

RCS

Depósito legal ppi 201502ZU4662

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXVI. Número especial 2

Número especial 2020

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518



Revista de Ciencias Sociales (RCS). FCES - LUZ
Vol. XXVI, Número especial 2, 2020, pp. 260-274
• ISSN: 1315-9518 • ISSN-E: 2477-9431

Como citar APA: Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(Número especial 2), 260-274.

Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú

Coaquira Begazo, Consuelo Mayela

Resumen

Las prácticas pedagógicas se convierten en una estrategia clave para el aprendizaje, por la diversidad de formas en la que se canaliza el conocimiento. El presente artículo tiene como propósito realizar una autoevaluación de las prácticas pedagógicas de docentes de la Escuela Profesional de Educación en una universidad en Perú, teniendo en cuenta el enfoque socioformativo, tomando como instrumento la Rúbrica de Prácticas Pedagógicas desde la socioformación diseñada por el Centro Universitario CIFE donde son evaluados ocho aspectos, cuyas respuestas determinan cinco niveles de acuerdo a la taxonomía socioformativa, la cual se aplicó a 156 docentes. La metodología de análisis integró elementos cualitativos y cuantitativos. Entre los resultados destacan que las prácticas desde la socioformación en la universidad estudiada, logran un Nivel Autónomo (medio alto) en seis aspectos: Sensibilización, resolución de problemas del contexto, producto central, proyecto ético de vida, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento; en cambio, consiguen Nivel Resolutivo (medio) en dos aspectos: Pensamiento complejo y mejora de las condiciones de vida. Se concluye, que la relevancia de la reflexión en función a la autoevaluación realizada permite extraer argumentos relacionados al Enfoque Socioformativo para generar la sostenibilidad del desempeño docente en las Escuelas Profesionales de la universidad peruana.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; enfoque socioformativo; rúbrica; autoevaluación, docentes.

* Magister, Docente de la Universidad Católica San Pablo, Arequipa - Perú. E-mail. cmcoaquira@ucsp.edu.pe

Pedagogical practices from the socioformative approach: A teacher self-evaluation in Peru

Abstract

Pedagogical practices become a key strategy for learning, due to the diversity of ways in which knowledge is channeled. The purpose of this article is to carry out a self-evaluation of the pedagogical practices of teachers of the Professional School of Education in a university in Peru, taking into account the socioformative approach, taking as an instrument the Rubric of Pedagogical Practices from the socioformation designed by the University Center CIFE where eight aspects are evaluated, whose responses determine five levels according to the socioformative taxonomy, which was applied to 156 teachers. The analysis methodology integrated qualitative and quantitative elements. Among the results, it is worth mentioning that the practices from the socioformation in the university studied achieve an Autonomous Level (medium high) in six aspects: Awareness, resolution of context problems, central product, ethical life project, collaborative work and knowledge management; Instead, they achieve Resolutive Level (medium) in two aspects: Complex thinking and improvement of living conditions. It is concluded that the relevance of the reflection based on the self-evaluation carried out allows us to extract arguments related to the Socioformative Approach to generate the sustainability of the teaching performance in the Professional Schools of the Peruvian university.

Keywords: Pedagogical practices; socioformative approach; rubric; self-assessment, teachers.

Introducción

En la sociedad del conocimiento se plantearon diversos enfoques que respondieron a épocas y contextos; hoy en día la misma plantea el enfoque por competencias como propuesta internacional. Lo cual según Casanova, et al. (2018), facilita “la practica pedagógica, formación pertinente de los docentes para conducir el proceso, así como disponer de formas de evaluación curricular para verificar el logro de las competencias, entre otros desafíos” (p.115). En educación, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) aportan significativamente generando cambios y apostando por una enseñanza de calidad que contribuya al desarrollo personal, el crecimiento económico sostenible y la cohesión social (OCDE, 2009).

En este sentido, de acuerdo con Cejas, et al. (2019), “la formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las

personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño” (p.95), lo cual les permitirá el fortalecimiento y promoción socio profesional, que ayudará al logro de los objetivos de la institución en la cual se desempeñen.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus objetivos estratégicos plantea la mejora de la calidad de la enseñanza así como la de los procesos y resultados del aprendizaje (UNESCO, 2015). En ese sentido, la socioformación es un enfoque alternativo, acorde a las exigencias de la globalización, direccionadas de manera efectiva hacia la formación integral de los estudiantes y requiere de atención especial en las prácticas pedagógicas.

La socioformación surge en Iberoamérica y tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad donde la ciencia establece un diálogo crítico con la realidad, que la diferencia de otras actividades cognitivas (Morin, 2004).

Al respecto, el enfoque socioformativo considera los aportes de Vigotsky respecto al aprendizaje de la persona en interrelación con sus pares; desarrollo próximo que se adapta en el contexto latinoamericano planteando un conjunto de estrategias propias tanto en didáctica como en evaluación (Las voces del SABES, 2019).

