

Educación Social: perfiles profesionales, prácticas educativas y expectativas laborales.
Un estudio comparativo de la formación de los estudiantes de las carreras de
Pedagogía con énfasis I y II ciclo de la Universidad Nacional de Costa Rica y la
carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla en México

Informe final seminario de graduación presentado en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de
Licenciatura en Pedagogía I y II ciclo de la Educación General Básica con énfasis en
Educación Social

Personas Autoras

Jennifer Barboza Matarrita
Victoria Eugenia Fallas Aguilar
María José Mesén Obando
Marcela Montoya Corrales
Luis Carlos Segura González
Ana Gabriel Zamora Calderón

Coautores

Dr. Rafael Jiménez Corrales
M.Ed. Sylvia Segura Esquivel
Dra. Kattia Rojas Acevedo

Febrero 2026

Educación Social: perfiles profesionales, prácticas educativas y expectativas laborales.

Un estudio comparativo de la formación de los estudiantes de las carreras de Pedagogía con énfasis I y II ciclo de la Universidad Nacional de Costa Rica y la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México

Tribunal evaluador:

Dr. Rafael Jiménez Corrales, Tutor del TFG.

M.Ed. Sylvia Segura Esquivel, Lectora.

Dra. Kattia Rojas Acevedo, Lectora.

M.Sc. Luis Diego Veja Cruz, Representante de la Dirección de Educación Básica.

M.Ed. Érika Vásquez Salazar, Decana, Centro de Investigación y Docencia en Educación.

**KATTIA MARIA
ROJAS ACEVEDO
(FIRMA)**

Firmado digitalmente
por KATTIA MARIA ROJAS
ACEVEDO (FIRMA)
Fecha: 2026.02.11
14:14:16 -06'00'

Índice de contenidos

Índice de tablas	38
Tabla de abreviaturas	51
Índices de apéndices	53
Dedicatorias y agradecimientos	54
Capítulo I	62
Introducción	62
Justificación	70
Problema de Investigación	84
Antecedentes	88
Antecedentes Internacionales	88
Antecedentes Nacionales	120
Objetivo general	153
Objetivos específicos	153
II Capítulo	154
Marco Referencial Teórico	154
I. Perfiles profesionales en pedagogía con énfasis en educación social: Definición y características	155
Conocimientos	157
Habilidades	157
Actitudes y Valores	158

1.1 Concepto de perfil profesional en el contexto de la pedagogía _____	161
1.2 Pedagogía Social _____	163
1.3 Componentes del perfil profesional en educación social _____	164
II. Perfiles profesionales en las carreras estudiadas _____	165
2.1 Perfil profesional de la licenciatura en Pedagogía I y II ciclos de la E.G.B con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional de Costa Rica 2020 _____	165
Saberes conceptuales _____	165
Saberes procedimentales _____	166
Saberes actitudinales _____	167
2.2 Perfil profesional de egreso de la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2010) _____	169
Saberes conceptuales _____	169
Saberes procedimentales _____	170
Saberes actitudinales _____	171
2.3 Comparación de los perfiles profesionales entre la UNA y la BUAP _____	172
Saberes conceptuales _____	172
Saberes procedimentales _____	173
Saberes actitudinales _____	175
2.4 Importancia de los perfiles profesionales en la formación universitaria y el mercado laboral Importancia de los perfiles profesionales en la formación universitaria y el mercado laboral _____	176
III. Prácticas educativas en pedagogía con énfasis en educación social: enfoques y modelos. _____	178

3.1 Principales enfoques pedagógicos en educación social _____	179
El enfoque positivista _____	179
El enfoque interpretativo simbólico _____	180
El enfoque socio crítico _____	182
Enfoque emergente o de la complejidad _____	183
3.2 Principios pedagógicos de la educación social _____	185
a. La pregunta _____	185
b. Diálogo y escucha atenta _____	185
c. Problematicación _____	185
d. Aprendizaje enfocado en sentido crítico _____	186
e. Papel de la persona educadora _____	186
3.3 Modelos de prácticas educativas en la formación universitaria _____	186
a. Estructura del conocimiento _____	187
b. Métodos de enseñanza _____	187
c. Formación de habilidades y competencias _____	188
d. Percepción y resolución de problemas _____	188
e. Valores y ética _____	188
3.4 Relación entre las prácticas educativas y los perfiles profesionales esperados _	188
IV. La importancia de la tríada: familia, escuela y comunidad en la formación de la persona pedagoga _____	191
V. Expectativas laborales de las personas estudiantes de Pedagogía con énfasis en Educación Social _____	194
5.1 Influencia de la formación universitaria en las expectativas laborales _____	195
5.2 Competencias laborales y campos de acción profesional en educación social	198

5.3 Factores que determinan las expectativas laborales de las personas estudiantes	200
5.4 Importancia de vincular las expectativas laborales con las competencias profesionales adquiridas	204
VI. Nivel de formación de las personas estudiantes en Pedagogía con Énfasis en Educación Social	207
6.1 Comprensión teórica y conceptual de la educación social	209
6.2 Comprensión teórica y conceptual de la Educación Social	213
6.3 Habilidades y competencias prácticas adquiridas durante la formación en Educación Social	217
6.4 Actitudes, valores y ética profesional en la práctica educativa en Educación Social	221
VII. Motivación de las personas estudiantes hacia la Educación Social	224
7.1 Percepción de la importancia y relevancia de la Educación Social en el ámbito laboral	226
7.2 Factores motivacionales que influyen en la elección de la Pedagogía con Énfasis en Educación Social	229
7.3 Relación entre la motivación y el compromiso con la profesión	231
7.4 Importancia de la motivación para el desempeño académico y laboral	233
VIII. Prácticas educativas de los estudiantes con énfasis en Educación Social en la UNA y la BUAP	237
8.1 Relación entre las prácticas educativas y los objetivos del énfasis en Educación Social en la UNA y la BUAP	239
8.2 Importancia de la coherencia práctica para la adquisición efectiva de	

competencias profesionales en Educación Social	242
Capítulo III	246
Ruta metodológica	246
A. Paradigma y enfoque metodológico seleccionado	247
Paradigma crítico-sociocrítico y su pertinencia para el estudio	250
La pedagogía crítica como marco interpretativo	252
B. Enfoque o diseño de investigación	253
Características fundamentales del enfoque mixto	254
a) Integración de métodos	254
b) Combinación de técnicas de recolección y análisis	255
c) Diseños secuenciales o concurrentes	255
d) Propósito de complementariedad	256
e) Amplitud y profundidad del conocimiento	256
Aplicación del enfoque mixto al estudio	257
Tipo de estudio	257
Diseño convergente paralelo	258
Diseño explicativo secuencial	258
Diseño exploratorio secuencial	259
Diseño multinivel	259
Diseño de triangulación	260
Tipo de estudio mixto aplicado en la investigación	260
C. Participantes	261
Descripción de las personas participantes según los grupos universitarios	262
Criterios de conformación y selección de los grupos participantes	277

Selección de participantes en Costa Rica	278
Selección de participantes en México	279
D. Estrategia metodológica	280
Génesis y articulación del proyecto binacional	281
Conformación del grupo coinvestigador de las personas estudiantes y sus responsabilidades asignadas en el periodo 20224-2025	282
Fase cuantitativa	285
Diseño y validación del instrumento	285
Prueba piloto del instrumento	286
Contexto y grupos participantes	287
Resultados estadísticos de la prueba piloto	288
Aplicación definitiva en Costa Rica	290
Aplicación definitiva en México	292
Fase cualitativa en Costa Rica	293
Fase cualitativa en México	295
Integración de fases y articulación de resultados	297
E. Técnicas e instrumentos	298
Preámbulo e instrucciones.	300
Parte I: Perfil sociodemográfico	301
Parte II: Actividades específicas	301
Parte III: Poblaciones atendidas	301
Parte IV: Ámbitos de intervención	302
Parte V: Competencias específicas	302
Parte VI: Integración y participación comunitaria	303

Aplicación y condiciones de administración	304
Instrumentos cualitativos	305
Guía de entrevista en profundidad	305
Naturaleza y propósito del instrumento	305
Origen y proceso de elaboración	306
Estructura del instrumento	307
Sección 0: Datos sociodemográficos	307
Sección 1: Pertinencia curricular	307
Sección 2: Desarrollo de competencias profesionales	308
Sección 3: Expectativas y proyecciones profesionales	308
Sección 4: Motivación y satisfacción estudiantil	308
Sección 5: Integración y participación comunitaria	309
Sección 6: Pregunta de cierre	309
Procedimiento de aplicación y registro	309
F. Relación con los objetivos y la fase cuantitativa	310
Instrumento cualitativo Guía para grupos focales	311
Naturaleza y objetivos del instrumento	311
Instrumento cualitativo Guía para grupos focales	312
Naturaleza y enfoque del instrumento	313
Composición y estructura de los grupos	313
Rol de la persona moderadora y desarrollo de la sesión	314
Estructura temática del instrumento	316
Introducción y contexto	316
Articulación escuela-familia-comunidad	316

Educación social e integración curricular	316
Aplicabilidad y desafíos formativos	317
Reflexión final y propuestas de mejora	317
Procedimiento de registro y análisis	317
Vinculación con los objetivos de investigación	318
G. Categorías preliminares de análisis y/o variables	318
Construtto de la Investigación	319
Factores del Construtto	319
Perfil Profesional	319
Prácticas Educativas	320
Expectativas Laborales/situación laboral	321
Etapa Cuantitativa	322
Definiciones Conceptuales y Operacionales de las variables	322
Perfil Profesional	322
Definición Conceptual	322
Definición Operacional	323
Prácticas Educativas	323
Definición Conceptual	323
Definición Operacional	323
Expectativas Laborales	324
Definición Conceptual	324
Definición Operacional	324
Situación Laboral Actual	324
Definición Conceptual	324

Definición Operacional	325
Etapas Cualitativas	325
Definición de Categorías Apriorísticas	325
Perfil Profesional	325
Prácticas Educativas	326
Expectativas Laborales	326
Situación Laboral Actual	327
Constructo, factores, variables y categorías	327
Fase Cuantitativa	328
Definición conceptual del constructo	328
Definición Operacional del constructo	329
H. Factores y Variables	330
Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales	330
Definición conceptual	330
Definición operacional	330
Factor 2: Habilidades para la Intervención Socioeducativa	331
Definición conceptual	331
Definición operacional	332
Factor 3: Capacidades para la Comprensión Sociopolítica de la Realidad	332
Definición conceptual	332
Definición operacional	333
Factor 4: Pertinencia Curricular o Coherencia entre Currículo y Necesidades Socioeducativas	333
Definición conceptual	333

Definición operacional	334
Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y	
Exclusión Social	335
Definición conceptual	335
Definición operacional	335
Factor 6: Intervención con Poblaciones en Actividades Socioculturales Comunitarias	
	336
Definición conceptual	336
Definición operacional	336
Factor 7: Ámbitos Específicos de Intervención Profesional	337
Definición conceptual	337
Definición operacional	338
Factor 8: Ámbitos de Atención Especializada	338
Definición conceptual	338
Definición operacional	339
Factor 9: Aplicación, Uso y Gestión de Estrategias y Recursos Tecnológicos en la	
Práctica	339
Definición conceptual	339
Definición operacional	340
Factor 10: Competencias Actitudinales y Contextuales	341
Definición conceptual	341
Definición operacional	341
I. Fase Cualitativa	342
Categoría apriorística 1: Desarrollo de Competencias Profesionales	344

Definición conceptual _____	344
Categoría apriorística 2: Habilidades para la Intervención Socioeducativa _____	344
Definición conceptual _____	344
Categoría apriorística 3: Capacidades para la Comprensión Sociopolítica de la Realidad _____	345
Definición conceptual _____	345
Categoría apriorística 4: Pertinencia Curricular o Coherencia entre Currículo y Necesidades Socioeducativas _____	346
Definición conceptual _____	346
Categoría apriorística 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables	346
Definición conceptual _____	346
Categoría apriorística 6: Intervención con Poblaciones en Actividades Socioculturales Comunitarias _____	347
Definición conceptual _____	347
Categoría apriorística 7: Ámbitos Específicos de Intervención Profesional _____	348
Definición conceptual _____	348
Categoría apriorística 8: Ámbitos de Atención Especializada _____	348
Definición conceptual _____	348
Definición conceptual _____	349
Categoría apriorística 10: Competencias Actitudinales y Contextuales _____	349
Definición conceptual _____	349
J. Consideraciones Éticas en la Investigación _____	350
Obtención de Consentimiento Informado _____	350
Confidencialidad y Anonimato de los Datos Recopilados _____	351

Respeto a los Principios de Beneficencia, No Maleficencia, Justicia y Autonomía	351
Prevención de Daños Físicos o Emocionales	352
Cumplimiento de las Normativas Éticas y Legales	353
Capítulo IV	354
Sistematización, análisis y discusión de resultados	354
Participación de las personas coinvestigadoras en el análisis de los datos	355
1. Niveles de la carrera en la UNA: Grupo A (II, III, IV)	357
Análisis Cualitativo Costa Rica UNA Grupo A	363
Categoría 1. Aplicación del conocimiento profesional (Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales)	363
Matriz de análisis mixto del Factor 1	366
Análisis cruzado del Factor 1. Desarrollo de competencias profesionales (Grupo A, Costa Rica)	368
Análisis cuantitativo del Factor dos	369
2. Habilidades para la intervención socioeducativa	369
Análisis cualitativo de la categoría 2. Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2. Habilidades para la intervención socioeducativa)	378
Matriz de análisis mixto del Factor 2	381
Análisis cuantitativo del factor 3 Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	383
Análisis cualitativo de la categoría 3	393
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	393
(Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)	393

Matriz de análisis mixto del Factor 3 _____	396
Análisis cuantitativo del factor 4 _____	399
Análisis cualitativo de la categoría 4 _____	408
Pertinencia curricular y formación recibida _____	408
(Factor 4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas) _____	408
Matriz de análisis mixto del Factor 4 _____	414
Análisis cuantitativo del factor 5 _____	416
Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social _____	416
Análisis cualitativo de la categoría 5 _____	426
Contacto con poblaciones vulnerables _____	426
(Factor 5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables) _____	426
Matriz de análisis mixto del Factor 5 _____	429
Análisis cuantitativo del factor 6 _____	431
Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias _____	431
Análisis cualitativo de la categoría 6 _____	441
Participación sociocultural y comunitaria. _____	441
(Factor 6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias) _____	441
Matriz de análisis mixto del Factor 6 _____	445
Análisis cuantitativo del factor 7 _____	447
Ámbitos específicos de intervención profesional _____	447
Análisis cualitativo de la categoría 7 _____	457

Amplitud de los contextos formativos	457
(Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional)	457
Matriz de análisis mixto del Factor 7	459
Análisis cuantitativo del factor 8	461
Ámbitos de atención especializada en educación social	461
Análisis cualitativo de la categoría 8	469
Atención a poblaciones específicas.	469
(Factor 8. Ámbitos de atención especializada)	469
Matriz de análisis mixto del Factor 8	471
Análisis cuantitativo del factor 9	473
Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica	473
Análisis Cualitativo de la categoría 9	481
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	481
(Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos)	481
Matriz de análisis mixto del Factor 9	482
Análisis del factor 10	485
Competencias actitudinales y contextuales	485
Matriz de análisis mixto del Factor 10	498
Análisis cualitativo categoría 1.	510
Aplicación del conocimiento profesional	510
(Factor 1.Desarrollo de Competencias Profesionales)	510
2. Costa Rica Grupo B (V nivel de la carrera énfasis en educación social)	514
Análisis por factores y variables	514

Costa Rica Grupo B (V nivel de la carrera)	514
Matriz de análisis mixto del Factor 1	514
Análisis cualitativo de la categoría 2	527
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	527
(Factor 2.Habilidades para la intervención socioeducativa)	527
Matriz de análisis mixto del Factor 2 – Grupo B	529
Análisis cuantitativo del factor 3	531
Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	531
Análisis cualitativo de la categoría 3	540
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	540
(Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)	540
Matriz de análisis mixto del Factor 3 – Grupo B	543
Análisis cuantitativo del factor 4	546
Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	546
Análisis cualitativo de la categoría 4	555
Pertinencia curricular y formación recibida	555
(Factor 4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas)	555
Matriz de análisis mixto del Factor 4 – Grupo B	557
Análisis cuantitativo del factor 5	559
Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social	559
Matriz de análisis mixto del Factor 5 – Grupo B	572
Análisis cuantitativo del factor 6	574

Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias _____	574
Matriz de análisis mixto del Factor 6 – Grupo B _____	588
Análisis cuantitativo del factor 7 _____	590
Ámbitos específicos de intervención profesional _____	590
Análisis cualitativo de la categoría 7 _____	599
Amplitud de los contextos formativos _____	599
(Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional) _____	599
Matriz de análisis mixto del Factor 7 – Grupo B _____	601
Análisis cuantitativo del factor 8 _____	603
Ámbitos de atención especializada en educación social _____	603
Análisis cualitativo de la categoría 8 _____	612
Atención a poblaciones específicas. _____	612
(Factor 8. Ámbitos de atención especializada) _____	612
Matriz de análisis mixto del Factor 8 – Grupo B _____	615
Análisis del factor 9 _____	617
Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica _____	617
Análisis de la categoría 9 _____	627
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos _____	627
(Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos) _____	627
Matriz de análisis mixto del Factor 9 – Grupo B _____	629
Análisis del factor 10 _____	631
Competencias actitudinales y contextuales _____	631
Análisis cualitativo de la categoría 10 _____	642

Disposición y actitudes para la educación social _____	642
(Factor 10. Competencias actitudinales y contextuales) _____	642
Matriz de análisis mixto del Factor 10 – Grupo B _____	647
ANÁLISIS DE DATOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN EN LA BUAP _____	650
INTRODUCCIÓN _____	650
Descripción General del Plan _____	650
Estructura Curricular: Niveles y Áreas _____	650
I. Nivel Básico (Primeros 4 semestres) _____	650
II. Nivel Formativo (Últimos 3 semestres o más) _____	651
Las Dos Rutas de Especialización _____	652
Énfasis en Formación Docente _____	652
Énfasis en Pedagogía Social _____	652
Comentarios sobre la Formación Común en Pedagogía _____	653
Formación Docente _____	655
Pedagogía Social _____	655
División del grupo en dos partes según los 5 años del plan para el desarrollo del seminario _____	655
3. Grupo México I, II Y III año _____	657
Curriculum Base en Educación _____	657
Análisis Cuantitativo BUAP _____	657
Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales _____	657
Análisis cualitativo de la categoría 1. Aplicación del conocimiento profesional (Factor 1.Desarrollo de Competencias Profesionales) _____	666

Matriz de análisis mixto del Factor 1 – Grupo A (México)	670
Análisis cuantitativo del Factor dos	672
2. Habilidades para la intervención socioeducativa (ítems 59,60,61,62)	672
Análisis cualitativo de la categoría 2. Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2.Habilidades para la intervención socioeducativa)	680
Matriz de análisis mixto del Factor 2 – Grupo A (México)	683
Análisis cuantitativo del factor 3	685
Análisis cualitativo de la categoría 3. Comprensión crítica de la realidad sociopolítica (Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)	692
Matriz de análisis mixto del Factor 3 – Grupo A (México)	696
Análisis cuantitativo del factor 4	698
Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	698
Análisis cualitativo de la categoría 4. Pertinencia curricular y formación recibida. (Factor 4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas)	705
Matriz de análisis mixto del Factor 4 – Grupo A (México)	708
Análisis Cuantitativo del factor 5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social	710
Análisis cualitativo de la categoría 5. Contacto con poblaciones vulnerables. (5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables)	716
Matriz de análisis mixto del Factor 5 – Grupo A (México)	718
Análisis cuantitativo del factor 6	720
Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	720
Análisis cualitativo de la categoría 6. Participación sociocultural y comunitaria. (Factor	

6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias)	727
Matriz de análisis mixto del Factor 6 – Grupo A (México)	731
Análisis cuantitativo del factor 7	733
Ámbitos específicos de intervención profesional	733
Análisis cualitativo de la categoría 7. Amplitud de los contextos formativos. (Factor 7.	
Ámbitos específicos de intervención profesional)	740
Matriz de análisis mixto del Factor 7 – Grupo A (México)	743
Análisis cuantitativo del factor 8	745
Ámbitos de atención especializada en educación social	745
Análisis cualitativo de la categoría 8. Atención a poblaciones específicas. (Factor 8.	
Ámbitos de atención especializada)	752
Matriz de análisis mixto del Factor 8 – Grupo A (México)	754
Análisis cuantitativo del factor 9	756
Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la	
Práctica	756
Análisis cualitativo de la categoría 9. Uso y gestión de recursos educativos y	
tecnológicos. (Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos)	
	762
Matriz de análisis mixto del Factor 9 – Grupo A (México)	763
Análisis cuantitativo del factor 10. Competencias actitudinales y contextuales	765
Análisis cualitativo de la categoría 10. Disposición y actitudes para la educación social.	
(Factor 10. Competencias actitudinales y contextuales)	772
Matriz de análisis mixto del Factor 10 – Grupo A (México)	775
4. Grupo México IV y V año, curriculum base en Educación Social Grupo B	778

Análisis Cuantitativo BUAP	778
Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales	778
Análisis cualitativo de la categoría 1. Aplicación del conocimiento profesional	786
(Factor 1.Desarrollo de Competencias Profesionales)	786
Matriz de análisis mixto del Factor 1 – Grupo B (México)	788
Análisis del Factor dos	790
2. Habilidades para la intervención socioeducativa	790
Análisis cualitativo de la categoría 2. Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2.Habilidades para la intervención socioeducativa)	799
Matriz de análisis mixto del Factor 2 – Grupo B (México)	801
Análisis cuantitativo del factor 3	804
Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	804
Análisis cualitativo de la categoría 3. Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	812
(Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)	812
Matriz de análisis mixto del Factor 3 – Grupo B (México)	815
Análisis cuantitativo del factor 4	817
Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	817
Matriz de análisis mixto del Factor 4 – Grupo B (México)	827
Análisis cuantitativo del factor 5	829
Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social	829
(ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)	829
Análisis cualitativo de la categoría 5. Contacto con poblaciones vulnerables. (5.	

Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables)	838
Matriz de análisis mixto del Factor 5 – Grupo B (México)	843
Análisis cuantitativo del factor 6	845
Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	845
Análisis cualitativo de la categoría 6. Participación sociocultural y comunitaria. (Factor 6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias)	852
Matriz de análisis mixto del Factor 6 – Grupo B (México)	856
Análisis cuantitativo del factor 7	858
Ámbitos específicos de intervención profesional	858
Análisis cualitativo de la categoría 7. Amplitud de los contextos formativos. (Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional)	865
Matriz de análisis mixto del Factor 7 – Grupo B (México)	866
Análisis cuantitativo del factor 8	868
Ámbitos de atención especializada en educación social	868
Análisis cualitativo de la categoría 8. Atención a poblaciones específicas. (Factor 8. Ámbitos de atención especializada)	876
Matriz de análisis mixto del Factor 8 – Grupo B (México)	878
Análisis cuantitativo del factor 9	880
Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica	880
Análisis cualitativo de la categoría 9. Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos. (Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos)	886
Matriz de análisis mixto del Factor 9 – Grupo B (México)	888

Análisis cuantitativo del factor 10. Competencias actitudinales y contextuales _____	890
Análisis cualitativo de la categoría 10. Disposición y actitudes para la educación social. (Factor 10. Competencias actitudinales y contextuales) _____	896
Matriz de análisis mixto del Factor 10 – Grupo B (México) _____	900
CAPÍTULO V _____	903
Memoria _____	903
Análisis del constructo _____	903
1. Análisis del Constructo Grupo Costa Rica A (II, III y IV nivel de la carrera) _____	906
1.1 Análisis cuantitativo del constructo Costa Rica A _____	906
Medidas de tendencia central y de dispersión del constructo grupo Costa Rica A _____	910
1.2 Análisis Cualitativo del Constructo Grupo Costa Rica A _____	918
Aplicación del conocimiento profesional _____	921
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa _____	922
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica _____	922
Pertinencia curricular y formación recibida _____	922
Contacto con poblaciones vulnerables _____	922
Participación sociocultural y comunitaria _____	923
Amplitud de los contextos formativos _____	923
Atención a poblaciones específicas _____	923
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos _____	924
Disposición y actitudes para la educación social _____	924
Síntesis integradora del análisis cualitativo _____	924
1.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica A _____	926

Síntesis de resultados cuantitativos	926
Síntesis de resultados cualitativos	927
Síntesis interpretativa final del análisis mixto	928
2. Análisis del constructo Grupo Costa Rica B (V nivel de la carrera)	930
2.1 Análisis cuantitativo del constructo Costa Rica B	930
Medidas de tendencia central y de dispersión del constructo grupo Costa Rica B	933
2.2 Análisis Cualitativo del Constructo Grupo Costa Rica B	939
Aplicación del conocimiento profesional	943
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	944
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	944
Pertinencia curricular y formación recibida	945
Contacto con poblaciones vulnerables	945
Participación sociocultural y comunitaria	945
Amplitud de los contextos formativos	946
Atención a poblaciones específicas	946
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	947
Disposición y actitudes para la educación social	947
Síntesis integradora del análisis cualitativo	948
2.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica B	950
Síntesis de resultados cuantitativos	950
Síntesis de resultados cualitativos	951
Síntesis interpretativa final del análisis mixto	953
3. Comparación entre los grupos Costa Rica A y Costa Rica B	954

3.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa	955
3.2 Comparación cualitativa: evolución en las dimensiones formativas	956
Dimensión conceptual	956
Dimensión procedimental	956
Dimensión actitudinal y ética	957
Síntesis comparativa por factores	958
3.3 Síntesis interpretativa del contraste entre Costa Rica A y B	959
4. Análisis del Constructo México A	960
4.1 Análisis cuantitativo del constructo Grupo México Grupo A (I, II y III nivel de la carrera)	960
Medidas de tendencia central y de dispersión del constructo grupo México A	963
4.2 Análisis Cualitativo del Constructo México A	966
Aplicación del conocimiento profesional	969
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	969
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	970
Pertinencia curricular y formación recibida	970
Contacto con poblaciones vulnerables	970
Participación sociocultural y comunitaria	971
Amplitud de los contextos formativos	971
Atención a poblaciones específicas	972
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	972
Disposición y actitudes para la educación social	972
Síntesis integradora del análisis cualitativo	973
4.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales	

en Educación Social” Grupo México A _____	974
Síntesis de resultados cuantitativos _____	974
Síntesis de resultados cualitativos _____	976
Síntesis interpretativa final del análisis mixto _____	977
5. Análisis constructo México Grupo B _____	979
5.1 Análisis cuantitativo del constructo México Grupo B (Énfasis en Pedagogía Social) _____	979
Medidas de tendencia central y dispersión México B _____	981
5.2 Análisis Cualitativo del Constructo México _____	985
Aplicación del conocimiento profesional _____	989
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa _____	990
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica _____	990
Pertinencia curricular y formación recibida _____	991
Contacto con poblaciones vulnerables _____	991
Participación sociocultural y comunitaria _____	992
Amplitud de los contextos formativos _____	992
Atención a poblaciones específicas _____	992
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos _____	993
Disposición y actitudes para la educación social _____	993
Síntesis integradora del análisis cualitativo _____	994
5.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo México B _____	995
Síntesis de resultados cuantitativos _____	995
Síntesis de resultados cualitativos _____	996

Síntesis interpretativa final del análisis mixto _____	998
6. Comparación entre los grupos México A y México B _____	999
6.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa _____	1000
6.2 Comparación cualitativa evolución en las dimensiones formativas ____	1001
Dimensión conceptual _____	1001
Dimensión procedimental _____	1002
Dimensión actitudinal y ética _____	1002
6.3 Síntesis comparativa por factores _____	1002
6.4 Síntesis interpretativa del contraste entre México A y México B _____	1004
7. Comparación entre los grupos Costa Rica A y México A _____	1005
7.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa _____	1005
7.2 Comparación cualitativa: evolución en las dimensiones formativas _____	1006
7.3 Análisis mixto e interpretación integrada _____	1007

8. Comparación entre los grupos Costa Rica B y México B _____	1008
8.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa _____	1008
8.2 Comparación cualitativa: evolución en las dimensiones formativas _____	1010
8.3 Análisis mixto e interpretación integrada _____	1011
9. Síntesis global de contraste internacional (Costa Rica vs México) _____	1012
Capítulo VI _____	1017
Conclusiones y recomendaciones _____	1017
Conclusiones organizadas por objetivos _____	1017
Objetivo general: _____	1017
Objetivos específicos: _____	1019
Objetivo específico: _____	1021
Objetivo específico: _____	1023
Recomendaciones _____	1025
Objetivo específico: _____	1025
Referencias _____	1034
Apéndices _____	¡Error! Marcador no definido.

Índice de figuras

Figura 1. Los componentes de la motivación académica.....	235
Figura 2. El factor desarrollo de competencia profesionales.....	358
Figura 3. Media con la desviación estándar y comparación de medidas.....	359
Figura 4. Nivel de habilidades para la intervención socioeducativa	370
Figura 5. Medidas de Tendencia central y dispersión.....	373
Figura 6. Nivel de capacidades para la comprensión sociopolítica.....	384
Figura 7. Medidas de la tendencia central y dispersión con desviación estándar	387
Figura 8. Grado de Coherencia entre el currículo y las necesidades educativas.....	399
Figura 9. Medidas de tendencia central y dispersión.....	403
Figura 10. Niveles de contacto de los estudiantes participantes con poblaciones en riesgo social.....	417
Figura 11. Medidas de tendencia central y dispersión.....	421
Figura 12. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales.....	432
Figura 13. Medidas de tendencia central y dispersión.....	435
Figura 14. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional.....	448
Figura 15. Medidas de tendencia central y dispersión.....	451
Figura 16. Nivel de experiencias con poblaciones específicas.....	462
Figura 17. Medidas de tendencia central y Dispersión.....	465

Figura 18. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica.....	474
Figura 19. Medidas de tendencia y dispersión.....	476
Figura 20. Distribución de los niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos	486
Figura 21. Medidas de tendencia central y dispersión.....	489
Figura 22. Nivel de desarrollo de competencias profesionales.....	501
Figura 23. Medidas de tendencia central y de dispersión.....	504
Figura 24. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa.....	518
Figura 25. Habilidades construidas para la intervención socioeducativa.....	522
Figura 26. Nivel de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica	532
Figura 27. Capacidades para la comprensión sociopolítica.....	535
Figura 28. Grado de coherencia entre el currículum y las necesidades socioeducativas.....	547
Figura 29. Grado de Coherencia entre currículum y necesidades socioeducativas.....	550
Figura 30. Experiencias con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social.....	560
Figura 31. Medidas de tendencia central y dispersión factor5 Grupo B, UNA.....	564
Figura 32. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales.....	575
Figura 33. Medidas de tendencia central y dispersión factor 6 Grupo B, UNA.....	579
Figura 34. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la carrera.....	590

Figura 35. Medidas de tendencia central y dispersión factor 7 Grupo B, UNA.....	594
Figura 36. Niveles de experiencias con poblaciones específicas	604
Figura 37. Medidas de tendencia central y dispersión factor 8, Grupo B, UNA.....	607
Figura 38. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas	618
Figura 39. Medidas de tendencia central y dispersión factor 9 Grupo B, UNA.....	621
Figura 40. Nivel actitudinal en contextos e investigación aplicada	632
Figura 41. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10, Grupo B, UNA.....	635
Figura 42. Frecuencia relativa porcentual según nivel de desarrollo de competencias profesionales en Educación Social.....	658
Figura 43. Medidas de tendencia central y de dispersión con visualización de la desviación estándar.....	661
Figura 44. Medidas de tendencia central y de dispersión para el nivel de habilidades construidas.....	673
Figura 45. Desviación estándar y tendencia central factor dos Grupo A, BUAP.....	676
Figura 46. Distribución porcentual del nivel de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica	686
Figura 47. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para capacidades sociopolíticas	689
Figura 48. Distribución porcentual del grado de coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas.....	699

Figura 49. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para coherencia curricular.....	702
Figura 50. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social.....	711
Figura 51. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social.....	713
Figura 52. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales.....	721
Figura 53. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales.....	724
Figura 54. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación.....	733
Figura 55. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para grado de amplitud de los contextos de formación.....	737
Figura 56. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección).....	746
Figura 57. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección).....	749
Figura 58. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica.....	757
Figura 59. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para dominio de estrategias educativas y tecnológicas.....	760

Figura 60. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada.....	765
Figura 61. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para niveles actitudinales.....	768
Figura 62. Nivel de desarrollo de competencias profesionales (Grupo México – IV y V año)	779
Figura 63. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para nivel de competencias profesionales.....	782
Figura 64. Medidas de tendencia central y de dispersión para el nivel de habilidades construidas.....	790
Figura 65. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para habilidades construidas en intervención socioeducativa.....	794
Figura 66. Distribución porcentual del nivel de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica	805
Figura 67. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para capacidades sociopolíticas.....	808
Figura 68. Distribución porcentual del grado de coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas.....	817
Figura 69. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para coherencia curricular.....	820
Figura 70. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social.....	830

Figura 71. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	833
Figura 72. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales	846
Figura 73. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para participación comunitaria.....	848
Figura 74. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación.....	858
Figura 75. La tabla y la figura muestran las medidas de dispersión y tendencia según los grados de amplitud obtenidos de los contextos de formación.....	861
Figura 76. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección).....	869
Figura 77. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para experiencias con poblaciones específicas	872
Figura 78. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica	880
Figura 79. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para dominio de estrategias educativas y tecnológicas.....	883
Figura 80. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada.....	891
Figura 81. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para niveles actitudinales.....	893

Figura 82. Frecuencia relativa (%) del nivel de dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica.....907

Figura 83. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica.....911

Figura 84. Frecuencia relativa (%) del nivel dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de V nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica. (Grupo que cursa en el énfasis en educación social).....930

Figura 85. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de V nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica con énfasis en Educación social, Universidad Nacional, Costa Rica 934

Figura 86. Distribución porcentual del nivel de dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México. Grupo México A.....961

Figura 87. Representación gráfica de las medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México.....	964
Figura 88. Distribución porcentual del nivel de dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México.....	980
Figura 89. Representación gráfica de las medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social (BUAP), Puebla, México.....	983
Figura 90. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo A (II, III y IV niveles), Universidad Nacional de Costa Rica.....	1080
Figura 91. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por peso porcentual en el Grupo A (II, III y IV niveles), Universidad Nacional de Costa Rica.....	1082
Figura 92. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo B (V nivel grupo que cursa el énfasis en educación social), Universidad Nacional de Costa Rica.....	1090
Figura 93. Comparación de las medias por factor entre el Grupo A (II, III y IV nivel) y el Grupo B (V nivel, énfasis) en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).....	1094

Figura 94. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo A (I, II y III nivel), personas estudiantes de la carrera de procesos educativos de la BUAP	1108
Figura 95. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por su peso relativo en el Grupo A (I, II y III niveles), BUAP.	1109
Figura 96. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo B México (IV y V nivel), personas estudiantes de la carrera de procesos educativos de la BUAP (Énfasis en Pedagogía Social).....	1117
Figura 97. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por su peso relativo en el Grupo B (IV Y V niveles), BUAP.	1118
Figura 97. Comparación de las medias por factor entre el Grupo A (I, II y III nivel) y el Grupo B (IV y V nivel, énfasis) en la carrera de Procesos Educativos, BUAP (México)	1121

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución general de las personas participantes por país y grupo de ubicación en la carrera	263
Tabla 2. Distribución general de las personas participantes de la Carrera de Pedagogía en Costa Rica	265
Tabla 3. Costa Rica A: distribución por variables sociodemográficas	267
Tabla 4. Costa Rica B: distribución por variables sociodemográficas	269

Tabla 5. Distribución general de las personas estudiantes mexicanas	271
Tabla 6. México A: distribución por variables sociodemográficas	273
Tabla 7. México B: distribución por variables sociodemográficas	275
Tabla 8. Coparticipación y responsabilidades de las personas coinvestigadoras en el marco del Seminario de Investigación 2024–2025	282
Tabla 9. Índices de fiabilidad y validez interna del instrumento (alfa de Cronbach, dos mitades, correlaciones ítem–constructo y factor–constructo)	288
Tabla 10. Cronograma de aplicación del instrumento en Costa Rica	291
Tabla 11. Nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social del grupo inicial	357
Tabla 12. Medidas de tendencia central y dispersión factor 1 grupo A UNA	359
Tabla 13. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales	366
Tabla 14. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa	369
Tabla 15. Medidas de tendencia central y dispersión factor 2 Grupo A UNA	373
Tabla 16. Factor 2: Habilidades para la intervención socioeducativa	381
Tabla 17. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica	383
Tabla 18. Medidas de tendencia central y dispersión factor 3 Grupo A UNA	387
Tabla 19. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	396
Tabla 20. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	399
Tabla 21. Medidas de tendencia central y dispersión factor 4 Grupo A UNA	402

Tabla 22. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas _____	414
Tabla 23. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social _____	416
Tabla 24. Medidas de tendencia central y dispersión factor 5 Grupo A UNA _____	420
Tabla 25. Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social _____	429
Tabla 26. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales _____	431
Tabla 27. Medidas de tendencia central y dispersión factor 6 Grupo A UNA _____	435
Tabla 28. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias _____	445
Tabla 29. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación _____	447
Tabla 30. Medidas de Tendencia central y dispersión factor 7 Grupo A UNA _____	451
Tabla 31. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional _____	459
Tabla 32. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección) _____	461
Tabla 33. Medidas de tendencia central y dispersión factor 8 Grupo A, UNA _____	464
Tabla 34. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social _____	471
Tabla 35. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica _____	473
Tabla 36. Medidas de tendencia central y dispersión factor 9 Grupo A, UNA _____	476

Tabla 37. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica_____	482
Tabla 38. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada_____	485
Tabla 39. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10 Grupo A, UNA_____	489
Tabla 40. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales_____	498
Tabla 41. Nivel de desarrollo de competencias profesionales_____	500
Tabla 42. Medidas de tendencia central y dispersión factor uno Grupo B, UNA_____	504
Tabla 43. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales_____	514
Tabla 44. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa_____	517
Tabla 45. Medidas de tendencia central y dispersión factor dos Grupo B, UNA_____	521
Tabla 46. Factor 2: Habilidades para la intervención socioeducativa_____	529
Tabla 47. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica	531
Tabla 48. Medidas de tendencia central y dispersión factor tres Grupo B, UNA_____	535
Tabla 49. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad_____	543
Tabla 50. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas_____	546
Tabla 50. Medidas de tendencia central y dispersión factor4 Grupo B, UNA_____	550
Tabla 51. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas_____	557
Tabla 52. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social_____	559

