiación pedagógica del enfoque.

Un segundo grupo de interferencias se relaciona con la diferencia entre la percepción docente y estudiantil sobre determinadas prácticas. Las mayores brechas descriptivas se observaron en el abordaje de eventos sociales emergentes (86 % frente a 60 %), el ambiente seguro de aprendizaje (95 % frente a 71 %) y el aprendizaje cooperativo (86 % frente a 63 %). También se registraron diferencias en evaluación crítica, uso de tecnología y metodología de proyectos. Estas brechas no fueron sometidas a pruebas de significación estadística, pero señalan una posible distancia entre la intención pedagógica declarada por el profesorado y la experiencia percibida por el estudiantado.

Las respuestas abiertas agregan interferencias de carácter organizativo: necesidad de recursos sostenidos, especialización docente, ajustes curriculares y evaluativos, implementación gradual y mayor coherencia entre la política institucional y la práctica cotidiana. En consecuencia, las barreras no se concentran en un único aspecto, sino en la articulación entre formación, prácticas pedagógicas y gestión institucional.

4. Discusión

Los hallazgos indican que las tres unidades académicas estudiadas disponen de condiciones iniciales favorables para avanzar hacia la implementación del enfoque sociocrítico. El compromiso institucional, la disponibilidad de recursos, el conocimiento del enfoque y la percepción de preparación registraron porcentajes mayoritariamente positivos. Este resultado es coherente con Valenzuela (2024), quien sostiene que la adopción del modelo sociocrítico en la UNP posee fundamento curricular e institucional, aunque su concreción exige superar barreras y consolidar una cultura crítica y participativa. El presente estudio amplía esa discusión al incorporar la percepción de los actores que experimentan las prácticas académicas.

La principal tensión aparece en la capacitación. Aunque los docentes declaran un nivel elevado de preparación (86 %), el mismo porcentaje reconoce necesidad de mayor formación, y solo 59 % señala haber participado en instancias específicas. Esta coexistencia sugiere que la autopercepción de preparación no equivale necesariamente a dominio teórico-práctico consolidado. La necesidad de formación continua coincide con Otazú Melgarejo (2023), quien destaca la relevancia de la pedagogía crítica y del método dialógico, y con Viveros Andrade y Sánchez Arce (2018), quienes vinculan la gestión del modelo con cambios en los roles y las prácticas docentes.

Las respuestas abiertas refuerzan esta interpretación y muestran que el enfoque es valorado por su potencial para fortalecer la reflexión, el pensamiento crítico, la participación y el compromiso social. Al mismo tiempo, los participantes demandan recursos, capacitación, revisión curricular y coherencia entre el discurso institucional y las prácticas. En términos de relevancia social, estos hallazgos sugieren que la implementación del enfoque sociocrítico podría contribuir a una formación universitaria más vinculada con los problemas del entorno paraguayo, siempre que se traduzca en experiencias pedagógicas sostenidas y no quede limitada a una declaración curricular. En este sentido, las percepciones recogidas respaldan la idea de que el enfoque sociocrítico no solo se reduce a una declaración institucional; además de ello, exige apropiación teórica, condiciones organizativas y prácticas pedagógicas consistentes (Canese,2020).

Los resultados obtenidos dialogan con los antecedentes internacionales al mostrar que una valoración favorable del enfoque no constituye por sí misma garantía de implementación efectiva. En el presente estudio, el compromiso institucional y los recursos alcanzaron valoraciones mayoritariamente positivas, pero la capacitación aparece simultáneamente como una de las principales necesidades. Esta situación guarda relación con lo informado por Kavenuke & Muthanna (2021), quienes encontraron que el potencial reflexivo de la pedagogía crítica puede verse limitado cuando no existen condiciones institucionales, recursos y estrategias pedagógicas coherentes. En consecuencia, la factibilidad identificada en la UNP debe interpretarse como una condición inicial favorable, pero dependiente de procesos sistemáticos de formación, acompañamiento y transformación de las prácticas.