De acuerdo con Tobón (2013), la articulación del pensamiento complejo, competencias y proyectos ha sido fortalecida, dando lugar al enfoque socioformativo. La socioformación, busca la transformación de las prácticas de formación en diferentes entornos (educativos, organizacionales y sociales), mediante la colaboración y proyectos transversales. En este enfoque se aborda el concepto de evaluación socioformativa, entendida como el proceso mediante el cual se busca que los estudiantes desarrollen el talento y mejoren en su formación integral mediante la retroalimentación continua de sí mismos, de los docentes, directivos, padres y de la comunidad en general (Tobón, 2014).

Dado lo anterior, el presente artículo tiene como propósito realizar una autoevaluación de las prácticas pedagógicas de docentes de la Escuela Profesional de Educación en una universidad en Perú, teniendo en cuenta el enfoque socioformativo.

1. Prácticas pedagógicas: Una transformación necesaria

La formación de seres humanos competentes y democráticos es de gran importancia, razón por la cual es necesario reorientar la práctica docente mediante procesos pertinentes de formación, considerando los valores, competencias y las cuatro habilidades que actualmente se promueven desde el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, esto se logrará desde una preparación y docencia formativa (Zabonero y Martín, 2012). En este sentido, el compromiso de todos los agentes educativos y especialmente de los docentes, se debe orientar hacia educación humanista que

se enfoca al individuo y su manera de actuar (Ambrosio, 2018).

Al respecto, Rabanal, et al. (2020) sostienen que es importante fomentar en los estudiantes “la capacidad de controlar las emociones, tener empatía, capacidad para enfrentar las adversidades, así como habilidades de socialización para afrontar los retos de la vida” (p.253), logrando así a través de diversas prácticas didácticas, formar seres integrales y más humanistas.

Así, las prácticas pedagógicas se refieren a las diversas actividades que se desarrollan con los estudiantes con la finalidad de lograr aprendizajes en el aula, escuela y comunidad. La socioformación consiste en promover la formación de las personas desde la integralidad articulando las dimensiones biológica, psicológica, sociológica y espiritual, gestionando la formación de los estudiantes analíticos, críticos, creativos frente a los problemas de su contexto, capaces de participar del trabajo colaborativo evidenciando mejora a través del producto y resolución de problemas, teniendo en cuenta la evaluación de logros para asumir nuevos retos. (Tobón, 2018).

Desde el punto de vista de la socioformación, las prácticas pedagógicas son el camino para el desarrollo de las competencias en los estudiantes porque se ajustan a los problemas y retos de la sociedad (Tobón, Pimienta y García, 2016). En ese sentido las acciones formativas esenciales que propone la socioformación son: 1) Sensibilización, motivación y logro de los aprendizajes esperados; 2) Desarrollo de conceptos fundamentales, mediante la lectura y el análisis de casos; 3) Identificación, argumentación y resolución de problemas del contexto en las clases; 4) Desarrollo de los valores universales y del proyecto ético de vida; 5) Desarrollo de la comunicación asertiva en los estudiantes; 6) Fortalecimiento del trabajo colaborativo en los alumnos con base en la sinergia; 7) Desarrollo de la creatividad y de la innovación en los escolares; 8) Resolución de problemas, a través de la transversalidad y la interdisciplinariedad; 9) Gestión de recursos

en los estudiantes mediante el análisis crítico y la creatividad; y 10) Empleo de la evaluación formativa para el logro de los aprendizajes esperados y la mejora continua mediante hechos (Tobón, et al., 2018).

En sentido opuesto, las prácticas pedagógicas con enfoque tradicional se centran en el contenido, donde las clases magistrales carecen de significación, puesto que no son acordes al contexto real, y las evaluaciones clásicas, no atienden al contexto del estudiante y, por lo tanto, no son duraderas.

A tenor de lo anterior, las metas del presente estudio son: 1) presentar una autoevaluación de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de la Escuela Profesional de Educación en una universidad en Perú, tomando como base la socioformación y el desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento y el desarrollo social sostenible; 2) analizar los logros y áreas de oportunidad en los docentes de la institución respecto a sus prácticas pedagógicas; y 3) proponer acciones para optimizar éstas últimas en los docentes de la institución, con el fin de generar actuaciones concretas de mejora.

2. Metodología

Se aplicó la metodología de análisis de caso, integrando elementos cualitativos y cuantitativos. El mismo, consiste en consolidar información generada por el listado de preguntas sobre las prácticas pedagógicas, obteniendo la medición por cinco niveles estipulados en la rúbrica, ubicando las respuestas para someterlas a un análisis que se concrete en un producto que evidencie la mejora de las falencias encontradas.

En la evaluación de las experiencias formativas se aplicó la Rúbrica de Prácticas Pedagógicas desde la Socioformación, la cual fue diseñada por el Centro Universitario CIFE (2018). Se gestionó el permiso formal para la aplicación de la encuesta a los docentes, haciendo de conocimiento a los encuestados sobre la intención de generar procesos de evaluación de desempeño, que favorezcan

el logro de competencias de los estudiantes y garanticen la mejora continua desde la propuesta del enfoque socioformativo, luego se utilizó la herramienta de formularios de *Google* para recopilar información, el tiempo máximo gestionado para el llenado del cuestionario fue de 30 minutos.