Tabla 53. Medidas de tendencia central y dispersión _____	563
Tabla 54. Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables – Riesgo y Exclusión Social _____	572
Tabla 55. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales _____	574
Tabla 56. Medidas de tendencia central y dispersión _____	578
Tabla 57. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias _____	588
Tabla 58. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la carrera _____	590
Tabla 59. Medidas de Tendencia central y dispersión factor 7 Grupo B, UNA _____	593
Tabla 60. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional _____	601
Tabla 61. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección) _____	603
Tabla 62. Medidas de tendencia central y dispersión _____	607
Tabla 63. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social _____	615
Tabla 64. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica _____	617
Tabla 65. Medidas de tendencia central y dispersión factor 9 Grupo B, UNA _____	621
Tabla 66. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica _____	629

Tabla 67. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada_____	631
Tabla 68. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10, Grupo B, UNA _____	635
Tabla 69. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales _____	647
Tabla 70. Nivel de desarrollo de competencias profesionales _____	657
Tabla 71. Medidas de tendencia central y dispersión factor uno Grupo A, BUAP _____	660
Tabla 72. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales _____	670
Tabla 73. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa _____	672
Tabla 74. Medidas de tendencia central y dispersión factor dos Grupo A, BUAP _____	675
Tabla 75. Factor 2: Habilidades para la Intervención Socioeducativa _____	683
Tabla 76. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica	685
Tabla 77. Medidas de tendencia central y dispersión _____	688
Tabla 78. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad _____	696
Tabla 79. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas _____	698
Tabla 80. Medidas de tendencia central y dispersión del factor cuatro _____	701
Tabla 81. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas _____	708
Tabla 82. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social _____	710
Tabla 83. Medida de tendencia central y de dispersión del factor cinco _____	712

Tabla 84. Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables – Riesgo y Exclusión Social	718
Tabla 85. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales	720
Tabla 86. Medidas de tendencia central y dispersión factor 6 Grupo A, BUAP	724
Tabla 87. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	731
Tabla 88. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación	733
Tabla 89. Medidas de Tendencia central y dispersión factor 7 Grupo A, BUAP	736
Tabla 90. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional	743
Tabla 91. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)	745
Tabla 92. Medidas de tendencia central y dispersión factor ocho Grupo A, BUAP	748
Tabla 93. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social	754
Tabla 94. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica	756
Tabla 95. Medidas de tendencia central y dispersión factor nueve Grupo A, BUAP	759
Tabla 96. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica	763
Tabla 97. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada	765

Tabla 98. Medidas de tendencia central y dispersión _____	768
Tabla 99. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales _____	775
Tabla 100. Nivel de desarrollo de competencias profesionales (Grupo México – IV y V año) _____	778
Tabla 101. Medidas de tendencia central y dispersión factor uno Grupo B, BUAP _____	781
Tabla 102. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales _____	788
Tabla 103. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa _____	790
Tabla 104. Medidas de tendencia central y dispersión factor dos Grupo B, BUAP _____	794
Tabla 105. Factor 2: Habilidades para la intervención socioeducativa _____	801
Tabla 106. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica	804
Tabla 107. Medidas de tendencia central y dispersión factor tres Grupo B, BUAP _____	807
Tabla 108. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad _____	815
Tabla 109. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas _____	817
Tabla 110. Medidas de tendencia central y dispersión factor cuatro Grupo B, BUAP _____	820
Tabla 111. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas _____	827
Tabla 112. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social _____	829
Tabla 113. Medidas de tendencia central y dispersión factor cinco Grupo B, BUAP _____	833
Tabla 114. Factor 5: Experiencia con diversidad de poblaciones vulnerables: riesgo y exclusión social _____	843

Tabla 115. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales _____	845
Tabla 116. Medidas de tendencia central y dispersión factor seis Grupo B, BUAP _____	848
Tabla 117. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias _____	856
Tabla 118. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación _____	858
Tabla 119. Medidas de Tendencia central y dispersión factor siete Grupo B, BUAP _____	861
Tabla 120. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional _____	866
Tabla 121. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección) _____	868
Tabla 122. Medidas de tendencia central y dispersión factor ocho Grupo B, BUAP _____	872
Tabla 123. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social _____	878
Tabla 124. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica _____	880
Tabla 125. Medidas de tendencia central y dispersión factor nueve Grupo B, BUAP _____	883
Tabla 126. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica _____	888
Tabla 127. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada _____	890
Tabla 128. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10 Grupo B, BUAP _____	893
Tabla 129. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales _____	900

Tabla 130. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica _____ 906

Tabla 131. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica _____ 910

Tabla 132. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo Costa Rica A (II, III y IV nivel de la carrera) _____ 918

Tabla 133. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica A- Análisis integrado de datos cuantitativos y cualitativos _____ 928

Tabla 134. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes del V nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. (Grupo que cursa los ciclos en el énfasis) _____ 930

Tabla 135. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de V nivel de la carrera de

Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica con énfasis en Educación social Universidad Nacional, Costa Rica _____	934
Tabla 136. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo Costa Rica B (V nivel de la carrera) _____	940
Tabla 137. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica B- Integración de datos cuantitativos y cualitativos _____	952
Tabla 138. El contraste por factores muestra una línea de crecimiento coherente en los diez ámbitos del constructo _____	958
Tabla 139. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México. Grupo México A _____	960
Tabla 140. Medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México. Grupo México A _____	963
Tabla 141. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo México A (I, II y III nivel de la carrera) de procesos Educativos _____	966

Tabla 142. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo México A – Análisis integrado de datos cuantitativos y cualitativos _____ 977

Tabla 143. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social. (BUAP), Puebla, México _____ 979

Tabla 144. Medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social (BUAP), Puebla, México. Grupo México B _____ 982

Tabla 145. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo México B (V y V nivel de la carrera) de procesos Educativos. (Énfasis en Pedagogía Social) _____ 986

Tabla 146. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo México B - Análisis integrado de datos cuantitativos y cualitativos _____ 998

Tabla 147. Síntesis comparativa por factores del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” entre los grupos México A y México B. 1003

Tabla 148. Medidas de tendencia central, dispersión y categoría de consistencia formativa por factor en el Grupo B (V nivel Énfasis) de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). _____ 1084

Tabla 149. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por peso porcentual en el Grupo B (V nivel, Énfasis en Educación Social), Universidad Nacional de Costa Rica. _____ 1092

Tabla 150. Comparación de factores entre Grupo A (II, III y IV nivel) y Grupo B (V nivel, énfasis) de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) _____ 1093

Tabla 151. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” y su operacionalización en la medición. _____ 1097

Tabla 152. Medidas de tendencia central, dispersión y categoría de consistencia formativa por factor en el Grupo A (I, II y III nivel niveles) de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP _____ 1099

Tabla 153. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” y su operacionalización en la medición. _____ 1110

Tabla 154. Medidas de tendencia central, dispersión y categoría de consistencia formativa por factor en el Grupo B (IV y V nivel Énfasis en Pedagogía Social) de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social, BUAP (México) _____ 1111

Tabla 155. Comparación de factores entre Grupo A (I, II Y III nivel) y Grupo B (IV y V nivel, énfasis) de la carrera de Procesos Educativos BUAP (México) _____ 1120

Tabla de abreviaturas

ANECA Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación

BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CERESO Centro de Reinserción Social

CERP Centros Regionales de Profesores

CFE Consejo de Formación en Educación

CONARE Comisión Nacional de Rectores de Costa Rica

CONESUP Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada

CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CSE Consejo Superior de Educación

CTFG Comisión de Trabajos Finales de Graduación

CUPS Centro Universitario de participación Social

DEB División de Educación Básica

DGDC Dirección General de Desarrollo Curricular

ES Educación Superior

IFD Institutos de Formación Docente

INA Instituto Nacional de Aprendizaje

IRICE Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación

MEN Ministerio de Educación Nacional

MEP Ministerio de Educación Pública

ONG Organizaciones no gubernamentales

OPES División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior

PCA Programa Multidisciplinario de Estudios, Investigación y Defensa de Niños y Adolescentes

PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

PS Pedagogía Social

REMPE Red Mexicana de Pedagogía Social

SINAES Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior

TICS Tecnologías de la Información y Comunicación

TUES Tecnicatura Universitaria en Educación Social

UNA Universidad Nacional

UEM Universidad Estadual de Maringá

Índices de apéndices

APÉNDICE N°1. INSTRUMENTOS _____	1049
APÉNDICE N°2 Excel con los resultados del instrumento Cuantitativo BUAP México Grupo A y Grupo B _____	1065
APÉNDICE N°3 Excel con los resultados del instrumento Cuantitativo UNA Costa Rica Grupo A y Grupo B _____	1065
APÉNDICE N°4 Guía entrevistas para personas estudiantes _____	1065
APÉNDICE N°5 Categorías de Análisis para la Fase Cualitativa _____	1068
APÉNDICE N°6. Guía para grupo focal _____	1070
APÉNDICE N°7 Transcripción del grupo focal _____	1073
APÉNDICE N°8 Excel con los resultados de las entrevistas a profundidad _____	1073
APÉNDICE N°9 Matrices de análisis cruzados de los resultados _____	1074
APÉNDICE N°10 Reuniones con el tutor _____	1074
APÉNDICE N°11 Cronograma de entrevistas a profundidad _____	1074
APÉNDICE N°12 Síntesis de Plan de Estudios de la BUAP _____	1074
APÉNDICE N°13 Comparación de factores y sus resultados _____	1074

Dedicatorias y agradecimientos

Jennifer Barboza Matarrita

Las palabras y el agradecimiento se quedan cortos para expresar lo agradecida que estoy con Dios, mi esposo, mis compañeros de seminario, mis amigas de la carrera, el profesor Rafael Jiménez Corrales, la profesora Sylvia Segura Esquivel, la profesora Karla Villaseñor, mi familia y mis amigas más cercanas.

A Dios, por este gran logro, recordando que su Palabra dice que todo es de Él, por Él y para Él. Dios, según su plan, me ha traído hasta este punto; Él me dio la fuerza y la vitalidad para seguir adelante a pesar de los momentos difíciles.

A mi esposo, quien ha estado a mi lado en largas horas de la noche, me ha dado ese abrazo necesario en los momentos de frustración, ha secado mis lágrimas y compartido mis alegrías. Quien creyó y sigue creyendo en mí, aun cuando yo misma dudaba. Gracias a su acompañamiento, seguí adelante.

Al profesor Rafael Jiménez Corrales, por su acompañamiento y por ese esfuerzo que quizá no siempre vimos, pero que sentimos a través de su trabajo. Gracias por escucharnos, por creer en nosotros y en este proyecto. Este logro también es para y por usted. A la profesora Sylvia Segura Esquivel, por acompañarnos en este camino con tanta calidez, amor y paz en medio de las tormentas, y por el esfuerzo que también dedicó a este trabajo. A la profesora Karla Villaseñor, quien creyó en nosotros y nos abrió tantas puertas en México, de lo cual siempre le estaremos agradecidos. A mi familia, quienes me apoyan y se alegran conmigo en cada paso de este camino. A mi hermano Mathias, a quien deseo con todo mi corazón que este logro sea una inspiración

para alcanzar sus sueños. A mis amigas, quienes con una taza de café me acompañaron en muchos momentos para terminar trabajos, a mis amigas de la universidad Gabriela y María José, quienes estuvieron desde el inicio conmigo en este camino, por no dejarme sola, ni dejar que me rindiera, son de las mejores personas que me dejó la universidad, a mis queridos compañeros de seminario, un grupo lleno de diversidad de pensamiento y carácter, pero que ha logrado llegar hasta el final. Este logro es fruto del esfuerzo que cada uno y una realizó.

Por último, gracias a la Universidad Nacional por haberme brindado la oportunidad de culminar mi carrera gracias al apoyo de la beca, ya que este alivianó las condiciones económicas durante mi formación, me dio motivación y me llevó a esforzarme al máximo.

Victoria Eugenia Fallas Aguilar

Quiero agradecer primeramente a Dios, quien merece toda la gloria y honra. Él me ha permitido llegar hasta acá guiándome y poniendo en mi camino a las personas correctas. Creo firmemente en su propósito, y sé que cada paso que he dado me ha ayudado a ser una mejor persona. Esta carrera abre puertas hacia espacios donde puedo aportar un granito de arena para mejorar la sociedad.

Agradezco profundamente a mi madre Carmen Aguilar, quien siempre ha creído en mí y me ha impulsado a ser una profesional, su ejemplo de lucha y honradez a marcado mi vida y mi carrera. Siempre ha estado a mi lado, aconsejándome y acompañándome. A mis hijas, Paula y Valentina quienes han sido un motor fundamental en este proceso. Espero poder darles un buen ejemplo, como el que mi madre me dio a mí. A mi esposo Daniel por

su apoyo incondicional, por acompañarme en largas noches de estudio, por su fe en mí incluso cuando yo la perdí, por su ayuda con mis hijas y tantas otras cosas más. A mis hermanos, Karla, Fran y Lau, gracias por su constante apoyo y por creer siempre en mí.

Finalmente, pero no menos importante agradezco a la Universidad Nacional por abrirme sus puertas y brindarme la posibilidad de estudiar con una beca, sin la cual no hubiera podido avanzar, gracias por darme un corazón profesional con sello humanista. Gracias a mis profesores Rafael Jiménez nuestro tutor y a Silvia Segura nuestra coautora por inspirarme, primeramente, también por creer en mí para ser parte de este proyecto tan enriquecedor del cual con mucho esfuerzo y trabajo en equipo obtenemos este fruto. A mis compañeros de mil batallas Marcela, Luis, Jennifer, María José y Ana, por su esfuerzo y entrega, estoy muy orgullosa de cada uno. Además, agradecer a personas como la profesora Gabriela y a Isabel por su acompañamiento durante la pasantía en México y a la “profa” Karla Villaseñor por su apoyo en el proyecto y su hospitalidad.

María José Mesén Obando

Quisiera comenzar agradeciendo a todas las personas que he conocido durante este proceso de mi vida y me han ayudado a llegar hasta este punto profesional de mi vida, principalmente quiero agradecer y dedicar este trabajo a mi mamá Hellen, mi hermana Sofía y papá Jorge quienes me han apoyado incontables veces durante toda mi vida y significan mucho para mí. También me gustaría agradecer a mis compañeros de seminario, agradezco la paciencia, el apoyo y la comprensión que tuvieron conmigo.

Asimismo, me gustaría agradecer a mi tutor Dr. Rafael Jiménez por todo el apoyo y acompañamiento que nos ha dado durante este tiempo, sin duda su guía y trabajo fue

fundamental en el desarrollo de este trabajo, por lo que me encuentro realmente agradecida con él por ser fuera nuestro tutor y nunca dejarnos solos. También me gustaría agradecer a la profesora y coautora Sylvia Segura por su apoyo brindado en las diversas etapas de este trabajo.

Por otro lado, me gustaría también agradecer a la Universidad Nacional, por darme la oportunidad de estudiar mediante una beca, también por brindarme el apoyo para poder ser parte de la Jornada de Educación Social en México, en donde puede conocer más sobre la educación social. Agradezco a la profesora Karla Villaseñor, Claudia, Mariela y a los estudiantes que conocimos durante nuestro viaje a México ya que nos recibieron con mucha amabilidad y pudimos aprender mucho de ellos. Asimismo, agradezco a la profesora Isabel y Gabriela por acompañarnos en esta travesía con sus consejos y guía.

En especial me gustaría agradecer a mis compañeras y amigas Jennifer y Gabriela las cuales conocí desde inicios de la carrera y me encuentro muy agradecida con ellas por estar siempre conmigo apoyarme y no dejarme sola durante estos años, su apoyo y cariño realmente fueron muy importantes para mí durante todo este proceso. Por último, dedico este trabajo a mi familia, tutor y seres queridos en especial a Luna que, aunque ya no esté aquí conmigo su presencia y compañía me ayudo a llegar hasta donde estoy actualmente por lo que me encontraré eternamente agradecida con ella.

Marcela Montoya Corrales

Hoy veo seis años atrás, me lleno de orgullo y satisfacción por la decisión que un día tome, de exigirme, lo que yo les exigía académicamente a mis hijos, también del camino recorrido, reflexiono del sacrificio, la entrega, las traspasadas, el cansancio y el apoyo de mi familia día a día, a mí esposo que siempre me inspira a ser mejor persona y a mis hijos que son mi inspiración, ellos siempre han estado motivándome, a realizarme profesionalmente, desde el día que les comenté que iba a realizar el examen de admisión., una dedicación especial a mi madrecita que fue testigo de mi felicidad al ganar el examen y entrar a la carrera que siempre soñé y hoy no está presente en mi alegría de graduarme.

Doy gracias a Dios por la salud y motivación, por terminar la Licenciatura en Pedagogía, que jamás me imagine que iba a lograr, puedo decir que me faltaba decidirme, gracias a la Universidad Nacional que me permitió una movilidad social junto a mi familia y todas las oportunidades brindadas a lo largo de estos cinco años de carrera.

Gracias a los profesores tutores Dr. Rafael Jiménez Corrales y M Ed. Silvia Segura Esquivel, por ser consejeros, motivadores y todo lo que me apoyaron desde el momento que los conocí, desde el inicio de la carrera, al profesor Rafael es esta dedicatoria porque sin su entrega, sacrificio y lucha, este trabajo no se hubiera finalizado, también por tomarme en cuenta para realizar la investigación en México, con el apoyo de la Dra. Karla Villaseñor Palma, la motivación y coordinación de la profesora Silvia Esquivel Segura, a las profesoras M Sc. Gabriela Solís y Dra. Isabel Badilla, que fueron nuestras guías y nos brindaron el acompañamiento de una experiencia espectacular, que junto a nuestros tutores llevaron la logística para la visita a Puebla México y llevar a cabo la investigación junto a mis compañeros de seminario Ana, Jenny, María, Luis y Victoria, gracias.

Luis Carlos Segura González

Dedicatoria

Quiero dedicar este Trabajo Final de Graduación primeramente a Dios y luego a todas las personas que ha puesto en mi camino. También a las personas que ya no están a mi alcance en este plano terrenal, pero que siempre quisieron ver este momento, a mi abuela Agustina Sandí Mena, a mi abuelo Carlos Segura Orozco y a mi padre Luis Ángel Segura Sandí, siento que les fallé por no lograrlo a tiempo antes de que partieran, sin embargo, me dieron fuerzas para no rendirme nunca. Asimismo, a las personas que siempre han creído en mí durante este proceso: mi madre Yanira González Ramírez y mi tío Luis Alberto Segura Sandí. De igual manera dedico este trabajo a la Decana del CIDE, la M.Ed. Erika Vásquez Salazar, que con su pedagogía me hizo consciente de mi valía como persona y profesional, así como de la gran vocación que siento hacia nuestra profesión.

Agradecimiento

Quiero agradecer a todas las personas e instituciones que hicieron posible este Trabajo Final de Graduación: A la Universidad Nacional, al Centro de Investigación y Docencia en Educación, en especial a la División de Educación Básica por haber creado las posibilidades necesarias y puesto a disposición el personal adecuado que transformó mi vida en muchos aspectos, principalmente en aspectos más allá de lo académico. Agradezco a la BUAP y a la UNA por haberme dado la oportunidad de desempeñarme como investigador.

Quiero Agradecer a todos mis profesores de la UNA, me llevo una parte de ellos conmigo, gracias por creer en mí, gracias por descubrir cualidades que nunca antes de ser estudiante de la UNA, hubiera pensado que poseía.