Otro resultado relevante es la diferencia entre las percepciones de docentes y estudiantes. Mientras el profesorado reportó valoraciones de 86 % en el abordaje de eventos sociales emergentes, aprendizaje cooperativo y uso de tecnología, los estudiantes registraron 60 %, 63 % y 74 %, respectivamente; la diferencia también fue marcada en la percepción del ambiente seguro de aprendizaje, con 95 % frente a 71 %. Estas divergencias pueden indicar que determinadas estrategias son reconocidas por los docentes como parte de su práctica, pero no siempre son experimentadas con la misma intensidad o visibilidad por los estudiantes. En el contexto paraguayo, este hallazgo guarda relación con Canese Caballero (2022), quien mostró que las valoraciones docentes sobre habilidades críticas no necesariamente se corresponden de manera plena con las prácticas declaradas. A nivel internacional, Özaydinlik & Saglik (2021) también muestran que la aceptación de los principios de la pedagogía crítica no implica automáticamente su concreción en las prácticas educativas. Por ello, la implementación del enfoque en la UNP requiere complementar la autoevaluación docente con retroalimentación estudiantil, observación de aula y seguimiento institucional. En el presente estudio, la brecha invita a incorporar mecanismos de retroalimentación estudiantil y observación pedagógica que complementen la autoevaluación docente.

Desde una perspectiva social, estos resultados adquieren relevancia porque la implementación del enfoque sociocrítico trasciende la modificación de estrategias didácticas. Su consolidación supone generar espacios en los que los estudiantes puedan analizar problemas del contexto, argumentar posiciones, participar en procesos deliberativos y vincular su formación profesional con las necesidades de la comunidad. En este sentido, el diagnóstico realizado puede orientar políticas universitarias de formación docente, revisión curricular y fortalecimiento de experiencias vinculadas con problemas sociales reales. No obstante, como advierten Smith & Seal (2021), la pedagogía crítica pierde parte de su sentido cuando se convierte únicamente en un conjunto de técnicas pedagógicas; su potencial depende de mantener la relación entre reflexión, diálogo, participación y transformación.

Debe considerarse, además, que la investigación se sustenta principalmente en percepciones autoinformadas. Por ello, las respuestas pueden estar expuestas a sesgos de deseabilidad social o a diferencias entre lo que los participantes consideran que ocurre y las prácticas efectivamente desarrolladas en el aula. El carácter transversal del estudio tampoco permite determinar si las condiciones identificadas se mantienen o modifican a lo largo del proceso de implementación. Futuras investigaciones deberían complementar las encuestas con observación directa de clases, análisis documental, entrevistas y diseños longitudinales que permitan contrastar las percepciones declaradas con las prácticas institucionales y pedagógicas.

Como implicación práctica, se recomienda desarrollar un plan institucional de formación progresiva, incorporar criterios sociocríticos en la planificación y evaluación, realizar experiencias piloto por unidades académicas y establecer indicadores de seguimiento que incluyan la percepción de docentes y estudiantes.

La interpretación de los resultados debe considerar varias limitaciones. El estudio se circunscribe a tres unidades académicas y describe percepciones, por lo que no permite atribuir causalidad ni generalizar automáticamente los hallazgos a toda la educación superior paraguaya. La selección a partir de contactos disponibles y la necesidad de contar con dispositivo para responder pueden haber excluido a estudiantes con menor acceso digital. Asimismo, no se dispone de un coeficiente de consistencia interna reportado para el instrumento, y las diferencias entre docentes y estudiantes se analizaron descriptivamente, sin pruebas inferenciales. Estas limitaciones orientan futuras investigaciones hacia la validación psicométrica del cuestionario y diseños comparativos más amplios.

5. Conclusiones

La investigación muestra que, desde la percepción de docentes y estudiantes, existen condiciones institucionales, materiales y pedagógicas favorables para avanzar en la implementación del enfoque sociocrítico en las tres unidades académicas estudiadas. En

respuesta a la primera pregunta de investigación, la factibilidad puede calificarse como favorable pero condicionada: los porcentajes positivos superan la mitad de las respuestas en los indicadores analizados, aunque esa valoración no equivale a una implementación consolidada.

Respecto de las condiciones que favorecen la implementación, se identifican el compromiso institucional percibido, la disponibilidad de recursos, el conocimiento básico del enfoque, la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de recursos tecnológicos y la existencia de ambientes considerados relativamente seguros para la participación. Estas fortalezas proporcionan una base desde la cual pueden desarrollarse estrategias de aplicación gradual.

En relación con las principales interferencias, sobresalen la necesidad de capacitación señalada por docentes y estudiantes, la participación todavía limitada del profesorado en instancias formativas específicas y las brechas de percepción entre ambos grupos en prácticas sociocríticas clave. A ello se suman, desde las respuestas abiertas, la necesidad de ajustes curriculares y evaluativos, mayor especialización docente, recursos sostenidos y coherencia entre política institucional y práctica de aula. Por ello, se recomienda priorizar un programa sistemático de formación, experiencias piloto acompañadas, revisión de estrategias de evaluación y mecanismos periódicos de retroalimentación entre docentes, estudiantes y autoridades académicas.