En total participaron 156 docentes, de los cuales 75 mujeres y 81 varones, cuyas edades oscilan entre menos de 30 años a más de 70 años, siendo docentes de tiempo parcial y de tiempo completo, quienes poseen el grado académico de Maestros, con experiencia en docencia universitaria en las Escuelas Profesionales de Educación, Administración de Negocios, Contabilidad, Psicología, Ciencia de la Computación, Ingeniería Civil, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica y de Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial y Derecho, quienes poseen una formación académica y profesional respecto a los cursos que dictan y manifiestan aspiraciones profesionales en cursos de especialización y la mayoría de docentes tiene experiencia profesional en otras instituciones.

El enfoque socioformativo, representa una alternativa para generar procesos de evaluación del desempeño que favorezcan la mejora en la actuación de las personas ante problemas del contexto, a partir de evidencias; es decir, que la sólida formación integral, a través de las prácticas pedagógicas conlleve a formar personas competentes capaces de insertarse en la sociedad de manera eficaz, efectiva, con sostenibilidad y sustentabilidad en su actuar profesional.

En este sentido, la evaluación mediante rúbricas socioformativas integra aspectos del pensamiento complejo, la sociedad del conocimiento y la gestión de la calidad. La implementación de este instrumento como una metodología, no solo se da en directivos, docentes o asesores pedagógicos en las instituciones educativas, sino también en gestión del talento humano en otras áreas (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016). Desde el contexto de evaluación según Tobón (2013), se considera como una respuesta a la formación de personas

competentes, integrales y con un proyecto ético de vida sólido para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento.

Asimismo, de acuerdo con Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Vázquez-Antonio (2014), las rúbricas socioformativas promueven procesos participativos, generando una evaluación para la mejora continua mediante el establecimiento de criterios, evidencias a realizar y niveles de dominio, que pueden ser evaluados y mejorados a partir de la propuesta de este enfoque. La rúbrica desarrollada en este estudio, es pertinente desde el punto de vista analítico porque

genera reflexión de manera concreta en las prácticas pedagógicas, con la intención de generar planes de mejora que consoliden la eficacia de un proyecto institucional basado en la formación continua, contribuyendo al propósito ético en la vida de las personas.

De esta manera, en la Tabla 1 se describen los indicadores y descriptores de la Rúbrica. Cada indicador se evaluó en 5 niveles, siguiendo la taxonomía socioformativa del Centro Universitario CIFE (2018): Nivel Pre formal (muy bajo), Nivel Receptivo (bajo), Nivel Resolutivo (medio), Nivel Autónomo (medio alto) y Nivel Estratégico (muy alto).

Tabla 1
Rúbrica socioformativa para evaluar las prácticas pedagógicas

Indicador	Muy bajo: (1)	Bajo: (2)	Medio: (3)	Medio alto: (4)	Muy alto: (5)
1. Sensibilización ¿En qué nivel logra que los estudiantes se sensibilicen frente al entorno y se comprometan con la resolución de un determinado problema?	No logro que los estudiantes se sensibilicen ante diversas situaciones de su medio porque no son prioritarias, como si lo son los temas curriculares.	En algunas ocasiones logro que los estudiantes tengan sensibilidad frente a los problemas del contexto, a través de ejemplos de la vida real.	Logro que los estudiantes tengan sensibilidad y motivación frente a los problemas del entorno a partir del abordaje de sus saberes previos. Esto se articula con el aprendizaje o los aprendizajes esperados del currículo.	Logro que los estudiantes diagnostiquen los problemas del contexto para que tengan sensibilidad ante ellos.	Logro que los estudiantes se comprometan en la resolución de problemas de alto impacto en el contexto, con creatividad, perseverancia y ética.
2. Resolución de problemas del contexto ¿En qué nivel logra que los estudiantes identifiquen, comprendan, expliquen y contribuyan a resolver un problema del contexto?	No logro que los estudiantes identifiquen ni contribuyan en la resolución de un problema del contexto porque no es prioridad en las clases.	En algunas ocasiones logro que los estudiantes identifiquen un problema del contexto y lo tengan en cuenta en el proceso de aprendizaje.	Logro que los estudiantes comprendan y contribuyan a resolver problemas sencillos del contexto, con el fin de lograr los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudio.	Logro que los estudiantes resuelvan problemas del contexto y los expliquen, como estrategia esencial para el logro de los aprendizajes esperados.	Logro que los estudiantes resuelvan problemas del contexto con estrategias creativas, flexibles e innovadoras, buscando mejorar las condiciones de vida de la comunidad o contribuyendo a la sostenibilidad ambiental.
3. Producto central ¿En qué nivel logra que los estudiantes realicen un producto relevante en el contexto, como estrategia para evaluar los aprendizajes esperados en el currículo?	Nunca logro que los estudiantes produzcan evidencias de desempeño que se vinculen con otras áreas y que sean relevantes en el contexto.	En algunas ocasiones logro que los estudiantes entreguen un producto al final de la asignatura o proyecto. Sin embargo, no se integran saberes de otras asignaturas o disciplinas.	Logro que los estudiantes entreguen productos para evaluar sus aprendizajes esperados.	Logro que los estudiantes entreguen productos contextualizados a las necesidades del entorno, mediante la autoevaluación continua y el empleo de un determinado instrumento como la rúbrica, lista de cotejo, escala de estimación, etc.	Logro que los estudiantes elaboren un producto relevante y pertinente en el contexto. Con el cual contribuyen a mejorar las condiciones de vida y/o el ambiente, articulando saberes y metodologías de varias asignaturas y disciplinas.