Quiero agradecer a mis compañeras de Seminario: Marcela Montoya, María Mesén, Ana Zamora, Victoria Fallas, Jennifer Barboza, a los profesores de la UNA el Dr. Rafael Jiménez Corrales, la M.Ed. Sylvia Segura y a la Dra. Kattia Rojas, la Dra. Isabel Badilla Zamora y a la M.Sc. Gabriela Solís Sánchez, sin el apoyo de todas estas personas, esta investigación no hubiera sido posible, también, gracias de corazón por aceptarme tal cual soy, gracias por el afecto y el respeto con el que tocaron mi alma, gracias por apoyarme, por instruirme, por escucharme, por enseñarme, por construirme, por intentar comprenderme... Asimismo agradezco a las profesoras de la BUAP, Mtra. Miriela Sánchez Rivera, a la Dra. Karla M. Villaseñor Palma, a su señor esposo y su linda familia, quienes nos acogieron cálidamente en México.

Por último, agradezco a las personas estudiantes universitarias participantes en esta investigación tanto los estudiantes universitarios de la UNA como de la BUAP, ya que son la razón de ser de esta investigación.

Ana Gabriel Zamora Calderón

Deseo agradecer en primera instancia a Dios, por ser mi guía, fortaleza y camino en cada paso y etapa de mi vida. Dedico profundamente este trabajo, con especial cariño a mi familia: Carlos Enrique Zamora, Natalia Venegas, Leidy Venegas, Tania Zamora, Ashley Gamboa, Minor Sibaja, Valeria Sibaja, Xinia Bolaños y María Bolaños, quienes son mi fuente constante de inspiración, amor y apoyo incondicional; mi motor y refugio en los momentos más desafiantes.

Con especial gratitud y aprecio, expreso mi reconocimiento y dedicatoria al profesor Rafael Jiménez Corrales, quien ha sido un pilar fundamental en el desarrollo de esta de

investigación. Su acompañamiento, paciencia y compromiso han dejado una huella invaluable en mi formación profesional y personal.

Asimismo, extendo mi agradecimiento a las profesoras Sylvia Segura, Heidy León, Gabriela Solís, Isabel Badilla, Karla Villaseñor, por su guía y colaboración. De igual forma, agradezco profundamente a mis cinco compañeros de seminario, Jennifer, María, Victoria, Luis y Marcela, quienes, con su apoyo incondicional, tiempo, palabras y gestos de aliento hicieron de este proceso una experiencia enriquecedora.

Finalmente, mi más sincero agradecimiento a la Universidad Nacional y personal de la División de Educación Básica, por abrirme las puertas a la Educación superior, ser mi casa y permitirme ser la profesional que soy hoy.

Capítulo I

Introducción

La educación social, como disciplina en la formación docente, ha jugado un papel importante en la preparación de profesionales capacitados para que pudieran abordar las necesidades de las poblaciones vulnerables, excluidas, en riesgo social, económico, cultural y de cualquier otro tipo que provoque la minimización humana. Esta área de estudio se ha constituido en un puente entre la teoría educativa y la acción social, que ha dotado a los futuros educadores de las herramientas necesarias para el estudio, comprensión, intervención y transformación de los contextos complejos. La educación social ha trascendido las fronteras del aula convencional, ha abarcado espacios comunitarios y entornos sociales diversos, y ha dado lugar a una respuesta a la misma escuela, pero aportando de una forma muy amplia a la profunda formación humana. Además, esta disciplina no solo se ha limitado a un trabajo con el conocimiento, sino que también ha propiciado valores de inclusión, equidad y justicia social en la formación de las personas docentes. En este contexto, la comprensión y valoración de la educación social dentro de la formación docente han cobrado una relevancia creciente en el ámbito académico y social. La investigación ha permitido explorar su papel como eje articulador entre la teoría pedagógica y la práctica transformadora, revelando su importancia en la construcción de profesionales capaces de intervenir de manera crítica, ética y comprometida en los diversos contextos educativos y comunitarios.

Es en este ámbito que la formación docente en el campo de la educación social ha requerido analizar de manera crítica los saberes y competencias prácticas profesionales desarrolladas en los programas universitarios vinculados con esta área. En consecuencia, la

presente investigación, planteada bajo la modalidad de seminario de investigación, aborda el estudio de los planes de estudio y carreras universitarias orientadas a la formación de educadores y pedagogos sociales, específicamente la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos con Énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Licenciatura en Procesos Educativos con Énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Este análisis permitió examinar los perfiles profesionales, las prácticas educativas y las expectativas laborales que configuran la formación en educación y pedagogía social en ambos contextos, así como sus implicaciones para la evolución de las disciplinas pedagógicas contemporáneas.

Este seminario tuvo como población participante a las personas estudiantes de las carreras antes señaladas, tanto en Heredia en Costa Rica como en Puebla en México.

El presente estudio se estructuró en diez áreas analíticas que, en su conjunto, conforman el constructo central denominado Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social. Estas áreas se integran de manera articulada para comprender la formación de las personas estudiantes en pedagogía con énfasis en educación social (Costa Rica) y en pedagogía social (México). Las diez áreas analíticas se denominan factores siguiendo la lógica estadística.

Los primeros factores abordan los procesos de desarrollo profesional, valorando la aplicación de conocimientos teóricos y prácticos, la adquisición de competencias en contextos reales y la capacidad para intervenir socioeducativamente desde una comprensión crítica de la realidad sociopolítica. En una segunda línea de análisis, se estudiaron la pertinencia curricular y las experiencias con diversidad de poblaciones, así como la

participación del estudiantado en actividades comunitarias y socioculturales.

Posteriormente, se examinaron los ámbitos de intervención profesional y de atención especializada, que permiten dimensionar la amplitud y profundidad del ejercicio socioeducativo en distintos entornos. Finalmente, los últimos factores analizaron la gestión de recursos y estrategias tecnológicas, junto con las competencias actitudinales y contextuales, esenciales para el trabajo educativo con comunidades diversas.

En conjunto, estos diez factores permitieron interpretar la coherencia, alcance y orientación práctica de la formación profesional tanto en la Universidad Nacional de Costa Rica como en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, evidenciando similitudes, diferencias y desafíos en torno a la construcción del perfil del educador social en ambos contextos.

En esta línea, el estudio exploró la coherencia entre las prácticas educativas desarrolladas por las personas estudiantes en los distintos niveles de la carrera, comprendiendo la práctica como un espacio donde la teoría se contrasta con la realidad educativa. Bermúdez (2022) señala que la coherencia entre el discurso y la acción trasciende la experiencia individual, pues se constituye como una vivencia histórica y cultural que requiere revisión constante para identificar los factores que pueden facilitar o limitar su alcance. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la propia experiencia histórica de la persona educadora permite comprender mejor los sentidos de la educación social y su papel en la transformación de los contextos contemporáneos.

Partiendo de esta noción de coherencia, el análisis se orientó a comprender las prácticas educativas desde la praxis y la lectura crítica de la realidad, en el marco teórico de

la educación social promovido por las carreras involucradas. Esta correlación permitió profundizar en el desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se reflejan en los planes de estudio y en la formación integral del estudiantado. Asimismo, el estudio abordó la complejidad de la tríada educativa conformada por el estudiante, la escuela y la comunidad, analizando las competencias desarrolladas para la mediación pedagógica, la elaboración de proyectos comunitarios y la atención a poblaciones diversas en distintos contextos institucionales.

En este contexto, el Seminario de Graduación se constituyó en una modalidad de trabajo académico idónea para el abordaje de la temática planteada. La Comisión de Trabajos Finales de Graduación (CTFG, 2017) ha señalado que el seminario se concibe como un proyecto de investigación colaborativo entre estudiantes y académicos, que puede desarrollarse tanto en el ámbito disciplinario como en el interdisciplinario. Esta modalidad ofreció un marco metodológico riguroso y la posibilidad de realizar un análisis comparativo profundo, fomentando el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento.

El proceso permitió a las personas coinvestigadoras desarrollar habilidades de investigación, análisis crítico y comunicación, al tiempo que propició el abordaje integral de las complejidades de la educación social y de la pedagogía social. La investigación se convirtió en un espacio formativo donde el aprendizaje, la indagación y la reflexión se articularon, favoreciendo la comprensión de los fenómenos educativos en su dimensión humana, social y cultural.

El tema del seminario, centrado en el análisis comparativo de los saberes y competencias prácticas profesionales en educación social entre ambas universidades,

representó una oportunidad académica de gran valor. Permitió conocer las percepciones de estudiantes regulares y egresados sobre su proceso formativo, identificar el grado de coherencia entre teoría y práctica, y explorar las expectativas laborales que emergen al finalizar la carrera.

El enfoque comparativo facilitó reconocer similitudes y diferencias significativas entre las estructuras curriculares y los enfoques formativos de ambos programas, evidenciando sus fortalezas y áreas de mejora. A su vez, contribuyó a comprender las expectativas del estudiantado sobre su preparación profesional y el papel de la educación social en los contextos actuales. Este análisis brindó insumos para repensar la formación universitaria, ajustándola a las necesidades emergentes de las comunidades y al compromiso ético de la educación con la transformación social.

En el marco del contexto costarricense, la investigación cobró especial relevancia al analizar una carrera de reciente implementación, como lo es la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional. Esta generación, la primera en cursar de manera completa el plan de estudios rediseñado 2020-2025, ofreció una oportunidad única para valorar el impacto del nuevo currículo en el desarrollo de competencias socioeducativas. El análisis permitió evidenciar avances y retos en las prácticas formativas, así como fortalecer la articulación entre los niveles de diplomado, bachillerato y licenciatura.

Finalmente, este trabajo aportó elementos significativos para reflexionar sobre la identidad y vocación del educador social, favoreciendo la toma de conciencia sobre su papel como mediador entre la educación, la comunidad y la transformación social. Además,

abrió nuevas posibilidades para la consolidación de alianzas académicas internacionales, orientadas a mejorar los programas formativos en educación social y pedagógica en la región latinoamericana.

Por otra parte, un estudio de esta naturaleza se concibió como un documento de consulta académica y profesional, cuyos hallazgos aportaron elementos relevantes para orientar posibles ajustes curriculares, fortalecer los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras, y promover la mejora continua en la formación docente universitaria. Los resultados obtenidos contribuyeron al diálogo académico entre ambas instituciones, permitiendo identificar diferencias y coincidencias en los enfoques curriculares, los planes de estudio y los paradigmas pedagógicos que sustentan la formación del educador social. Además, esta investigación fortaleció el intercambio de ideas, perspectivas y prácticas educativas, fomentando una visión crítica y transformadora sobre los procesos formativos en el campo de la pedagogía y la educación social.

Asimismo, la investigación logró una contribución significativa en el ámbito académico tanto en Costa Rica como en México. El estudio comparativo entre la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla permitió identificar fortalezas, desafíos y áreas de mejora en la formación de educadores sociales. De manera paralela, se buscó visibilizar la importancia del quehacer pedagógico en la comunidad, trascendiendo los límites del aula y fortaleciendo la tríada educativa conformada por escuela, familia y comunidad. Este abordaje reivindicó la figura del

profesional en educación social como agente transformador y promotor del bienestar colectivo.

El estudio respondió también a la necesidad de ampliar la producción de conocimiento en torno al campo de la educación social, ofreciendo insumos para su consolidación como profesión tanto en Costa Rica como en México. Los hallazgos permitieron reflexionar sobre el papel del educador social en los contextos actuales, en los que se requiere un profesional con pensamiento crítico, compromiso ético y sensibilidad ante las problemáticas sociales que afectan a la infancia, la juventud y las comunidades.

Entre las razones que motivaron la elección del tema destacó la necesidad de comprender, a través de las prácticas educativas y de la reflexión sobre la propia acción pedagógica, el nivel de coherencia entre el discurso formativo de las carreras y las experiencias reales de aprendizaje. Se buscó indagar las expectativas laborales del estudiantado y sus percepciones sobre el desarrollo de competencias profesionales, lo cual resulta fundamental para fortalecer la pertinencia y el impacto de los programas universitarios en el contexto social. Este proceso reflexivo aportó a la consolidación de la pedagogía como disciplina sociocrítica, capaz de cuestionar y transformar los modelos educativos tecnocráticos subordinados a intereses económicos o políticos.

A su vez, la investigación buscó generar conciencia en el cuerpo docente formador de pedagogos y educadores sociales, sobre la importancia de atender las demandas emergentes de la sociedad contemporánea. Desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2001; Alvarado, 2015), se asumió que el ejercicio pedagógico requiere de una mirada integral, ética y crítica que promueva la comprensión de la educación como un proceso

social y emancipador. Esta perspectiva demandó de los futuros profesionales una postura reflexiva ante la realidad, orientada a la construcción de vínculos solidarios y de aprendizajes con sentido humano y comunitario.

El estudio surgió, además, de la necesidad de analizar la congruencia entre los planes de estudio y la formación de educadores sociales en ambas instituciones. En el caso costarricense, durante los primeros cuatro años de la carrera el estudiantado cursa un énfasis en la enseñanza de los I y II ciclos de la Educación General Básica, mientras que la licenciatura se orienta específicamente hacia la educación social. En México, la Pedagogía Social se ha desarrollado como un campo emergente dentro de la Licenciatura en Procesos Educativos, con un enfoque más amplio hacia la intervención socioeducativa.

Este contraste justificó la pertinencia de realizar un estudio comparativo entre ambos programas, considerando que la educación social y la pedagogía social son disciplinas en consolidación, poco difundidas en otras universidades latinoamericanas. En este sentido, la voz de los estudiantes y egresados resultó fundamental para comprender cómo se articulan los contenidos curriculares con la práctica profesional, y qué expectativas laborales emergen a partir de la formación recibida.

Asimismo, el estudio abordó la revisión de las prácticas educativas implementadas durante la formación, las expectativas profesionales del estudiantado y las competencias desarrolladas para desempeñarse como educadores sociales en contextos diversos. Estos elementos fueron analizados en relación con el perfil profesional esperado y con las oportunidades de inserción laboral, considerando las demandas sociales y las políticas educativas de cada país.

El seminario de graduación, como modalidad de trabajo final, permitió un análisis profundo y reflexivo del fenómeno educativo estudiado. Cada fase del proceso involucró la participación activa de las personas estudiantes, quienes, bajo la guía del equipo asesor, desarrollaron tareas de recolección, análisis y sistematización de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Este proceso se convirtió en un espacio formativo que combinó la rigurosidad metodológica con la construcción colectiva del conocimiento, permitiendo el desarrollo de competencias investigativas y la formulación de propuestas para la mejora de los planes de estudio.

Finalmente, la investigación se estructuró en cinco capítulos. El Capítulo I presentó el tema, el problema de investigación, la justificación, los antecedentes y los objetivos generales y específicos. El Capítulo II desarrolló el marco referencial teórico, exponiendo los fundamentos conceptuales, pedagógicos y epistemológicos del estudio. El Capítulo III explicó el enfoque metodológico de tipo mixto, detallando el paradigma, el diseño de investigación, los instrumentos y las consideraciones éticas. El Capítulo IV sistematizó, analizó y discutió los resultados cuantitativos, cualitativos y mixtos, y el Capítulo V integró los hallazgos en una lectura comparativa entre ambos países, siguiendo la lógica cuantitativa, cualitativa y mixta, formulando las conclusiones y recomendaciones finales del seminario.

Justificación

El propósito de esta investigación radicó en abordar una mirada integral y crítica sobre la evolución y la actualidad de la Educación Social situada en un contexto latinoamericano, a través de un análisis detallado de los currículos universitarios de la

Universidad Nacional de Costa Rica y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México.

La educación social en México no se ha institucionalizado, ni se ha profesionalizado como tal, sino que ha estado subsumida o relegada dentro de otras disciplinas, como la pedagogía, la sociología, la psicología o el trabajo social. Además, la educación social se ha visto afectada por los cambios políticos, económicos y sociales que ha vivido el país, como el auge y la crisis del modelo desarrollista, la transición democrática, el neoliberalismo, la globalización y la violencia. Estos factores han generado nuevas problemáticas y desafíos para la educación social, así como nuevas oportunidades y espacios de intervención.

Así mismo, algunas universidades han comenzado a ofrecer programas de formación en educación social o afines, como la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, fundada en 2010. Este programa ha planteado como objetivo general

Formar profesionales de los procesos educativos con sólidas bases teóricas, científicas y éticas que a partir de la investigación y la innovación educativa contribuyan al desarrollo de las capacidades humanas, a la formación de formadores, a desarrollar y asesorar planes, programas y proyectos educativos y culturales en organizaciones públicas, privadas y del sector social, con una visión sustentable que promueva el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural en contextos locales y globales. (párr.2)

El plan de estudios de la licenciatura incluye asignaturas relacionadas con la educación social, como Fundamentos de la Educación Social, Educación Popular, Educación Comunitaria, Educación No Formal, Educación para el Desarrollo, Educación

Ambiental, Educación Intercultural. (Ver apéndice 11 síntesis del plan de estudio de la BUAP)

Por otro lado, en Costa Rica la Educación Social tampoco ha estado profesionalizada ni institucionalizada como una carrera específica. Sin embargo, se encontraron indicios encaminados hacia la educación social, como proyectos con comunidades y labores de intervención en espacios con poblaciones vulnerables. Estos aspectos fueron impulsados desde la carrera de Pedagogía en I y II ciclo, abrieron espacios donde los estudiantes pudieran desenvolverse en distintas áreas.

La Universidad Nacional de Costa Rica, en la carrera de Pedagogía I y II ciclo ofrece en su nivel de licenciatura un énfasis en Educación Social, el cual es un énfasis que se empezó a implementar desde el año 2021, lo cual lo ha hecho relativamente nuevo. En el plan de estudios de la carrera en Pedagogía en I y II ciclo con énfasis en Educación Social, ha mencionado que el propósito es, a través de la acción pedagógica, desarrollar habilidades y competencias que han facilitado la integración del individuo en los ámbitos social, político, económico y cultural, lo que ha permitido que los graduados de la carrera vieran su labor como un medio para la transformación social. Esta área ha estudiado la relación entre educación, política y participación ciudadana para entender las construcciones sociohistóricas. El desarrollo de habilidades para la toma de decisiones ha buscado la reconsideración de los intereses históricos, sociales y culturales, y han promovido el surgimiento de una conciencia sociopolítica que guiará las acciones educativas desde y hacia las comunidades. Esto ha resaltado la importancia de una formación integral y consciente para los futuros educadores sociales y en sí para los pedagogos, han subrayado la necesidad de una pedagogía que no solo imparte

conocimientos, sino que también fomente una participación activa y crítica en la sociedad. Esto ha implicado un compromiso con la transformación social, donde la educación se ha convertido en una herramienta esencial para enfrentar y superar los desafíos históricos y actuales. Tal como se citó Ortega (2005) en el Plan de estudios de Pedagogía en I y II ciclo con énfasis en Educación General Básica:

La educación en general, y también la educación escolar, va a tener que reformularse, volverse a conceptualizar en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad. Ha de volver a lo social, reinventarse como una educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en la que la «escuela» –el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación– sea una instancia más de ese continuum educativo que abarca toda la vida de los hombres en la comunidad y no es algo separado y segregado de ésta. (p. 113-112).

Es necesario la formación de profesionales que transformen el sistema educativo y así mismo, un rediseño de este, para que haya logrado estar en sintonía con las demandas de una sociedad en constante cambio. La educación ya no puede limitarse a la etapa escolar; debe ser un proceso continuo a lo largo de toda la vida, ha integrado plenamente en el tejido social. Y esto también ha surgido desde la importancia de la calidad en los procesos formativos de las personas que estudian Pedagogía o educación social.