Entre las limitaciones se reconocen la dificultad para completar la participación prevista al final del año académico, el posible sesgo derivado de requerir datos de contacto y acceso a un dispositivo, el alcance restringido a tres unidades académicas, la ausencia de un coeficiente de consistencia interna reportado para el cuestionario y el carácter descriptivo de las comparaciones entre docentes y estudiantes. Pese a ello, el estudio ofrece un diagnóstico útil para orientar decisiones institucionales y constituye una base para futuras investigaciones que evalúen la implementación del modelo mediante diseños longitudinales, observación de prácticas y validación psicométrica del instrumento.

6. Declaración de financiamiento

La presente investigación se llevó a cabo con financiación propia.

7. Declaración de conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

8. Declaración de autores

Los autores aprueban la versión final del artículo.



9. Declaración de disponibilidad de datos

Los datos que responden al artículo pueden ser solicitados al autor de correspondencia.

10. Contribución de los autores

Autor	Contribución
Dominga Elsa Velázquez	Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición de la versión final.
Zunilda Paredes de Ríos	Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición de la versión final.
Víctor Armín Riveros I.	Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición de la versión final.

11. Referencias Bibliográficas

- Alvarado, L., y García, 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. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Camacho Tovar, G. L. C., Jordán Yépez, A. E., y Contreras, G. A. (2015). *Metodología de la investigación educacional*. Académica Universitaria.
- Canese Caballero, V. (2022). Critical thinking in language teaching at the Higher Institute of Languages, National University of Asunción, Paraguay. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 11(2). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2852>
- Canese de Estigarribia, M. I. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169), 21-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2017). El enfoque sociocrítico: ¿Una perspectiva de investigación en vía de extinción?. *Educação Química em Ponto de Vista*, 1(1). <https://doi.org/10.30705/eqpv.v1i1.885>
- Cros, E., Escobar Vera, J. (2017). Hacia una teoría sociocrítica del texto. *La Palabra*, (31), 29–38. <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7272>
- Curiche, D. (2015). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico por medio de aprendizaje colaborativo medido por computador en alumnos del tercer año medio en la asignatura de filosofía*. Universidad de Chile.
- Figuerola Céspedes, I., Pezoa Carrasco, E., Elías Godoy, M., y Díaz Arce, T. (2020). Habilidades de pensamiento científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 257-273. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941figuerola14>

- Hernández - Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Kavenuke, P. S., & Muthanna, A. (2021). Teacher educators' perceptions and challenges of using critical pedagogy: A case study of higher teacher education in Tanzania. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), Article 10. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.10>
- Núñez, C. (1986). *Educar para transformar, transformar para educar*. Tarea.
- Ortiz Arellano, E. (2013). Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Paradigmas y objetivos. *Revista de Clases Historia*, 408, 1-23.
- Otazú Melgarejo, V. M. (2023). Desarrollo de las habilidades cognitivas y las disposiciones implicadas en el pensamiento crítico en la educación superior. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 16(1). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/3659>
- Özaydinlik, K., & Saglik, M. A. (2021). Teachers' approaches to the principles of critical pedagogy: A mixed-method study. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 126–141.
- Portela-Guarín, H., Taborda-Chaurra, J., y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46.
- QuestionPro. (2023, noviembre). *Calculadora de muestra*. <https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>
- Rico Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413744648005>
- Smith, A., & Seal, M. (2021). The contested terrain of critical pedagogy and teaching informal education in higher education. *Education Sciences*, 11(9), 476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2015). *Modelo sociocrítico-formativo: su vinculación con la gestión por competencias*. USAC.
- Universidad Nacional de Pilar. (2023). *Plan Estratégico Institucional 2023-2027*.
- Valenzuela, L. (2024). Implementación del modelo sociocrítico en el currículo de la educación superior. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, 29(2), 103-111. <https://doi.org/10.32480/rscp.2024.29.2.103111>
- Viveros Andrade, S. M., y Sánchez Arce, L. (2018). El modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 10(5), 424-433.
- Zeledón Ruiz, M. D. P., y Aguilar Rojas, O. N. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1201. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>