Cont... Tabla 1

<p>4. Proyecto ético de vida ¿En qué nivel logra que los estudiantes fortalezcan e incrementen los valores universales como la responsabilidad, el respecto, la honestidad, la promoción de la vida y la equidad como parte del proyecto ético de vida?</p>	<p>Nunca logro que los estudiantes fortalezcan sus valores, como la responsabilidad, el respecto, la honestidad, la promoción de la vida y la equidad. No aplico estrategias para desarrollar los valores en clase.</p>	<p>Logro que los estudiantes definan y entiendan la importancia de los valores, pero no logro que los apliquen en la vida cotidiana.</p>	<p>Logro que los estudiantes fortalezcan y apliquen los valores universales mediante el empleo de estrategias didácticas concretas en el aula, tales como los dilemas morales, reflexiones, juegos, sociodramas y resolución de problemas, entre otros.</p>	<p>Logro que los estudiantes se autoevalúen de manera continua sobre cómo están aplicando los valores universales e implementen mejoras concretas.</p>	<p>Logro que los estudiantes se apoyen entre sí y ayuden a sus familias, comunidad y organizaciones a fortalecer y aplicar los valores universales.</p>
<p>5. Trabajo colaborativo ¿En qué nivel logra que los estudiantes trabajen de manera colaborativa en clase para alcanzar los aprendizajes esperados?</p>	<p>Nunca logro que los estudiantes trabajen de manera colaborativa. A veces hacen trabajo en grupo, pero con poca participación y coordinación.</p>	<p>A veces logro que los estudiantes trabajen en grupo o en equipo, pero no aplico estrategias concretas para fortalecer esto. Se les dificulta trabajar de manera coordinada, asumir sus responsabilidades y comunicarse con claridad, respeto y amabilidad.</p>	<p>Logro que los estudiantes trabajen de manera colaborativa para lograr una meta común, mediante el compromiso de cada participante, el respeto y la cordialidad. Busco que respeten las ideas de los demás.</p>	<p>Logro que los estudiantes trabajen de manera colaborativa mediante la autoevaluación de su desempeño y el mejoramiento continuo de lo que hacen. Se distribuyen roles para trabajar en el logro de las metas.</p>	<p>Logro que los estudiantes trabajen de manera colaborativa articulando sus fortalezas y que se apoyen de manera mutua para ser mejores y lograr mayor impacto en lo que buscan.</p>
<p>6. Pensamiento complejo ¿En qué nivel logra el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes?</p>	<p>No logro que mis estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento complejo, como el análisis crítico, el análisis sistémico, la creatividad y la metacognición</p>	<p>En algunas ocasiones logro que mis estudiantes apliquen alguna habilidad de pensamiento complejo, como la comparación, el cuestionamiento, el hacerse preguntas, imaginar nuevas realidades, etc.</p>	<p>Logro que mis estudiantes aprendan a abordar los problemas desde diferentes perspectivas y comprendan sus diferentes elementos interrelacionadas.</p>	<p>Logro que mis estudiantes aprendan a analizar críticamente los problemas y que apliquen la metacognición en el mejoramiento continuo. Les ayudo a que se autoevalúen en sus habilidades de pensamiento complejo mediante instrumentos concretos.</p>	<p>Logro que mis estudiantes contribuyan a resolver los problemas del contexto generando diferentes opciones, aplicando estrategias creativas y articulando saberes de varias áreas, para tener impacto en el logro de las metas.</p>
<p>7. Mejora de las condiciones de vida ¿En qué nivel logra que los estudiantes brinden un servicio o beneficio para mejorar las condiciones de vida de ellos mismos, de la institución educativa, de sus familias, de la comunidad o del ambiente?</p>	<p>No logro que mis estudiantes brinden un servicio o beneficio para mejorar las condiciones de vida de ellos mismos, de la institución educativa, la familia, la comunidad o el ambiente.</p>	<p>En algunas ocasiones y de manera superficial logro que mis estudiantes brinden algún servicio o beneficio para mejorar las condiciones de vida y el ambiente. Sin embargo, no trabajo estrategias concretas en el aula para hacerlo.</p>	<p>Logro que mis estudiantes brinden un servicio o beneficio que mejore las condiciones de vida de ellos, sus familias, la escuela, la comunidad o el ambiente, en articulación con los aprendizajes esperados de la asignatura. Esto lo tengo planeado en mis secuencias didácticas.</p>	<p>Logro que mis estudiantes se autoevalúen al momento de brindar un servicio o beneficio para mejorar las condiciones de vida o el ambiente, buscando que mejoren de manera continua.</p>	<p>Logro que mis estudiantes contribuyan a mejorar las condiciones de vida o el ambiente con acciones que tengan creatividad y continuidad, hasta lograr impacto en tener una mejor calidad de vida o sostenibilidad ambiental.</p>
<p>8. Gestión del conocimiento ¿En qué nivel logra que los estudiantes busquen, analicen, creen y apliquen el conocimiento científico en la resolución de un problema del contexto?</p>	<p>Logro que mis estudiantes aborden el libro de texto para comprender los temas, sin resolver problemas del contexto. Mis estudiantes no saben buscar el conocimiento en diferentes fuentes, organizarlo, analizarlo y aplicarlo, o se les dificulta mucho.</p>	<p>Logro en algunas ocasiones que mis estudiantes apliquen los temas del libro de texto en la resolución de problemas del contexto.</p>	<p>Logro que mis estudiantes aprendan a buscar, organizar, comprender y aplicar el conocimiento científico en la resolución de problemas del contexto, empleando recursos complementarios al libro de texto.</p>	<p>Logro que mis estudiantes aprendan a buscar, organizar, comprender, analizar críticamente y aplicar el conocimiento científico de diferentes fuentes (incluido el libro de texto) en la resolución de problemas del contexto, con apoyo en la autorreflexión para mejorar en este ámbito.</p>	<p>Logro que mis estudiantes adapten, modifiquen o generen conocimiento que les posibilite resolver los problemas, articulando diferentes saberes.</p>