Por lo tanto, este estudio se erigió como un esfuerzo por identificar las fortalezas y debilidades de dichos programas de estudio, así como las expectativas y preparación de los estudiantes para enfrentarse al campo laboral. La relevancia de esta indagación no se limita

únicamente a la mejora de los planes de estudios, sino que también buscó contribuir a la formación de profesionales más competentes y conscientes de su rol en la sociedad. Al comparar los programas de estudio, prácticas profesionales, expectativas laborales y perspectivas de los estudiantes, se aspira a revelar la eficacia y pertinencia de la formación en Educación Social en ambos contextos universitarios.

Además, este estudio no solo se enfocó en la realidad local, sino que estableció un puente con otras realidades internacionales relevantes en el ámbito de la Educación Social, enriqueciendo así el análisis y proporcionando una visión más amplia para la mejora continua de la carrera en ambos países. En definitiva, esta investigación no solo buscó generar conocimiento académico, sino también impulsó cambios significativos en la formación de los futuros educadores sociales, consolidando así una narrativa pedagógica más sólida y contextualizada en el ámbito latinoamericano.

Este estudio permitió identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en los planes de estudios y en la preparación de los estudiantes para el campo laboral, lo que contribuyó a la adaptación y mejora de los programas educativos. Esta adaptación se vinculó con las necesidades del mercado laboral y las demandas sociales, asegurando una educación pertinente y efectiva. Además, constituyó una base teórica y empírica sobre la educación y la pedagogía en México y Costa Rica, siendo un valioso insumo para la construcción de una narrativa pedagógica social y educativa latinoamericana más sólida y contextualizada. Esta investigación proporcionó información valiosa sobre la formación y las perspectivas laborales de los estudiantes de pedagogía con énfasis en educación social en dos contextos universitarios distintos.

Se investigó si existe una visión crítica, analítica y reflexiva de los alcances de la Educación Social, desarrollo profesional, en los estudiantes de ambas universidades, a su vez, se analizó el programa de estudio de la carrera con otros países referentes en educación social, permitió una visión para mejora de la carrera tanto en Costa Rica como en Puebla en México con quién se trabajó en conjunto mediante las alianzas profesionales que estaban haciendo un equipo de académicos de la División de Educación Básica que contaban con trayectoria en el ámbito de la Educación Social. A su vez el vínculo de los cursos del plan de estudios que se impartían en ambas universidades que se encuentran en la malla curricular, van formando al educador y lo posicionan con el énfasis en educación social.

La investigación que se llevó a cabo estaba respaldada con estudios o investigaciones, los cuales nutren el tema de estudio y su funcionalidad como referencia para que nos sirvieran de guía. Los datos importantes que se lograron recopilar tuvieron un aporte significativo a lo que se deseaba investigar, dando solución a la problemática planteada o el objetivo que se quería alcanzar.

Cabe señalar que, a nivel internacional, la Educación Social y la Pedagogía Social sí se han consolidado como campos académicos con carreras y programas propios, especialmente en países como España, Uruguay, Alemania y Colombia, donde existen titulaciones de grado, posgrado y diplomado que profesionalizan la formación en este ámbito. En contraste, en Costa Rica y México, la educación social no se ha constituido aún como una carrera independiente, sino que se desarrolla como énfasis o líneas de formación dentro de programas más amplios en pedagogía o procesos educativos. En el caso de Centroamérica (con excepción de Costa Rica), este campo continúa en una etapa incipiente de desarrollo, con escasas experiencias formativas y sin una institucionalización académica

formal. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la formación universitaria en educación social en la región, reconociendo su relevancia para la intervención educativa y comunitaria frente a los desafíos sociales contemporáneos.

Asimismo, diversas investigaciones han evidenciado que, aunque la labor del educador social se encuentra presente en múltiples contextos, en muchos países aún no existe un objeto de estudio claramente definido que respalde y estructure su ejercicio profesional. En el ámbito latinoamericano, esta función suele ser asumida desde carreras afines a la intervención social, tales como Trabajo Social, Educación, Orientación, Educación Preescolar o Psicología Educativa, entre otras. Estas disciplinas han cumplido parcialmente el papel del educador social, sin que necesariamente exista una formación universitaria específica que articule sus fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos. En la mayoría de los casos, las experiencias de vinculación con la comunidad se han desarrollado mediante proyectos de extensión, acciones de campo o prácticas pedagógicas aisladas, que, si bien aportan significativamente a la dimensión social de la educación, no configuran aún un proceso sistemático de profesionalización en educación social. Esta situación refleja la necesidad de consolidar trayectorias académicas formales que reconozcan la identidad, competencias y campos de acción propios del educador social como profesional de la mediación, la inclusión y la transformación comunitaria, y en espacios no escolarizados o paralelos a procesos escolarizados.

En el trabajo desarrollado en espacios educativos no formales, se han considerado diversos factores esenciales para la intervención pedagógica, tales como la realización de diagnósticos, el conocimiento del territorio y del contexto social, la planificación participativa, el trabajo en equipo, la escucha activa, el posicionamiento crítico y la

reflexión constante sobre la práctica. Estas habilidades, aunque distintas a las que se aplican en entornos formales, resultan fundamentales para la comprensión integral de los procesos educativos en la comunidad. La interacción con grupos de diferentes edades y realidades sociales ha implicado el enfrentamiento a conflictos inéditos y desafíos complejos, que demandan una pedagogía flexible, empática y transformadora. En esta línea, el pensamiento de Paulo Freire (1970) ha servido como referente ético y metodológico, al proponer una educación basada en la acción-reflexión-acción, orientada al diálogo, la conciencia crítica y la emancipación humana.

Estas resistencias epistemológicas e institucionales hacia la educación social, presentes tanto en Costa Rica como en México y otros países de la región, han sido evidentes en ciertos sectores formadores de docentes tradicionales que aún mantienen una visión escolar centrada en la homogeneidad y en la enseñanza formal como único espacio legítimo de aprendizaje. No obstante, la realidad social contemporánea exige nuevos enfoques educativos que trasciendan la lógica de la escolarización y reconozcan la diversidad de contextos, sujetos y formas de aprendizaje. En este sentido, la educación social se ha constituido en una respuesta epistemológica y práctica ante la complejidad de los grupos humanos, reivindicando la participación de las comunidades, las familias y las organizaciones locales como actores centrales del proceso educativo.

Estas ideas, aunque históricamente minoritarias, han ido tomando fuerza y se han materializado en experiencias significativas de intervención comunitaria, lo que evidencia la urgencia de consolidar una formación universitaria específica en educación social. En muchos países latinoamericanos, esta necesidad fue suplida temporalmente por disciplinas afines, tales como trabajo social, orientación o educación popular (que es más un enfoque

que una disciplina como tal), que asumieron funciones propias del educador social. Sin embargo, la magnitud de los problemas sociales actuales, como la violencia, el consumo de drogas, la inseguridad, los embarazos adolescentes, la pobreza, el abandono y la desintegración familiar, demandas profesionales con una preparación epistemológica, ética y metodológica que les permita actuar desde la mediación, la prevención y la transformación social. La educación social, en este marco, no solo responde a carencias institucionales, sino que representa una apuesta crítica por la reconstrucción del tejido social y la dignificación de la vida humana en su complejidad.

En la actualidad, la educación social y el papel de los educadores sociales adquieren una relevancia fundamental ante los desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea. Tal como lo señala la Escuela Internacional de Mediación de España en su artículo “La importancia de la educación social en nuestra sociedad: Fomentando el cambio y la inclusión”,

En una sociedad cada vez más diversa y compleja, enfrentamos numerosos desafíos que afectan a diferentes grupos de personas. En este contexto, los educadores sociales se han convertido en actores y actrices fundamentales para promover el bienestar, la inclusión y el cambio positivo en la comunidad. Su labor va más allá de la enseñanza tradicional y se enfoca en brindar apoyo emocional, social y educativo a aquellos que enfrentan desafíos y dificultades. (Gómez, párr. 1, 3 de agosto de 2020)

Desde esta perspectiva, la educación social se presenta como una respuesta transformadora ante las problemáticas sociales que afectan a las comunidades,

especialmente en los países latinoamericanos. Por ejemplo, en Colombia, donde las trayectorias históricas han estado marcadas por el consumo y tráfico de drogas, muchos niños y jóvenes crecen en entornos de vulnerabilidad sin acceso a una educación de calidad. En tales contextos, resulta urgente implementar estrategias educativas que promuevan hábitos saludables, disciplina, participación social y oportunidades de desarrollo personal y académico. Estas acciones requieren de alianzas interinstitucionales entre los sectores educativos, comunitarios y gubernamentales para diseñar e implementar planes de intervención integrales que respondan a las necesidades reales de las comunidades.

En el marco de estas referencias internacionales, Costa Rica se inscribe como parte de una región que enfrenta retos similares. Aunque el país no cuenta con una larga tradición de formación profesional específica en educación social, diversas instituciones han desarrollado acciones educativas de carácter social y comunitario orientadas a atender poblaciones en riesgo y promover la inclusión. En este escenario, destaca la Universidad Nacional (UNA) como la única institución de educación superior pública que ofrece actualmente un grado de Licenciatura en pedagogía I y II ciclo de la Educación General Básica con énfasis en Educación Social, contribuyendo de manera significativa al fortalecimiento académico y profesional de esta disciplina emergente.

El proceso formativo impulsado por la Universidad Nacional ha procurado involucrar activamente al estudiantado en procesos de intervención social, promoviendo su participación en instituciones gubernamentales, municipalidades y organizaciones no gubernamentales vinculadas con temáticas como la niñez, la mujer, la discapacidad o la exclusión social. De esta manera, se ha configurado una red colaborativa interinstitucional

que potencia el aprendizaje situado, la práctica reflexiva y el compromiso ético del futuro educador o educadora social con la transformación de su entorno.

Es importante señalar que la División de Educación Básica (DEB), como parte de la Universidad Nacional de Costa Rica, ha desarrollado en la última década proyectos de investigación y extensión dirigidos por profesionales formados en el campo de la Pedagogía Social. En estos proyectos, las metodologías de investigación e intervención educativa han desempeñado un papel esencial para ejecutar de manera oportuna acciones que respondan a diversas necesidades en comunidades en situación de riesgo social, zonas rurales y fronterizas del país. Las prácticas pedagógicas impulsadas por la DEB reconocen las historias socioeducativas, culturales y contextuales de cada territorio, entendiendo que cada comunidad posee un carácter singular que la diferencia, incluso dentro de una misma identidad nacional.

Cuando los educadores sociales interactúan con las comunidades, implementan diversas técnicas de diagnóstico participativo orientadas a conocer las problemáticas locales y a recopilar información que sirva de base para la toma de decisiones. Estos procesos requieren la construcción de relaciones de confianza y respeto mutuo, elementos indispensables para alcanzar los objetivos propuestos y garantizar la pertinencia de la intervención. En todo momento se promueve la reflexión pedagógica como eje articulador del aprendizaje y la acción social, ya que sin reflexión no puede existir un verdadero proceso educativo. Estos aportes fortalecen la conciencia profesional de quienes ejercen la educación social y sirven de referente ético y metodológico para nuevas generaciones de estudiantes interesados en la transformación social desde la práctica educativa.

En el contexto costarricense, se observan índices preocupantes de pobreza, rezago educativo y desigualdad de oportunidades, factores que han impulsado a numerosos profesionales a comprometerse con el desarrollo social y educativo del país. Estas condiciones hacen necesario consolidar una armonía entre teoría y práctica, de modo que la intervención educativa no se limite al aula, sino que reconozca al niño como parte de una familia y de una comunidad, dimensiones inseparables de su formación integral.

Ante este panorama, se realizó un análisis de los planes de estudio de universidades públicas y privadas en Costa Rica, identificando diferencias significativas en su orientación formativa. Mientras que las universidades privadas han tendido a priorizar la formación técnica y la inserción laboral inmediata, las instituciones públicas, como la Universidad Nacional, han sostenido un enfoque humanista, crítico y comprometido con las políticas de inclusión y equidad educativa. Como resultado, se evidencia que, aunque en el país no existe aún una carrera plenamente consolidada en educación social, diversas prácticas de extensión e investigación desarrolladas por la DEB se han dirigido precisamente a este campo, aportando experiencias significativas y sentando las bases para una futura profesionalización de la disciplina.

La investigación es muy importante no solamente para otras personas investigadoras, sino que fue importante como análisis de la carrera y del énfasis en la Licenciatura, considerando que este énfasis fue relativamente novedoso en el país; por tanto, este estudio permite brindar consideraciones y recomendaciones valiosas a la unidad académica de Educación Básica cuando se conoció la opinión de los y las estudiantes, sus experiencias en cada curso, las expectativas a futuro, sus opiniones al respecto a la carrera

de pedagogía en sus diferentes niveles generacionales y cómo han estado posicionados en el tema de Educación Social.

Se requirió reflexionar si la formación universitaria en ambas universidades con sus programas de estudio, estaban desarrollando esas habilidades y competencias que se han necesitado aprender para abarcar las diferentes áreas de trabajo de un educador social para el enfrentamiento de las nuevas realidades sociales, además de conocer su disposición a trabajar desde ese abanico de posibilidades desde el ámbito no formal o bien dentro de posibles espacios en instituciones formales.

Al realizar esta investigación se pueden proporcionar algunos beneficios tales como:

1. Permite entender cómo se abordan los temas de educación y pedagogía social en dos contextos diferentes, enriqueciendo así la comprensión de las prácticas educativas y los enfoques pedagógicos.
2. Los estudiantes y profesionales de ambos países pudieron compartir sus experiencias, métodos de enseñanza y aprendizaje, así como sus perspectivas sobre los desafíos y oportunidades en el campo de la educación social, se pudo obtener gran riqueza en conocimientos al trabajar en conjunto y desde la diversidad personal, cultural, social y académica.
3. Cuando se analizan las prácticas educativas y los perfiles profesionales en ambas instituciones, se pueden identificar mejores prácticas y estrategias exitosas que puedan ser adoptadas o adaptadas para mejorar la calidad de la educación en ambos países.

4. En esta oportunidad logró promover la colaboración académica entre las dos instituciones, facilitando intercambios estudiantiles, proyectos conjuntos de investigación y programas de cooperación educativa.
5. Se comprende que las expectativas laborales de los estudiantes de pedagogía con énfasis en educación social en ambos países pueden ayudar a ajustar los programas de estudio para que estén mejor vinculados con las demandas del mercado laboral, lo que a su vez podría mejorar la empleabilidad de los graduados.
6. Los hallazgos de esta investigación generan información para el desarrollo de políticas educativas tanto en Costa Rica como en México, ayudando a los responsables de la formulación de políticas a tomar decisiones más informadas y efectivas en el ámbito de la educación social y la pedagogía.

Así mismo, se pueden abrir caminos a la formación de pedagogos sociales brindando un acercamiento a la clase de educación que reciben y cómo ésta fue capaz de generar agentes que afrontaban las realidades sociales que experimentan en el país actual, comprendieron que un educador social puede trabajar desde muchas áreas y no se debe de ver limitado a la educación formal. Como lo mencionó Walker (2023)

Porque el pedagogo social no solo educaría a las personas en valores sociales, sino también en política, en trabajo asistencial y doctrina de la beneficencia, y en la ciencia pedagógica del trabajo social, entre otros. El pedagogo social debería ser el facilitador por excelencia de la praxis de la educación social. (p.83)

Se pretende con el trabajo dar más visibilidad a la Educación Social en Costa Rica dando más oportunidad de progreso en el área dejando una puerta abierta a futuras

investigaciones; también se intenta dar el paso a la reflexión y análisis desde la perspectiva de la persona estudiante de los planes de estudio, dando paso a futuras mejoras de estos.

El estudio pretende producir conocimiento en el área de la pedagogía y la educación social, para de esa manera contribuir a la maduración de la disciplina, así mismo contribuir en los métodos y prácticas pedagógicas pertinentes a dichas áreas. La comparación de programas de estudio entre ambas universidades buscó el análisis de la carrera en Costa Rica desde la aprobación del énfasis en la licenciatura, la actualización de la malla curricular en base a la licenciatura y la comparación de las opiniones de las personas estudiantes de ambas universidades. Además, se buscó una mejora continua desde la voz de los estudiantes para dar recomendaciones a la División de Educación Básica, siempre en el marco del respeto académico y profesional.

Problema de Investigación

El problema de investigación que se aborda en este estudio es la interrelación entre los perfiles profesionales, prácticas educativas y expectativas laborales de los estudiantes de la carrera de pedagogía en la Universidad Nacional de Costa Rica y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. Bajo esta premisa se buscó explorar la compleja relación entre los perfiles profesionales, las prácticas educativas y las expectativas laborales de los estudiantes. Se pretendió examinar los perfiles profesionales de los estudiantes en ambas instituciones, analizar sus características personales, habilidades adquiridas y competencias desarrolladas a lo largo de su formación académica. Por otro lado, se buscó investigar las prácticas educativas empleadas por los estudiantes durante su formación universitaria, lo que implicó analizar los métodos, enfoques y estrategias

utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sus habilidades en la promoción del desarrollo integral de los estudiantes y en la preparación para el ejercicio profesional en el campo de la educación social.

En la investigación se abordan las expectativas laborales y el desarrollo profesional presente en las personas estudiantes a partir de la valoración de sus competencias, saberes y experiencias formativas. Este análisis permitió reconocer las percepciones sobre su preparación para el desempeño profesional, así como las aspiraciones que manifestaron hacia su futuro laboral dentro del campo socioeducativo; cabe indicar que la investigación no evaluó directamente las expectativas laborales mediante ítems explícitos, sino que estas se infirieron a partir de las respuestas obtenidas en los factores y variables que midieron las competencias pedagógicas, la gestión de proyectos, la mediación, la intervención comunitaria y la capacidad para trabajar con diversas poblaciones.

El estudio incorpora una lógica comparativa gradual, en la cual el Capítulo IV analiza los resultados por factores, mientras que el Capítulo V profundiza en el nivel del constructo general denominado Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social. En el análisis factorial se establecieron comparaciones entre los grupos que se formaron para la investigación llamados Costa Rica A (Grupo de los niveles de la carrera de I y II ciclos II, III y IV nivel) y México A (Grupos de los niveles I, II Y III de la carrera de Procesos Educativos), así como entre Costa Rica B (Grupo de V nivel de la carrera que cursa el énfasis en Educación Social) y México B (Grupos de IV y V nivel de la carrera que cursa el énfasis en Pedagogía Social), además de comparaciones internas dentro de cada país (Costa Rica A vs. Costa Rica B y México A vs. México B). Esta organización permitió identificar patrones, similitudes y diferencias tanto en las prácticas educativas

como en las competencias profesionales y las perspectivas de formación, evidenciando las variaciones propias de cada contexto académico-formativo.

A partir de esta estructura, el estudio busca profundizar en la formación real (perspectiva de las personas estudiantes) que los programas de ambas universidades están brindando a sus personas estudiantes en relación con la educación social y su práctica profesional. El análisis comparativo permitió enriquecer la discusión académica, fortalecer los procesos de formación y promover la articulación curricular entre teoría y práctica, de modo que las competencias adquiridas respondan a las complejidades sociales de los entornos educativos y comunitarios de cada país.

El estudio también procuró visibilizar posibles incoherencias curriculares entre los fundamentos teóricos, las experiencias de práctica y las competencias esperadas para el ejercicio profesional, es así como se pueden, evidenciar en algunos factores analizados, niveles de coherencia curricular, que bien pudieran señalar la necesidad de fortalecer la coherencia pedagógica, el enfoque crítico-reflexivo y la formación humanista y crítica que deben caracterizar la pedagogía y la educación social.