Fuente: Centro Universitario CIFE (2018).

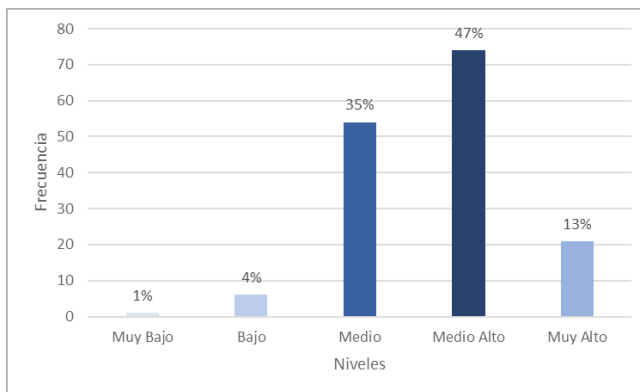
3. Prácticas pedagógicas: Una mirada desde los indicadores

La sistematización del análisis en relación a las prácticas pedagógicas se presenta teniendo en cuenta los ocho indicadores evaluados en la rúbrica.

lograr que los estudiantes se identifiquen con el problema que se plantea, obteniendo 47% en el valor medio alto correspondiente al Nivel Autónomo según la taxonomía socioformativa, tal como se aprecia en la Figura I. Sin embargo, aún no se logra el compromiso y solución de problemas de impacto porque se debe reforzar la habilidad creativa y la ética como aspectos fundamentales para lograr la sensibilización.

3.1. Sensibilización

Los docentes manifiestan capacidad para



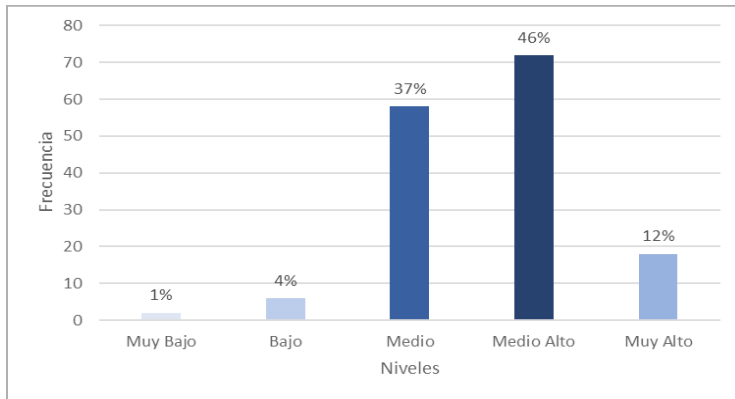
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura I: Resultados del indicador Sensibilización

3.2. Resolución de problemas del contexto

De igual manera, se puede observar en la Figura II, que los docentes logran que los estudiantes sean capaces de dar solución al problema, proporcionando explicaciones como estrategias para el logro de los aprendizajes

esperados. El resultado del 46% en el valor medio alto corresponde al Nivel Autónomo. A pesar de ello, se requiere incrementar y reforzar acciones concretas que evidencien su contribución a la sostenibilidad ambiental, por ser un problema coyuntural para ser abordado con compromiso.



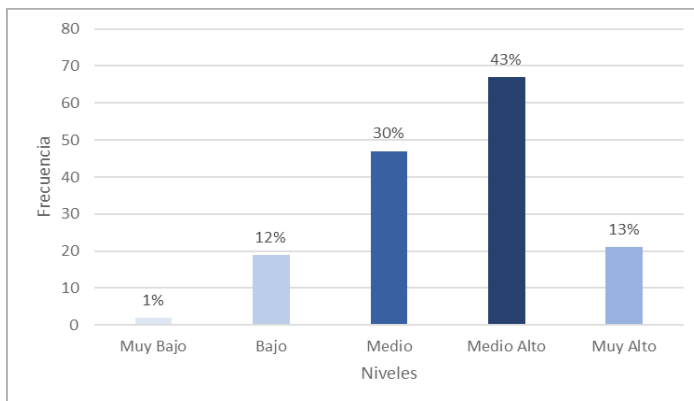
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura II: Resultados del indicador Resolución de problemas del contexto

3.3. Producto central

En la Figura III, se evidencia que menos de la mitad de los docentes evaluados logran que los estudiantes entreguen sus productos contextualizados a las necesidades del entorno, obteniendo 43% de valor medio alto, correspondiente al Nivel Autónomo. Es importante revalorar que los estudiantes

aún no logran elaborar productos relevantes, vinculando sus saberes con la metodología correspondientes a las asignaturas, donde consoliden con evidencias la transferencia del conocimiento hacia el desarrollo de habilidades y capacidades. Considerando que como producto central se debe gestionar un logro que evidencie cambio significativo.



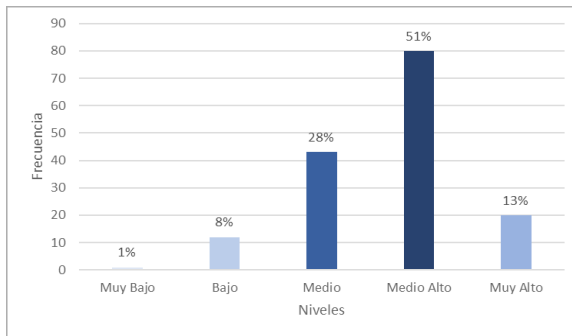
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura III: Resultados del indicador Producto central

3.4. Proyecto ético de vida

En cuanto al proyecto ético de vida, se puede observar en la Figura IV que los docentes logran que los estudiantes sean capaces de interiorizar los valores y autoevalúen sus acciones, fortaleciendo su compromiso hacia la sociedad como parte de su formación pre - profesional, obteniendo 51%, ubicado en el nivel medio alto, correspondiente al Nivel Autónomo. No obstante, aún existe la falencia

de que los alumnos no se apoyen entre sí, se evidencia poca ayuda a la familia y comunidad, se requiere reforzar aún más, la práctica de los valores universales que se vean reflejados en los estudiantes y que se relacionen con el perfil del egresado. Al respecto, Rabanal, et al. (2020) sostienen que “el profesional que egrese de las universidades debe ser capaz, competitivo, y lograr insertarse en el mundo laboral sin restricciones” (p.255).



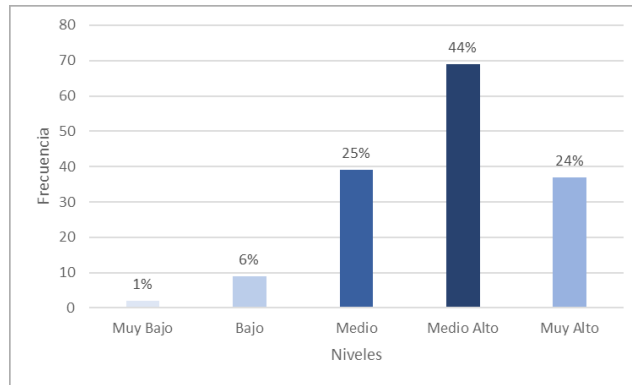
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura IV: Resultados del indicador Proyecto ético de vida

3.5. Trabajo colaborativo

En relación al trabajo colaborativo, se puede apreciar en la Figura V que los docentes consiguen que los estudiantes tengan la capacidad de gestionar su trabajo colaborativo desde la autoevaluación de su desempeño,

distribución de roles para el logro de metas de mejoramiento continuo. Obtienen 44%, ubicado en el nivel medio alto, correspondiente al Nivel Autónomo, sería importante, lograr mayor impacto y la ayuda mutua articulando fortalezas, reforzando estrategias acordes a las situaciones que se vivencia en cada asignatura.



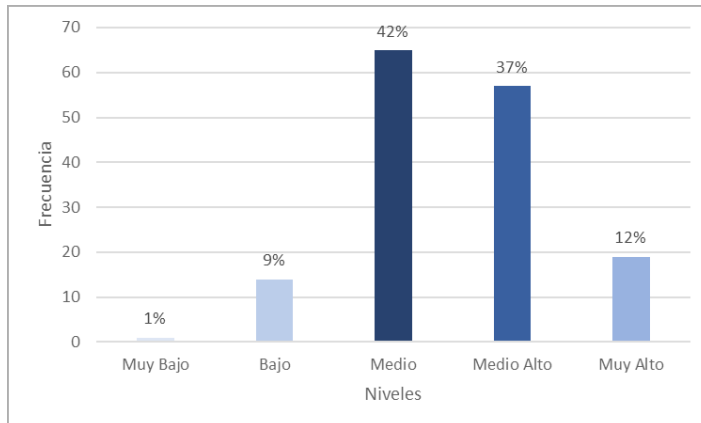
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura V: Resultados del indicador Trabajo colaborativo

3.6. Pensamiento complejo

Con respecto al pensamiento complejo, se puede evidenciar en la Figura VI que los docentes alcanzan que los estudiantes puedan abordar problemas desde diferentes perspectivas, puesto que obtienen 42%, ubicado en el nivel medio que corresponde el

Nivel Resolutivo; sin embargo, la mayoría aún no aplica la metacognición en el mejoramiento continuo, en consecuencia, es necesario generar impacto en el logro de las metas, sustentadas en un análisis y articuladas con estrategias adecuadas que conlleven a los objetivos propuestos.