Es así como, el análisis cuantitativo se integró con las percepciones cualitativas obtenidas en entrevistas, además se generó el discurso de síntesis mixta, lo cual genera una lectura más amplia del perfil del educador social contemporáneo y de los desafíos que enfrenta su formación. Así, se buscó poner de relieve los aspectos por mejorar en la enseñanza de la pedagogía y la educación social, reduciendo concepciones erróneas o simplificadas sobre esta disciplina y reafirmando su carácter transformador y emancipador.

En este marco, la investigación planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relacionan y qué similitudes o diferencias existen en los perfiles profesionales, las prácticas educativas y las expectativas laborales de la carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional de Costa Rica y de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el marco de la Educación Social desde la perspectiva de las personas estudiantes en formación?

Para recapitular, se puede indicar que la investigación busca comprender cómo los procesos formativos en pedagogía y educación social se concretan en la experiencia estudiantil, identificando los saberes, competencias y prácticas profesionales que las futuras personas educadoras sociales construyen a lo largo de su formación. Desde una mirada crítica y reflexiva, este estudio permite reconocer las coincidencias y contrastes que emergen entre dos programas académicos que, aunque separados geográficamente, comparten la aspiración de formar personas profesionales comprometidos con la transformación social. A partir del diálogo entre contextos, perspectivas y realidades institucionales, se pretende aportar al fortalecimiento de los planes de estudio, a la consolidación de la educación social como campo disciplinar y al reconocimiento del papel esencial que cumplen las personas estudiantes en la construcción de una pedagogía más humana, pertinente y socialmente comprometida, sobre todo en el marco de realidades históricamente complejas y cambiantes como las de la república de Costa Rica y las de los Estados Unidos Mexicanos (México).

A continuación, se presentan los antecedentes que se han revisado y analizado en el presente seminario de Graduación.

Antecedentes

Antecedentes Internacionales

Durante la realización de las primeras etapas del seminario se realizaron estudios previos donde se encontraron a nivel internacional para dar una introducción a las realidades de la Educación Social a través de los diferentes países donde el sistema educativo de educación superior fue aplicado en sus planes de estudio y como han sido las expectativas de sus personas estudiantes, los cuales llevaron a investigar distintos parámetros de esta índole destacando diferentes países tales como: Chile, Uruguay, España, Brasil, Colombia, Argentina y México, los cuales fueron guías para llevar a cabo la investigación.

En un artículo, realizado por Torío (2006) con nombre: “Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción”, publicado en la revista *Estudios sobre Educación* de la Universidad de Navarra, la autora trata de proporcionar un conocimiento objetivo y científico sobre el desarrollo de la Pedagogía Social en España, de su realidad actual y nuevos retos. A lo largo de este artículo se realizó una sólida reconstrucción histórica del desarrollo de la pedagogía social, tomando en cuenta sus precedentes como los inicios de la protección de la infancia (1873-1918), así como la diversidad de experiencias que atendieron a la niñez y la juventud. Época en la que el pensamiento y la ciencia alemana influenciaron intelectualmente a España.

Dentro de la reconstrucción histórica que se plasmó en el artículo, la autora entre líneas pone de relieve el hecho de que existe un campo de intervención socio educativa que es demandado a la Pedagogía como disciplina científica, la cual responde a un mundo dinámico que se encuentra en constante transformación. La Pedagogía Social emerge como

una necesidad en un mundo en constante cambio, donde la acción socioeducativa debe trascender las fronteras tradicionales asignadas a la disciplina pedagógica. Según Torío (2006), la Pedagogía Social se convierte en una "pedagogía de urgencia" o un "cajón de sastre" que abarca todas las situaciones que exceden los límites de la escuela (p. 43).

Asimismo, en este artículo, según Torío (2006), es importante la producción de conocimiento (revistas, artículos, libros, etc.) en torno a la disciplina de la Pedagogía-Educación Social, ya que se considera una ciencia en continua construcción y reconstrucción, en la que después de la década de los 60's, el trabajo en la academia, así como los seminarios interuniversitarios, han contribuido al reconocimiento y consolidación de la profesión en España. No está demás decir, ha sido demandada por la sociedad y ha reclamado un campo laboral y profesional único, que ninguna otra disciplina ha logrado cubrir, debido a la necesidad que es cubierta por la intervención socio educativa llevada a cabo por los pedagogos-educadores sociales. El estudio ofrece una base de conocimiento disciplinar que se requiere para poder analizar la formación tanto en educación como en pedagogía social, permitió acciones como la depuración de instrumentos que se generaron para esta investigación de seminario de graduación.

El siguiente artículo, reseñado, fue realizado por Del Pozo y Astorga en el año 2018. El objetivo principal de la elaboración de dicho trabajo es lograr solidificar una carrera pedagógica enfocada en área social para abordar temas colectivos y problemáticas actuales en la república de Colombia, por eso llevó como título: "La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social".

En esta investigación se tratan diversos temas tales como conceptos, potencialidades, limitaciones que conllevan a la institucionalización, así como la pertinencia correcta del programa académico con énfasis en educación social con el fin de mejorar la sociedad por medio de la consideración de transformación socioeducativa. Se reúnen diversos puntos a tomar en cuenta en cuanto a objetivos como lo es la educación como herramienta para evitar la exclusión, amenazas y vulnerabilidad ya que se vuelve una necesidad y es la respuesta a las situaciones mencionadas, por lo cual los programas de educación y pedagogía social son parte de esta dimensión partícipes para reducir la situación de desventaja social. Una de las preguntas que se menciona es la siguiente:

¿Cómo poder asumir una pertinente actuación pedagógica y socioeducativa en la educación de calle, la prevención comunitaria de la juventud, en la responsabilidad penal de adolescentes, en la actuación preventiva de la convivencia escolar, en la educación de personas adultas y mayores, la educación rural o campesina o la rehabilitación social, por ejemplo? (Del Pozo y Astorga, 2018, p.169)

Esta pregunta que se plantea es en beneficio al desarrollo para el bienestar social, por lo que se pretende profesionalizar propuestas principalmente desde el fundamento pedagógico y el accionar, considerándolo todo un desafío para el país en cuestiones de sistema educativo tomando en cuenta su historia, así como los retos que han tenido que lidiar.

Desde un nivel más teórico se postula la construcción de la pedagogía social como un concepto que sobrepasa límites de frontera nacionales llegando así a niveles internacionales como en Europa y América latina para lograr una liberación en los

diferentes grupos sociales y refuerza el concepto donde Del Pozo y Astorga (2018) mencionan que la “Pedagogía Social como la ciencia que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez social del individuo y/ o colectividad”. (p.170)

Siendo esta parte de una epistemología teórica y aplicada donde pueda trascender a espacios no formales para ayudar a toda una población en restauración en favor a su agrupación civil, la cual se diferencia de la educación en espacios formales, en temática como son las emociones (concepto polémico según la neurociencia, dada su orientación hacia el estudio de los sentimientos), el hacer, los tiempos, el problema, la ruta según el programa, cultura, igualdad, familia, temas que no están dirigidos a un solo grupo etario e incluye diferentes aprendizajes entre otras situaciones donde impulsa la criticidad.

El escrito habla de la diferenciación entre el educador social y el pedagogo donde uno se basa en el hacer y el otro en la reflexión. Expone también los retos que se tiene como carrera social para ejecutar las prácticas socioeducativas. La educación social es una necesidad que se encuentra pertinente abordar en Colombia y el Ministerio de Educación Nacional cree necesario realizar un estudio de las carreras y sus enfoques.

Se encuentra que para abordar situaciones sociales no son personas exactamente profesionales en estas áreas relacionadas en la educación, pero no específicamente en la praxis social así se afirma “las acciones sociales con enfoque educativo de las profesiones pedagógicas, se habían realizado por profesionales con la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Educación Especial, Psicopedagogía, Etnoeducación, así como por los maestros y maestras de los diferentes niveles y énfasis” (Del Pozo y Astorga, 2018, p.174).

Esta información reúne la clarificación de que muchos profesionales no poseen el suficiente conocimiento para trabajar o especializarse en el área social como lo es en el caso Uruguay o España donde es una organización ya establecida y no es sólo limitada a los sistemas educativos de espacios formales, por lo que la oferta laboral podría crecer para las personas profesionales, así como la vinculación de otras áreas para la ejecución de diversas acciones en beneficio de la humanidad. Se expone además la importancia de lograr hacer una legislación como parte de las instituciones de educación así lograr generar una política donde pueda ser incluida a la transformación de no ser así el cambio no se lograría ejecutar ya que, si no existe esta evolución macro en la estructura, la profesión perderá de alguna manera su esfuerzo. (Del Pozo y Astorga, 2018)

El método que se utiliza es el método de análisis de contenido documental, donde las fuentes que se usan son documentos. Por lo que se puede deducir el gran esfuerzo por conseguir datos y analizarlos de tal manera que se llegue al resultado obtenido, de cierta forma se tiene que realizar una lectura para comprender dichos materiales. Lo que se deriva directamente relacionado a lo cualitativo (sobre todo en la línea del análisis de materiales escritos), los datos fueron recolectados en medida que la investigación así lo requiriera.

Como parte del resultado final Del Pozo y Astorga (2018) redactan que el Ministerio de Educación Nacional:

Crea el Decreto 2041 del 3 de febrero de 2016 «Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado (MEN, 2016). En esta

norma se crean licenciaturas vinculadas con la educación social, teniendo en cuenta como base la Ley 115 de febrero 8 de 1994. (p.177)

Esta ley habla básicamente de un proceso de formación permanente, lo que permite que haya más posibilidades de abordar temas en diferentes contextos y realidades. Sin embargo, al ser una ley no muy actualizada hay enfoques, paradigmas que no están del todo actualizados al día de hoy, así como la existencia de las otras carreras que se encargan de hacer la labor de educadores sociales. Además, es algo muy “nuevo” en el sentido de que en América latina todavía no es algo tan común de escuchar y que muchas personas no creen en esta especialización, incluida la parte de la desvalorización que posee la educación como carrera para trabajar en puestos de su vinculación tanto en el área pública como privada.

La idea es generar un espacio correspondiente a esta carrera en conjunto con puestos que se necesite un profesional en el área como parte de un cambio a nivel nacional como lo han hecho otros países para el mejoramiento continuo, así crear las posibilidades de ser un énfasis en el cual la persona estudiante esté interesada o interesado en tomarla como parte de su aprendizaje y profesionalidad. Se vuelve una necesidad desde la visión latinoamericana ya que se debe incluir a la educación popular temas de realidad social, familia, conflictos, valores, criticidad y otros.

Por otro lado, se analiza el trabajo de Úcar (2021), estudio denominado: “Pedagogía social, educación social y trabajo social en España: Caminos convergentes”, artículo científico para la Revista Internacional de Pedagogía Social, indica que, el objetivo de este artículo es ofrecer un esquema de cómo han

evolucionado estas disciplinas y prácticas en España. Para ello, se ha adoptado una perspectiva comparada para presentar un análisis descriptivo de la historia, formación y áreas de intervención profesional de la pedagogía social, la educación social y el trabajo social, una de las incógnitas de Úcar es: ¿cómo se profesionalizó la pedagogía social? (Úcar, 2021, p.2).

El artículo busca el análisis sobre la afiliación académica de los profesionales de la pedagogía social en las últimas décadas con el trabajo social, además de la relación de la pedagogía social y el trabajo social, no se presentan participantes, porque el autor realiza un estudio basado en fuentes documentales.

Realiza un estudio de la evolución histórica de ambos perfiles profesionales y la formación universitaria en ambas ramas de estudio. Luego, las contrasta mediante un cuadro comparativo para identificar diferencias y similitudes. El estudio se lleva a cabo mediante la recopilación de datos históricos, boletines, estudios de otros autores y programas de estudio de cada carrera profesional. Este análisis descriptivo se basa en la recolección de datos históricos y programas de estudio.

Según Úcar, uno de los principales hallazgos que menciona es: “El trabajo social y la educación social son dos profesiones muy vinculadas que trabajan en numerosos ámbitos de intervención social.” (p.12). Además, se realizó una reflexión crítica sobre la forma en que habitualmente se aborda la relación entre pedagogía social y trabajo social, y también el posicionamiento de la relación entre estas disciplinas y prácticas.

Por otro lado, Úcar (2021) encuentra un hallazgo muy importante en su investigación:

Respecto a estos perfiles históricos, que configuraron inicialmente lo que sería la educación social y, sobre todo, los grupos y asociaciones detrás de cada perfil, fueron los implicados en la educación de adultos los más reacios a aceptar dicha integración. Estar más orientado hacia lo escolar que hacia lo social llevó a los profesionales de ese campo a luchar por su inclusión en el ámbito de la docencia más que en los estudios de educación social. (p.8)

El estudio de Úcar muestra las similitudes en las profesiones y los grupos a los que brindan acompañamiento, a nivel histórico sus trabajos van de la mano por eso son esenciales para crear las redes de apoyo bajo un fin común en transformación social para la mejora en la calidad de vida a nivel individual y comunal.

Los datos que fueron relevantes esta investigación son los datos de los perfiles profesionales y la formación universitaria que son mencionados en los resultados, como pilares de desempeño profesional y los grupos que abarcan su profesión.

En primera instancia, Souza *et al.* (2019) en su artículo para la Revista científica Educación y Comunicación, de la Universidad de Cádiz en España, publicó la investigación titulada: “Formación universitaria en Educación Social: cartas y reflexiones”, el objetivo principal fue reflexionar sobre la formación universitaria en Educación Social en el Brasil; además, plantearon otros puntos específicos de cómo fue: estudiar las historias de las personas mediante sus vivencias en el campo de acción, identificar los conocimientos aprendidos en su formación universitaria en la praxis y aplicar la estrategia de la narrativa

mediante las cartas, como un insumo de investigación poco utilizado, tal como se mencionó en la investigación:

La estrategia del uso de cartas cumple con el deseo de los autores de retomar el procedimiento de narrativas y cartas, no tan utilizado en el ámbito de la investigación, como una forma de desarrollar el registro de las acciones de los proyectos de extensión, ya que el registro es un principio importante en el desarrollo metodológico de las actividades de Educación Social y existen diversas posibilidades de registro. (Souza *et al*, 2019, p.70)

Una de sus principales interrogantes fue: ¿la vinculación de los aprendizajes en la formación universitaria aplicada en el campo en los proyectos de extensión para los que participan?, en este estudio se discutieron temas de relevancia que mencionaron Souza *et al*. (2019):

Las impresiones fortalecen la idea de la necesidad de un curso profesional de educación superior en Educación Social, además de valorar la concepción del educador/a como profesional / investigador y el aprendizaje específico, en general se enseña para la vida. (p. 67)

Dicha investigación es no experimental, se basó en un enfoque cualitativo, en un nivel de investigación descriptiva, mediante las cartas narrativas de las cuatro maestras que decidieron participar en el estudio, ellas relataron sus experiencias en el campo en los proyectos de extensión para los cuales participaron, Souza *et al*. (2019) indica:

Proyecto de Extensión Educación Social y Juegos con Niños y Adolescentes de la UFMS CPAN CPNV y el Proyecto Juegos con Niños y Niñas de y en las calles de la UEM. Estos proyectos tienen como foco la Educación Social y para la discusión de este tema, en el contexto en el que trabajan, utilizan el juego como la principal estrategia pedagógica, ya que el público atendido por los proyectos son principalmente niños y adolescentes en situaciones de violación de derechos. (p.71)

Las investigadoras utilizaron la estrategia de recolección de datos mediante las cartas narrativas, método poco utilizado en investigación, donde expresaron sus sentires, experiencias, saberes aplicados a la práctica en acción, posteriormente realizaron la sistematización de los documentos. Principal limitante que experimentaron fue que en los grupos de extensión invitan a 35 personas a realizar el estudio y solamente participan 4 personas del “Programa Multidisciplinario de Estudios, Investigación y Defensa de Niños y Adolescentes (PCA) de la Universidad de Estadual de Maringá, ubicado en la ProRectoría de Extensión y Cultura” (Souza *et al*, 2019, p.70). Entre los hallazgos analizaron la aplicación de los saberes y conocimientos en el campo, mencionaron una experiencia que la hace comprender mejor la Educación Social, experimentaron el poder de la palabra, la importancia de ser escuchados como herramienta de construcción del aprendizaje, destacaron el juego como estrategia de conocimiento del contexto, de la persona y sus saberes, ven que el aprendizaje está más allá de solamente el aula escolar y que hay diferentes ámbitos donde aprendemos de los otros.

Otros hallazgos que surgieron en la investigación señalan la existencia de universidades que prepararon a los y las estudiantes para intervenir poblaciones en el Brasil, mediante los proyectos de extensión, pero en sus universidades no ha existido el

curso de Educación Social, las educadoras participantes del estudio hablan de esperanza para los grupos vulnerables mediante estos proyectos, en diferentes contextos del país, expresaron el poco conocimiento de la Educación Social como carrera y posible profesión.

La educación social también es un derecho. Y los profesionales de la educación deben estar muy bien formados y considerados, por lo que defendemos firmemente la valoración de la Educación Social dentro del ámbito de regulación profesional, la formación y la existencia de un sistema completo que le imprima proyección en el área educativa de derecho. (Souza *et al*, 2019, p.77)

En Brasil a pesar de haber tenido en su historia uno de los referentes más importantes en Educación Social, (muchas veces vista como Educación Popular) Paulo Freire, se evidenció en este estudio que, en ese país a pesar de que aplicaron estrategias de participación e intervención a poblaciones con problemáticas específicas, el curso de Educación Social no existía en el plan de estudio de las diferentes universidades, sino más bien los conocimientos fueron adquiridos en el trabajo de campo, mediante la experimentación.

Otra investigación de tesis fue la de Alonso (2020) denominada, “Estrategias de formación de educadores sociales en el Instituto de Formación Docente de Canelones y prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados. Hacia una topología de las relaciones”, para obtener la Maestría en Educación Social en Uruguay. En este trabajo se buscó identificar las características observables en las dinámicas, métodos y estilos de las estrategias docentes utilizadas en la formación de educadores sociales, así como su conexión con los conocimientos expresados en el perfil de egreso del Plan 2011 y las

competencias profesionales. Por otro lado, se exploró la preparación de educadores sociales, clasificando las estrategias presentes en los Institutos de Formación Docente – Centros Regionales de Profesores (IFD o CERP) y examinando su relación con las prácticas pedagógicas de los estudiantes avanzados.

Alonso (2020) mencionó que su objetivo principal fue: “identificar las estrategias de enseñanza que se presentan en la formación de educadores sociales en el IFD Canelones; las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados, categorizando sus relaciones como teorización en la formación superior” (p.17). Entre las preguntas que se abordaron resaltan: ¿Cuáles fueron las estrategias docentes de la formación de educadores sociales en el IFD Canelones?, ¿Cuáles fueron las prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados?, ¿Qué categorías de análisis se pudieron establecer entre las estrategias de formación en el IFD Canelones con las prácticas de estudiantes avanzados de educador social?, las cuales fueron abordadas a lo largo de la investigación. En este estudio, (con una lógica muy similar al que se presenta en este seminario) se discutieron varias teorías y conceptos claves relacionados con la formación de educadores sociales. Se abordaron temas como las prácticas de enseñanza de estudiantes educadores sociales, las estrategias de formación de estos profesionales, y las topologías relacionales en el ámbito educativo. Se hizo referencia al perfil de egreso del Plan 2011 para educador social del Consejo de Formación en Educación (CFE), donde se destacó el papel del educador social como profesional de la educación con competencias específicas para el campo socioeducativo.

Esta tesis se vinculó con el problema de investigación presente, al destacar los planes de estudio en la formación del Educador Social, ya que estos determinaron el contenido y la estructura de la formación que recibieron los futuros educadores sociales, lo

cual; fue esencial para la comprensión, de cómo son preparados para el abordaje de la diversidad de ámbitos y el desempeño de la labor en sus distintos marcos institucionales o comunales.

El método de investigación fue cualitativo, se incluyeron las entrevistas presecuencializadas con estudiantes avanzados y docentes clave, también se realizaron los análisis de documentos. Estos métodos cualitativos permitieron una exploración detallada y profunda de las percepciones, experiencias y prácticas de los participantes, lo que fue fundamental para comprender la complejidad de la formación de educadores sociales. Es importante aclarar que las entrevistas presecuencializadas, consisten en aplicar entrevistas semiestructuradas con una secuencia predefinida de preguntas, organizada de acuerdo con los objetivos de estudio, es un procedimiento que permite mantener una coherencia entre los temas abordados y facilitar la comparación entre los participantes, sin perder la flexibilidad propia de la interacción cualitativa.

Con respecto al diseño de la investigación Alonso (2020) menciona que su enfoque es interpretativo como método para analizar los datos, específicamente utiliza el enfoque de teoría fundamentada, ya que es la que se ajusta de manera adecuada a la matriz de focalización. Este resaltaba que este enfoque permitió profundizar en la comprensión de los fenómenos estudiados y a extraer significados relevantes a partir de los datos recopilados, lo que ayudaría a responder de manera más efectiva a las preguntas de investigación. Los datos fueron recolectados y analizados en dos etapas utilizando diferentes metodologías. En la primera etapa, que correspondió al procesamiento inicial de los datos durante la Fase 1 del trabajo de campo, se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas. Ti, versión 7.0 con licencia educativa. Alonso (2020) afirma que este software facilitó el ordenamiento y

procesamiento de los datos, así como el establecimiento de conexiones y relaciones entre ellos mediante herramientas como redes analíticas, códigos co-ocurrentes, códigos vecinos y citas. (p.52)

Posteriormente, en la segunda etapa, se llevó a cabo un análisis más detallado y profundo de los datos recolectados. Se establecieron redes de carácter topológico con la ayuda de la herramienta informática de investigación cualitativa. Alonso (2020) menciona que

Este proceso implicó un constante ir y venir entre las entrevistas, los apuntes y las lecturas recopiladas durante el trabajo de campo, y la pantalla de la computadora. El análisis cualitativo asistido por software permitió la creación de códigos, la identificación de citas relevantes y el cruzamiento de los datos para encontrar patrones y relaciones significativas. (p.52)

Entre los hallazgos que se encontraron en esta investigación se identificaron diversas didácticas y estrategias de formación utilizadas en el IFD Canelones, influenciadas por modelos paradigmáticos. Por otro lado, se analizaron prácticas docentes desde perspectivas como la clase reflexiva, la comunicación didáctica y la perspectiva moral en la comunicación didáctica, se exploraron teorías educativas relevantes como la teoría expresiva y la teoría emancipatoria.

En la investigación reseñada, se destacan entre las interpretaciones de los resultados, la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas y modelos educativos, para que estos puedan responder a las demandas específicas de la educación social. Por otro lado, se destaca la importancia de promover enfoques reflexivos, críticos y éticos en la

formación de los educadores sociales, para que esto les permita abordar de manera efectiva los desafíos sociales que se encuentran en la labor del educador social. Lo cual da una visión de que según los objetivos y las preguntas de investigación que se plantean al inicio de dicha investigación, se revelan al concluir las diversas estrategias docentes y cómo estas prácticas reflejan o se relacionan con los conceptos teóricos y paradigmas en el contexto de la formación en educación social.

La investigación genera entre sus recomendaciones, el realizar un análisis detallado de las teorías y enfoques pedagógicos relevantes para la educación social. Asimismo, se recomienda examinar cómo estas teorías se aplican en la práctica educativa, tomando en cuenta las experiencias de las personas estudiantes egresadas de dicha carrera. Fue importante esta investigación ya que revela el cómo se relacionan los enfoques didácticos con las demandas y desafíos específicos de la práctica profesional en educación social, y cómo estos enfoques pueden contribuir a la formación de profesionales competentes y reflexivos, este análisis permitió comprender mejor la dinámica entre la teoría y la práctica en la formación de educadores sociales y cómo se pueden mejorar los programas de estudio para satisfacer las necesidades cambiantes de la sociedad y del campo laboral.

Esta tesis, fue inspiradora y generó mucha luz en la investigación del seminario que se presenta aquí, ya que resaltó la relevancia de los planes de estudio en la formación de educadores sociales y cómo los docentes encargados están implementando estos planes para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. Además, ofreció una perspectiva que enfatiza cómo la aplicación práctica de estos elementos en el contexto educativo moldea no sólo la formación profesional, sino también la manera en que se interactúa con los estudiantes. La adaptación de las prácticas pedagógicas y los modelos educativos para la

educación social es fundamental para garantizar que los futuros educadores estén debidamente preparados para enfrentar los desafíos y oportunidades que surgen en contextos diversos y cambiantes. Esto requiere un compromiso continuo con la innovación y la mejora en la formación docente, así como una comprensión profunda de las necesidades y realidades de los estudiantes y las comunidades en las que se desenvuelven.

Otro estudio reseñado en estos antecedentes internacionales lo es el trabajo realizado por Álvarez y Herrero (2020) en su artículo: “Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial”, busca identificar las necesidades de formación para los educadores sociales. Este análisis se realiza a partir del relato contextual de profesionales en ejercicio en un campo de acción diverso, perfiles existentes y emergentes. Según los autores el mercado es quien establece las necesidades formativas, el Estado es el encargado de proporcionar el marco legal, los entes sociales y de educación tienen la función de visibilizar la profesión. Todo lo anteriormente mencionado es lo que las universidades utilizan como parámetro para poder establecer la ruta de formación de los educadores sociales, como lo menciona el autor, “la universidad marca la línea de cualificación, garantiza la formación y genera nuevas vías de desarrollo laboral y profesional” (Álvarez y Herrero, 2020, p.134).

La preparación de las personas educadoras sociales es fundamental, ya que como agentes de cambio necesitan una educación de alta calidad, herramientas actualizadas y una constante formación y actualización. El entorno en el que operan es dinámico y está en constante evolución, lo que requiere adaptación continua. Según Álvarez y Herrero (2020) "la realidad y los contextos actuales son cambiantes y generadores de amenazas, pero también de oportunidades para el cambio y la transformación social". (p.135)

Los retos que presenta la sociedad requieren de profesionales capacitados académicamente pero también comprometidos con la humanidad, en lo que a educación social se refiere no todo está escrito ni dicho, es una constante construcción y deconstrucción de saberes. Como parte de los requerimientos para completar el perfil profesional del educador social en este estudio se develan tres elementos: ámbitos, funciones y competencias.

Álvarez y Herrero (2020) basan su trabajo en la investigación de Álvarez (2017) la cual se realizó para conocer el desempeño profesional del educador social, para esta investigación se utilizó el método mixto y el enfoque comunicativo. Para el enfoque cuantitativo, se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc, para el estudio cualitativo se utilizó el grupo de discusión como técnica para luego finalizar con un proceso de triangulación de datos.

El trabajo de Álvarez y Herrero (2020) se consideró de gran importancia para este seminario pues aportó elementos muy interesantes y pertinentes al tema, en este se define que dentro de las competencias profesionales de desempeño en la educación social más destacables son las competencias participativas y personales, es decir aquellas donde se tratan las relaciones interpersonales, vínculo socioeducativo, interdisciplinariedad, manejo y resolución de conflictos, autorreflexión, autocrítica y la continua formación. Otros estudios que fueron revisados por Álvarez y Herrero (2020) y citados en su trabajo concluyen situaciones similares en donde las competencias de mayor importancia para el educador social son aquellas que le permiten una mejor mediación social, cultural, educativa y las imprescindibles competencias sociales.

Losada *et al.*, (2015) citado por Álvarez y Herrero (2020) menciona que es la universidad la encargada de formar profesionales capaces para cumplir con sus funciones

con coherencia, ética y responsabilidad, pero también los educadores sociales tienen la tarea de exigir una formación que les permita un desarrollo integral. Por otro lado, se mencionó dentro de sus conclusiones aportes que se consideran en este seminario como valiosos y pertinentes de mencionar, algunos de ellos son:

- La formación universitaria del educador social debe estar en una continua revisión por el carácter dinámico y evolutivo de la profesión.
- Las universidades que brindan la formación de educador social deberían unificar el perfil competencial.
- Las prácticas como primer contacto de los estudiantes con la profesión en los de educadores sociales ponen en evidencia la importancia de las competencias relacionales y participativas.
- La base teórica de los planes de estudio de las carreras de educación social debe ajustarse al perfil competencial y a la realidad de la práctica.
- Las competencias participativas y personales son las más sobresalientes para el educador social.

Tanto las personas académicas universitarias como las personas educadoras sociales o quienes se avocan a estas acciones deben actualizarse constantemente, estar atentos a la realidad y sus demandas. Tal como lo mencionan Álvarez y Herrero (2020): “Formación y desempeño han de ir unidos. Formación de calidad y desempeño excelente en una profesión de valor en constante cambio y crecimiento, que se hace imprescindible en una sociedad que necesita de cambio y transformación social” (p.150).

Otro trabajo académico reseñado en este seminario proviene de una de las principales colaboradoras de esta investigación, es así como Villaseñor *et al.* (2021) en su

artículo llamado: “El trabajo socioeducativo en México: un camino en construcción”, este estudio se realiza en el contexto de la educación social y la pedagogía social en México. Estas áreas de estudio y práctica involucran la formación de educadores, la reflexión sobre las prácticas socioeducativas y la colaboración en redes académicas y profesionales como la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPES).

El estudio previo discute varias teorías y conceptos clave en el ámbito de la educación social y la pedagogía social en México. Por un lado, se aborda la evolución histórica de la formación de maestros y educadores en México, destacando momentos clave como la creación de instituciones educativas y cambios en las políticas educativas a lo largo del tiempo. También, se discuten las diferencias y similitudes entre los conceptos de educación social y pedagogía social, centrándose en cómo han sido abordados en el contexto mexicano y su relevancia para el desarrollo social y educativo del país. Se analiza la formación de profesionales que trabajan en el ámbito de la educación social y la pedagogía social, incluyendo programas académicos específicos y la capacitación necesaria para abordar los desafíos socioeducativos en México. Aunado a esto, el profesional debe según Villaseñor *et al.* (2021):

Este profesional sería capaz de introducirse en otros ámbitos de la sociedad y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención. El interventor educativo, por llamarlo de alguna manera, era y es formado para integrar el análisis de procesos sociales y educativos desde una plataforma multidisciplinaria y de contextos sociales específicos. Se trata, pues, de un educador cuyo trabajo es diverso y polivalente, es decir, que puede operar eficientemente en el aula y también

atender a las necesidades de individuos y grupos en ámbitos como la alfabetización, la educación para la vida, la inclusión social, etc. (p.123)

Estos conceptos y teorías se vieron vinculadas al tema de investigación del Seminario, al brindar un contexto amplio y profundo sobre la formación de educadores en México, específicamente en los campos de la educación social y la pedagogía social. La comprensión histórica de cómo se ha abordado esta formación a lo largo del tiempo permite identificar patrones, cambios significativos y desafíos persistentes que han impactado el desarrollo de estos profesionales en el país.

Al analizar la evolución de la formación de educadores sociales y pedagógicos, se puede identificar cómo las políticas educativas, las instituciones académicas y las corrientes pedagógicas han influido en la preparación de estos profesionales para abordar los desafíos sociales y educativos. Esto proporcionó una visión completa de los factores que han moldeado el panorama educativo y social en México y cómo estos han impactado la formación de las personas educadores. Por otro lado, al discutir la Red Mexicana de Pedagogía Social, se evidencia cómo los profesionales en este campo están adoptando enfoques colaborativos y reflexivos para enfrentar los desafíos actuales. Esta red representa un espacio donde se comparten experiencias, se generan ideas innovadoras y se busca el mejoramiento continuo de las prácticas socioeducativas en el país. La colaboración entre profesionales, instituciones y organizaciones en esta red demuestra un compromiso compartido por mejorar la calidad de la educación y promover el desarrollo social en México.

Este artículo aportó al grupo de estudiantes y académicos involucrados en este seminario, una amplia base histórica sobre la evolución de la formación de educadores en México, lo cual fue fundamental para poder comprender cómo se han desarrollado los planes de estudio en educación social a lo largo de los años. Y como ha estado en constante construcción y como un proceso que no se acaba, además de la apertura a distintos ámbitos o áreas a laborar con la educación social. Por otro lado, destaca la importancia de que en los planes de estudio se dé un enfoque multidisciplinario en la formación de educadores, integrando así conocimientos de diversas áreas para enriquecer la labor pedagógica.

Así mismo, se identifican y se proporcionan los desafíos actuales en la formación de educadores en México, sugiriendo algunas posibles soluciones y enfoques innovadores para abordar estos desafíos, lo cual puede servir de guía para diseñar planes de estudio más actualizados y pertinentes. Este artículo aporta muchas bases sobre la educación social y como se emplea en un país más cercano al nuestro, siendo en México también una carrera muy reciente, da esa visión de una construcción continua y que se está replanteando constantemente.

En forma similar se analiza el estudio de Baraldo (2022) en su investigación, “Formación e identidad de educador/a social: una relación dinámica desde una construcción polifónica”, publicada como un artículo científico para la Revista IRICE, editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es “reconstruir y analizar el proceso de surgimiento y construcción de la carrera de Educación Social, así como sus debates, definiciones y actores que intervinieron”, también analiza otros aspectos como lo son

“conocer algunas de las principales apuestas conceptuales y analíticas de dos de las asignaturas de la carrera con el fin de identificar elementos que prefiguran la identidad profesional del futuro educador social”, como lo menciona Baraldo (2022):

Si atendemos a la formación de esos agentes como educadores/as sociales, podría incursionar en iniciativas que tienen lugar en la propia praxis, en instancias informales, en otras más o menos sistemáticas (talleres, seminarios, etc.) y también, según los países, en ofertas educativas reconocidas y acreditadas por el Estado. Es en torno a estas últimas que nos concentramos en este trabajo, el cual se inscribe en una preocupación más amplia referida al proceso de surgimiento del campo académico de la Pedagogía Social (PS) en Argentina. (p.53)

Por otro lado, en esta investigación reseñada se indaga sobre “las principales apuestas conceptuales y analíticas de dos asignaturas que delinean con mayor precisión la especificidad de la educación social, con el fin de identificar elementos que prefiguran la identidad profesional del/de la futuro/a educador/a social” (Baraldo, 2022, p.51).

Asimismo, analiza y reconstruye el proceso de surgimiento y construcción de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES), así como examinar los debates, definiciones y actores involucrados en dicho proceso. Además, explora las apuestas conceptuales y analíticas de los espacios curriculares relacionados con la Educación Social, con el fin de identificar elementos que contribuyan a definir la identidad profesional del futuro educador social. (Baraldo, 2022, p.55).

La investigación es no experimental de carácter exploratorio y su enfoque fue cualitativo, procurando dar cuenta de la especificidad de la TUES desde la perspectiva de

sus participantes comprendiendo la particularidad y complejidad de cada caso, como lo menciona Baraldo (2022), “sin pretensión de generalización o de comparación con otros casos, aunque en ciertos momentos puedan establecerse comparaciones a los fines de precisar aquella particularidad” (p. 54).

Según Baraldo (2022) para la recolección de datos se emplearon fuentes orales, audiovisuales y documentales, principalmente recopiladas en 2019, incluyendo entrevistas semi estructuradas de manera presencial con una duración de 90 minutos a docentes clave que imparten las asignaturas “Educación Social” y “Las Prácticas de Enseñanza de la Educación Social” y al primer director de la TUES, se procesó la información mediante la construcción de matrices de datos y análisis triangulado. Además, se decidió identificar elementos que configuran la identidad profesional del futuro educador social a partir del análisis de los espacios curriculares pertinentes y del proceso de construcción de la TUES, considerando que estas concepciones son dinámicas y se enriquecen con la práctica docente.

Por otra parte, en sus principales hallazgos se encontró que la modalidad de la TUES Inter facultades e interdisciplinaria, fue generada con contribuciones teórico-prácticas de la Educación y Pedagogía Social de España, así como experiencias uruguayas y argentinas. Por medio de las entrevistas también se encontraron algunas áreas de interés por parte de los participantes sobre el perfil del educador social y las principales inquietudes que deben de tener a la hora de realizar una investigación en el campo, entre ellas están la necesidad de conocer el territorio y prepararse para abordarlo, reconociendo su especificidad y diferencias, así también la capacidad de trabajar en equipo y la disposición para escuchar.

Asimismo, al indagar sobre las herramientas de “Educación Social” y “Las prácticas de Enseñanza de la Educación Social” y cómo estas influyen de algún modo en la formación de la identidad profesional, tenemos como resultado de la investigación Baraldo (2022):

Un conocimiento pedagógico, antropológico, psicológico e histórico; herramientas didácticas, de planificación, ejecución y evaluación de proyectos; lenguajes lúdicos y expresivos que permiten la necesaria creatividad y alegría de la praxis; saberes para el abordaje de las capacidades diferentes junto a una perspectiva integral de las políticas sociales, entre muchos otros. (p.65)

Por otra parte, la investigación invitó al equipo del seminario a seguir explorando acerca de la Educación Social y las contribuciones que puede recibir esta por parte de una educación popular basada en el pensamiento freireano; así como las líneas estratégicas de la tarea de una persona educadora social como lo son la inclusión social, la defensa y restitución de derechos y la transformación social.

Se puede decir que en Argentina la Educación Social ha experimentado grandes avances desde hace algunos años atrás, para esto se ha basado en aportes investigativos de España y Uruguay con la finalidad de crear un plan de estudios capaz de generar educadores sociales con las competencias y habilidades necesarias para poder abordar los diferentes contextos sociales; lo que vuelve a Argentina un precursor en materia de Educación Social en América Latina.

Por otro lado, los investigadores ponen de relieve que una de las grandes limitaciones en esta investigación los remite al hecho de que los hombres son una minoría en la carrera de pedagogía, situación compartida sobre todo con el énfasis en Educación Social de la UNA.

Entre los hombres de primer y cuarto año, por su parte, no se encontraron diferencias significativas, lo cual puede deberse a que la muestra de varones en el presente estudio fue muy pequeña. Lamentablemente en las carreras relacionadas con la educación o pedagogía se cuenta con una cuota masculina muy limitada.
(Martínez y Cuéllar, 2017, p.109)

El trabajo aportó a la presente investigación en conjunto de la Universidad Nacional (Costa Rica) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), ya que puso de relieve la importancia de las creencias epistemológicas sobre el conocimiento que el pedagogo posea, ya que a partir de dichas creencias el pedagogo realiza su ejercicio profesional como educador, por lo tanto, dependiendo de la madurez o sofisticación de las creencias epistemológicas que el pedagogo posea, así será su práctica.

De acuerdo con la lectura lo que se propone como objetivo es que se requiere un énfasis en Pedagogía Social, especializada en estos temas y hacer de Colombia un país mejor para afrontar problemáticas, es seguir la línea como lo hacía Paulo Freire en Brasil, sin embargo, es un proceso que aún no está bien solidificado.