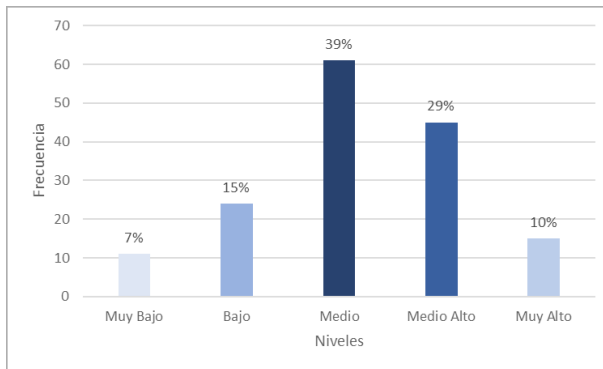
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura VI: Resultados del indicador Pensamiento complejo

3.7. Mejora de las condiciones de vida

En la Figura 7, se puede apreciar que los docentes logran que los estudiantes brinden un servicio o beneficio de mejora en las condiciones de vida, relacionadas con aprendizajes de las asignaturas, por lo que el 39% obtenido como valor medio, los

ubica en el Nivel Resolutivo. No obstante, aún no logran autoevaluarse al momento de brindar un servicio o beneficio para mejorar las condiciones de vida, en consecuencia, es sustancial gestionar acciones concretas para generar impacto en el incremento de la calidad de vida y de la sostenibilidad ambiental.



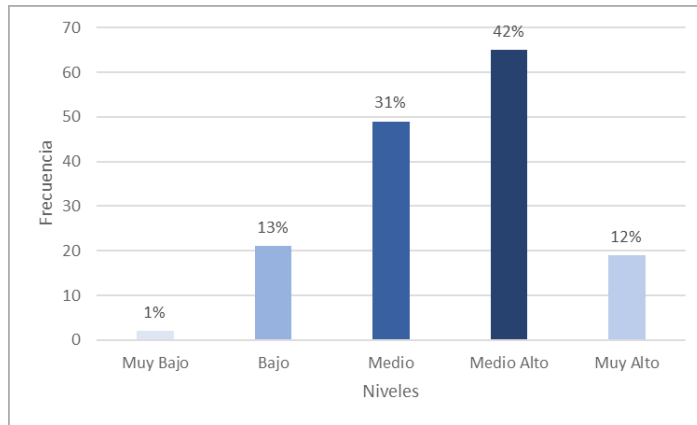
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura VII: Resultados del indicador Mejora de las condiciones de vida

3.8. Gestión del conocimiento

En cuanto a la gestión del conocimiento, se puede observar en la Figura VIII que los docentes consiguen que los estudiantes aprendan a buscar, organizar, comprender y analizar críticamente el conocimiento. Obtienen 42% como valor medio alto, que los ubica en el Nivel Autónomo. Sin embargo, se sugiere generar acciones para lograr que los alumnos adapten, modifiquen o generen conocimiento para resolver problemas articulados con sus saberes previos.

Al respecto Escorcía y Barros (2020) sostienen que “las universidades deben contribuir al aumento de la calidad de todos sus colaboradores, en busca de fomentar la creación de nuevos conocimientos” (p.88), con la finalidad de responder adecuadamente a los cambios del entorno. Es por ello que, la metodología del docente durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes es determinante, la gestión pedagógica requiere del uso de estrategias, herramientas y recursos pertinentes que conlleven a la adquisición del conocimiento, en todo el sentido de la palabra.



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Figura VIII: Resultados de indicador Gestión del conocimiento

En resumen, la tendencia del enfoque socioformativo a través de la autoevaluación, luego de su aplicación posibilita acciones de mejora para reforzar algunos indicadores de

bajo porcentaje sin perder de vista el contexto institucional, así como también la formación de la persona en todas sus dimensiones, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Síntesis de los Resultados

Indicador	Nivel obtenido	Aspectos por mejorar
1. Sensibilización	Autónomo	Seguir formando participantes críticos y analíticos que respondan ante problemáticas de su contexto siendo observadores efectivos asumiendo el compromiso consciente y voluntario de su quehacer como profesionales en formación inicial.
2. Resolución de problemas del contexto	Autónomo	Lograr que los estudiantes resuelvan problemas del contexto con estrategias creativas, flexibles e innovadoras, buscando mejorar las condiciones de vida de la comunidad y contribuyendo a la sostenibilidad ambiental. Es necesario ser parte de la problemática ambiental y lograr que los estudiantes sean partícipes de los proyectos ambientales institucionales, trabajando de manera multidisciplinaria con una visión holística teniendo en cuenta los principios axiológicos institucionales. Revalorar la importancia de evidenciar en los sílabos un producto, que permita consolidar el conocimiento adquirido en el proceso de enseñanza aprendizaje. Fomentar la concreción de un producto como medición de competencias que además sea un trabajo valorado en función al desempeño propuesto y sea de utilidad para continuar con otros productos.
3. Producto central	Autónomo	
4. Proyecto ético de vida	Autónomo	Promover la dimensión actitudinal de la persona desde la formación integral para desempeñarse como un profesional con valores, fomentando el talento humano evidenciando el sello institucional.

Cont.. Tabla 2

5. Trabajo colaborativo	Autónomo	Programar actividades de apoyo donde los roles y responsabilidades sean sostenidas por el aprendizaje cooperativo, cuyo fin sea el bien común fortaleciendo la formación integral a través de la investigación.
6. Pensamiento complejo	Resolutivo	Fomentar un programa de lectura y estudio de casos generando la crítica y argumentación a través de estrategias variadas para la práctica meta cognitiva. Analizar evidencias investigativas relacionadas a los cursos valorando los aportes y emitiendo juicio crítico.
7. Mejora de las condiciones de vida	Resolutivo	Lograr que los estudiantes contribuyan a mejorar las condiciones de vida o el ambiente con acciones que tengan creatividad y continuidad, hasta lograr impacto en tener una mejor calidad de vida o sostenibilidad ambiental. Explotar la creatividad generando proyectos de innovación, programas, proyectos de desarrollo, entre otros. que no solo sean sustentables sino también sostenibles.
8. Gestión del conocimiento	Autónomo	Dotar de herramientas para que los estudiantes desde su rol sean partícipes de grupos, comités, líneas de investigación, equipos multidisciplinarios, posibilitando que sus aportes sirvan para gestionar la solución de problemas en el campo de su formación inicial. Incentivar la perseverancia y valores afines de cada estudiante, revalorando la capacidad humana y actitud proactiva en la búsqueda de la verdad.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

El ejercicio continuo de mejora, se evidencia bajo la reflexión y análisis del quehacer educativo logrando el convencimiento del cambio, que debe iniciar con la actitud del docente en las aulas y la forma de llegar a los estudiantes, puesto que en su rol de facilitador debe generar motivaciones para que cada estudiante trabaje en sus fortalezas desarrollando sus habilidades, con la finalidad de desenvolverse profesionalmente y creando aportes significativos en la sociedad.

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas a partir de la socioformación, consisten en articular el aprendizaje desde la indagación de problemas del contexto, que parta de una necesidad, dificultad o conflicto para mejorar, obteniendo un producto como evidencia concreta evaluada por un instrumento y generando una valoración integral con el fin de lograr el desempeño establecido.

Se torna necesario señalar que las prácticas desde la socioformación en la Universidad en estudio, consiguen un Nivel Autónomo (medio alto) en seis aspectos: Sensibilización, resolución de problemas del contexto, producto central, proyecto ético de vida, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento; en cambio, logran Nivel Resolutivo (medio) en solo dos aspectos: Pensamiento complejo y mejora de las condiciones de vida, los cuales se deben optimar en las prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo.

Asimismo, es importante colocar especial atención en la gestión pedagógica de cada curso y trabajar para que los estudiantes logren contextualizar la problemática para aportar de manera crítica en la resolución de problemas así como concretar su participación en proyectos institucionales, que promueve la casa de estudios a través de la conformación de equipos multidisciplinarios, con la finalidad de dar solidez necesaria y generar proyectos sostenibles y sustentables.

Finalmente, se debe promover de manera

articulada programas de mejora en función a la identidad y políticas institucionales, al perfil del egresado, a los planes de estudio y necesidades del contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: Un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í., e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV(4), 114-125.
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-101.
- Centro Universitario CIFE (2018). *Rúbrica de Prácticas Pedagógicas desde la Socioformación*. Centro Universitario CIFE.
- Escorcía, J., y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 83-97.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., y Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101.
- Las voces del SABES (2019). ¿Cómo se entiende la enseñanza y el aprendizaje, es decir, la formación basada en competencias? *Las Voces del Sabes*, 19-28. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/03/Formaci%C3%B3n-basada-en-competencias-1.pdf>
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20). http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa?posInSet=1&queryId=1b5e0692-cd18-43a4-99ef-5160658b1dca
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos - OCDE (2009). *Estudios de la OCDE. Educación superior en el desarrollo regional y de ciudades*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/imhe/42945795.pdf>
- Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 250-258.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento*. Horson Ediciones Escolares.
- Tobón, S. (2018). *Prácticas pedagógicas esenciales desde la socioformación*. CIFE, Centro Universitario.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). *Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía*

- conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 31-47.
- Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2016). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Zabonero, A., y Martín, M. (2012). Formación integral de profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70.