Las comunidades han sido parte de un proceso de educación social el cual no se ha profesionalizado. Por lo tanto, se recomienda crear desde el Ministerio de Educación Nacional carreras a fin de que permitan tanto a la educación superior privada y pública realizar estos énfasis, facilitando una mejor especialización de las personas y su

compromiso con los diversos grupos sociales. Especialmente en grados como licenciatura, maestría o bien algunos doctorados. Según este artículo, algunos programas no estaban activos, pero son procesos que se lograran poco a poco, ya que la educación va cambiando y, según las situaciones diversas, se van necesitando otras capacitaciones.

De alguna manera a nivel nacional están siguiendo estos cambios en las mallas curriculares de las universidades para preparar y formar personas que se dediquen y crean en esta parte comunitaria que carece de personal, es algo que a nivel internacional va encaminando y abriendo distintas posibilidades. Como se aprecia en este antecedente el camino emprendido en la División de Educación Básica, no es una ocurrencia de algunas personas académicas, sino que responde a un movimiento y a una profunda preocupación académica y social de varios países de América Latina.

Otro antecedente, que se analiza en este Seminario lo es el ensayo de Walker (2022) llamado: “Educación social e intervención socioeducativa en Chile: una posibilidad de desarrollo”, publicado en la revista Enfoques, narra sobre la pedagogía social, el diseño curricular y la intervención socioeducativa, la importancia que tiene que esto sea parte de la educación y su apoyo por parte del gobierno de Chile.

Este propone la viabilidad completamente alcanzable de establecer y promover una educación social dirigida por el Estado, respaldada por un enfoque curricular claro y un diseño educativo que se implemente y transmita a través de sus canales de comunicación, dependiendo de políticas gubernamentales que la establezcan como una estructura legal (Walker, 2022).

En el estudio se abordan los problemas relacionados con la implementación y desarrollo de la educación social en diferentes contextos sociales, con énfasis en el contexto latinoamericano. Este destaca cómo la educación social puede mitigar problemas sociales como la violencia, la inadaptación social, la delincuencia juvenil, entre otros, y cómo puede contribuir a la integración, participación crítica y desarrollo de la sociabilidad de los individuos en la sociedad. Por otro lado, se interesa por los desafíos específicos que enfrentan los pedagogos sociales y cómo la formación y capacitación en pedagogía social pueden mejorar la efectividad de la intervención socioeducativa.

En este ensayo se ahonda sobre la importancia de la pedagogía/educación social como medios fundamentales para fomentar la sociabilidad, la autonomía y la participación crítica de los individuos. Se subraya el papel fundamental que desempeñan estas disciplinas en abordar desafíos como la exclusión social y los emergentes fenómenos de exclusión que se manifiestan en un contexto de cambio vertiginoso, como lo es el latinoamericano. Además, se analizan aspectos vinculados a la planificación educativa y se destaca la relevancia de las políticas públicas en el ámbito de la educación social. Se hace hincapié en la imperiosa necesidad de identificar necesidades, establecer prioridades y emplear de manera eficiente los recursos disponibles para alcanzar los objetivos educativos y sociales deseados.

Estos conceptos se enlazaron en gran manera con el problema de investigación del Seminario que aquí se presenta, ya que impulsó la necesidad de dar un lugar más destacado a la educación social. Esto incluyó la creación de una carrera específica en las universidades dedicada a la educación social, así como un vínculo con el estado para lograr una intervención social por medio de la educación social. Esta ampliación del campo

educativo permitiría abordar de manera más integral los desafíos sociales actuales y contribuiría de manera significativa a promover la inclusión de esta a diferentes espacios, incluyendo en la educación formal.

En este ensayo si bien no se especifica un método de investigación, se puede considerar que este de corte cualitativo al implementar análisis de documentos, explorar fenómenos sociales a través de observaciones, lo que permite evidenciar datos descriptivos y profundos sobre las experiencias, percepciones y significados de las personas involucradas en el contexto estudiado. Entre los principales hallazgos que menciona Walker (2022):

Una pedagogía social formalizada a nivel de pregrado en las universidades su estructuración curricular debiera atender con sumo cuidado su orientación crítica y las características idiosincráticas y necesidades socioculturales del país y una generación de pedagogos sociales que vaya a resolver problemas comunitarios in situ, coadyuvará a los propósitos del desarrollo. (p. 83)

Mencionando así que la persona pedagoga social es de gran importancia en la sociedad, así mismo, se considera el darle un espacio en las carreras universitarias que logren abordar los conocimientos necesarios para ejercer la pedagogía social.

Por otra parte, Walker (2022) indica: “También debiera instalarse la investigación socioeducativa explícita al interior de los departamentos de investigación de las universidades, vinculada con la carrera de pedagogía social y conectada con los eventuales planes curriculares de educación social del gobierno” (p. 83).

Este llamado a la acción invitó al grupo de estudiantes de este seminario a reflexionar sobre el papel fundamental que juegan las universidades y los centros de investigación en la generación de conocimiento aplicado en el campo de la educación social. La investigación socioeducativa no solo debería estar presente en el ámbito académico, sino que también debe estar arraigada en la realidad social y las necesidades de las comunidades

El ensayo proporciona la relevancia que tiene la educación social en el contexto social, destacando como esto puede contribuir a mitigar problemas como la exclusión social, la violencia, la inadaptación social y la delincuencia juvenil. Ésta al enfocarse en la integración y participación de los individuos en la sociedad, emerge como una herramienta poderosa para abordar las realidades complejas y multifacéticas de las comunidades.

Por otro lado, en el ensayo se proponen acciones concretas, lo que incluye la formación de la pedagogía social como una carrera de pregrado, con un diseño curricular que refleje las necesidades socioculturales del país y prepare a los estudiantes para abordar los problemas comunitarios de manera efectiva. Esta acción reconoce la importancia de la pedagogía social en todo Latinoamérica y que esta debe de ser apoyada por los gobiernos e instituciones locales. El camino de un posgrado es un tema que analizar en una instancia como la DEB, pero para ello es prudente el inicio como énfasis en una carrera como Educación Básica, ya que de alguna forma asegura un rol protagónico a las personas profesionales en Educación al menos en esta fase inicial de desarrollo disciplinar.

El siguiente antecedente es el artículo “Evaluación de la propuesta del Diseño curricular para la Educación Básica 2022 desde un enfoque fenomenológico” fue

desarrollado por Avalos *et al.* (2022) para el Congreso Internacional de educación evaluación 2022.

Este documento tiene el propósito de analizar la propuesta de Diseño curricular para la educación obligatoria en México 2022 en tres niveles de concentración curricular, mediante un diálogo de categorías de la comunagogía y de la fenomenología, para caracterizar el modelo de enseñanza de las ciencias y la matemática planteado, una prospectiva de las implicaciones en la construcción de saberes en el aula y en la formación inicial. (Avalos *et al.*, 2022)

El problema de esta investigación surgió cuando se originó un cambio educativo en México en donde se modificaron artículos constitucionales para incluir principios de formación integral y el nacionalismo en los planes de estudio de la educación básica, Avalos *et al.* (2022) mencionan que esto influirá en la formación de docentes, quienes deben adaptarse a una perspectiva que integre la "comunagogía".

Asimismo, Avalos *et al.* (2022) plantea la siguiente pregunta en la investigación: ¿Cómo se visualiza la pertinencia del diseño en los diferentes niveles de concreción curricular, desde una perspectiva del tratamiento situacional de los contenidos, en la educación básica y en la formación de docentes especialistas en la enseñanza de la ciencia de educación básica? Por otra parte, en el estudio se reconoce el énfasis que se le debería de brindar desde el punto de vista de la educación a las distintas problemáticas y situaciones que viven los estudiantes en sus comunidades, “se hace necesario reconocer el entorno de las escuelas como un campo fenomenológico en el que se creen los conocimientos

escolares” (Avalos *et al.* 2022). Asimismo, Avalos *et al.* (2022) tienen como propósito de estudio:

Analizar la propuesta del Diseño curricular de la educación obligatoria en México en los tres niveles de concreción curricular, mediante un diálogo de categorías de la comunagogía y de la fenomenología, para obtener una valoración de la propuesta, caracterizar el modelo de enseñanza de las ciencias y la matemática, y tener una prospectiva de las implicaciones en la formación inicial.

El estudio contaba con un enfoque histórico-hermenéutico, en donde se analizaron los documentos del Diseño Curricular 2022 prestando especial atención a el Marco Curricular y Plan de Estudio 2022 de la Educación Básica Mexicana (DGDC, 2022a) y Programas de Estudio del Campo Formativo: Saberes y Pensamiento Científico (DGDC, 2022b). Por otra parte, en la investigación se aplicó una metodología mixta fenomenológica y documental para proporcionar un análisis descriptivo de los datos curriculares.

Por otra parte, el análisis mencionó tres niveles del diseño curricular, en donde el primero corresponde a los enfoques filosóficos y pedagógicos del programa, las perspectivas y el tipo de sujeto que lo conforma, en el segundo nivel hace referencia a las interacciones didácticas y las orientaciones a los diversos actores educativos y en tercer nivel los docentes a partir del contexto de sus estudiantes realizan sus planes. Avalos *et al.* (2022) menciona que “desde esta perspectiva es relevante analizar un diseño curricular en el que el enfoque no está sustentado en la pedagogía, sino en un nuevo planteamiento: la comunagogía”.

Por otra parte, este análisis fue relevante para la investigación ya que los tres niveles curriculares que se mencionaron están ligados con la formación inicial del docente, como lo menciona Avalos *et al.* (2022) esta propuesta tiene sin duda un fuerte impacto en la formación inicial de docentes, pues las escuelas de educación básica, e incluso las escuelas normales, que estarán en situación de aprendizaje permanente, tendrán el doble trabajo formativo: formar y formarse. El artículo proporciona elementos importantes tales como las narrativas sobre el sistema mexicano de educación, la formación docente para la educación básica en México y la idea de una comunicación renovada que trae implicaciones identitarias, sociales y comunitarias para las personas educadoras.

Los antecedentes internacionales analizados proporcionaron un marco de referencia valioso para el estudio comparativo entre la formación en la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México y la Licenciatura en Pedagogía I y II Ciclos con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional en Costa Rica. Estos estudios resaltan la importancia de una formación integral y contextualizada de los educadores sociales, destacando las estrategias pedagógicas y las competencias necesarias para enfrentar los retos educativos y sociales en distintos contextos. La diversidad de enfoques y experiencias en países como Brasil, Uruguay, Argentina, Perú, Colombia, Chile y España permitieron identificar tanto las similitudes como las particularidades en la formación de personas educadoras, lo cual fue fundamental para realizar un análisis crítico y comparativo de los programas educativos en México y Costa Rica. Así, estos antecedentes internacionales no sólo enriquecieron la comprensión de la formación en educación social, sino que también ofrecieron directrices para mejorar y adaptar los planes de estudio a las necesidades específicas de cada contexto, promoviendo

una educación social que responda efectivamente a las demandas y desafíos contemporáneos.

Antecedentes Nacionales

En esta misma lógica de los antecedentes de la investigación, se presentan estudios desarrollados a nivel nacional que resultan pertinentes para comprender el contexto de la formación docente en Costa Rica. Aunque la temática específica de la educación social continúa siendo emergente, las instituciones de educación superior y otros organismos con enfoque social han avanzado en investigaciones relacionadas con la calidad de la formación profesional en educación. Uno de los aportes más relevantes en este sentido es el estudio de Badilla *et al.* (2018) el cual es un proyecto de extensión que intenta un cruce estratégico entre las comunidades de Santa Rita y Los Chiles en la provincia de Alajuela, en este estudio se describe la lógica del proyecto en el cual se desarrollan acciones de extensión que se convierten en formas pioneras de abordaje desde la Pedagogía/Educación Social en Costa Rica. El estudio se plasmó en un artículo llamado: “Pedagogía Social: UNA construcción para el aprendizaje de la organización de redes comunales socioeducativas. Un estudio cruzado entre las comunidades de Santa Rita y Los Chiles de la provincia de Alajuela”, el cual fue publicado en la Revista Universidad en Diálogo, de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Los objetivos de dicho estudio son:

1. Valorar las estructuras organizacionales y de convivencia social para la comprensión de factores que inhiban y potencien el desarrollo social de las

comunidades de Santa Rita y Los Chiles de Alajuela, desde una lógica de entrecruzamiento sociohistórico.

2. Promover propuestas metodológicas para el logro de aprendizajes organizacionales que propicien el desarrollo de redes comunales socioeducativas en las comunidades de Santa Rita y Los Chiles en la provincia de Alajuela. (Badilla *et al.*, 2018, p.102).

Una interrogante que pretendió resolver el estudio fue: ¿Cuáles factores inhiben y potencian el desarrollo social de las comunidades de Santa Rita y Los Chiles de Alajuela, desde una lógica de entrecruzamiento sociohistórico? Para responder a esa interrogante, por un lado, Badilla *et al.* (2018) se apoyaron en la teoría sobre la conceptualización de Pedagogía según Flórez Ochoa, la cual se divide en tres niveles. Utilizando la base teórica de la pedagogía general, las personas autoras consideran que es una forma ideal de pensar toda pedagogía, ya que una práctica pedagógica acrítica, puede ser la diferencia entre un profesional de la pedagogía y un enseñante que solo genere y aplique técnicas. De esa forma aplican las categorías teóricas de Flórez Ochoa, a las acciones realizadas bajo la narrativa de la Educación y la Pedagogía Social.

Por otro lado, esclarecen conceptos claves como estructuras organizacionales, aprendizajes organizacionales, convivencia social, entrecruzamiento sociohistórico y redes comunales socioeducativas.

Los anteriores conceptos y teoría se relacionaron con el presente tema de investigación ya que remitieron a ejercitar una práctica pedagógica sociocrítica, que no se limite a ver la labor pedagógica como una actividad aislada, confinada a un centro

educativo como por ejemplo las escuelas bajo la lógica educativa formal, como en el caso de muchas narrativas de la educación en Costa Rica.

El trabajo realizado por Badilla *et al.* (2018) es una investigación interpretativa-naturalista, con una metodología cualitativa que permite a las personas investigadoras una mayor comprensión de las realidades sociales, las necesidades y los intereses en las comunidades. En cuanto a la recogida de datos:

Se hace un reconocimiento de las comunidades mediante la observación participante y no participante, visitando las comunidades en estudio, realizando entrevistas informales basadas en narraciones y dibujos inducidos, tertulias grupales, además de varios encuentros orientados a la promoción del ocio y la recreación. Se hace un diagnóstico participativo con líderes comunales y otros actores sociales, que permite identificar factores económicos, sociales, culturales, espaciales y geográficos, políticos y organizacionales. (Badilla *et al.*, 2018, p.113)

Entre los hallazgos se resaltan que se encontró que en la zona fronteriza la presencia de empresas nacionales y extranjeras que, en vez de fortalecer a la comunidad, aprovechan su poder y su necesidad para violentar sus derechos. Además de que muchas empresas aprovechan la mano de obra de bajo costo extranjera y facilitan la entrada irregular al país de personas nicaragüenses, lo que llega derivar en un sentimiento de desarraigo por parte de las personas de la comunidad. Además, hay carencias en cuanto al currículo escolar que debería ser contextualizado en escuelas y colegios para potenciar nuevas formas de organización y de habilidades en los habitantes de la zona. Además de una supresión y control total de la ideología popular por parte del poder ejercido por doctrinas religiosas

que lideran a las comunidades, tanto en zona fronteriza como en Santa Rita, aunado a lo anterior se presentaron diversas manifestaciones de opresión hacia la figura femenina.

Badilla *et al.* (2018) ponen de relieve que, partieron desde principios pedagógicos como los ya explicados, y debido a la escasa actividad cultural, espacios de ocio y recreación, se aplicaron propuestas metodológicas para el logro de aprendizajes organizacionales que propicien el desarrollo de redes comunales socioeducativas en las comunidades de Santa Rita y Los Chiles, con las cuales se pudieron llegar a desarrollar habilidades necesarias para la autoorganización así como el diálogo, momentos de encuentro, aprendizajes mutuos, temas de interés común, uso de actividades físicas para el cuidado de la salud mental, emocional, física y cognitiva.

Dentro de las conclusiones de este estudio se pudieron resaltar las siguientes:

- El trabajo con comunidades debe partir de estructuras organizacionales ya creadas por la comunidad.
- Se deben visibilizar las estructuras organizacionales ya existentes.
- La falta de organización en las comunidades se debe a diversas dinámicas entre ellas unas vinculadas con la tierra y otras con un currículo descontextualizado.
- Las doctrinas religiosas al ostentar mucho poder en las comunidades no dan mucho margen de acción para realizar actividades culturales, de ocio y recreación que promuevan la libre expresión y pensamiento en la comunidad (cualquier forma de expresión que se salga de la doctrina es vista con recelo y las actividades son continuamente monitoreadas)
- Las doctrinas religiosas promueven diversas formas de opresión hacia la mujer, causando gran frustración en ellas.

Para este estudio Badilla *et al.* (2018) se vieron con limitaciones de tipo ideológico muy fuertes, sin embargo, la Pedagogía/Educación Social, llegó a justificar su accionar partiendo de la necesidad, porque visto desde un paradigma de la complejidad, lo que se hace en la comunidad, incide también en el individuo y en los centros educativos.

La DEB con el desarrollo de este proyecto logra cumplir con la misión y visión de la Universidad Nacional, acercándose a las comunidades vulnerables para de forma colectiva resolver necesidades e intereses compartidos. Visto así, la universidad no solo debe enfocarse en los problemas económicos de las comunidades, sino que debe ser un factor importante para promover el cambio social y desarrollo del entorno. Por lo tanto, se requiere una visión integral en la acción sustantiva que permita la creación y difusión del conocimiento entre lo que la sociedad demanda y lo que la universidad ofrece como institución de educación superior pública (Badilla *et al.*, 2018, p.103).

El trabajo se vincula con el seminario por el corpus teórico utilizado centrado en la educación y la pedagogía social, además que define en el accionar saberes fundamentales que una persona con formación en educación social debe poseer.

Torres, García y Alvarado (2018), en su artículo científico: “La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica”, publicado por la revista electrónica EDUCARE, mencionan en su objetivo que en este estudio pretende "evidenciar que la acreditación conlleva un proceso dinámico y complejo que permite el mejoramiento de la educación superior, debido a que asegura y promueve la calidad en todos los aspectos que conforman este nivel educativo" (Torres et al., 2018, pár.

1); además, busca una reflexión sobre la importancia de la acreditación para evidenciar la calidad en la educación superior y su mejora continua.

Entre sus temas de interés estuvieron la educación superior, las acreditaciones en las diferentes universidades, la calidad educativa impartida a los futuros profesionales y la evaluación y autoevaluación para la mejora continua.

Este estudio buscó la reflexión sobre la calidad en la educación superior como formadora de las nuevas generaciones en las diferentes carreras; las universidades con los altos estándares de calidad intenta formar profesionales con los mejores perfiles profesionales para el excelente desempeño de su carrera, bajo la supervisión del Sistema Nacional de Acreditación de la Enseñanza Superior (SINAES).

El estudio se realizó bajo la modalidad de revisión bibliográfica; las autoras mencionan que fue un análisis de los criterios asociados a diferentes experiencias realizadas tanto en Costa Rica como en otros países latinoamericanos, buscando una comparación con las normas utilizadas por los entes que acreditan para que se realizaran las autoevaluaciones. Bajo el criterio de estudio descriptivo, entre sus principales hallazgos, las autoras destacan como elemento principal que los procesos arrojaron las fortalezas y debilidades que tuvieron las carreras o instituciones que se sometieron a este proceso, lo que permitió la aplicación de un plan de mejoras conducente al mejoramiento continuo que estuvo sometido a verificación externa, según criterios y normas de calidad establecidos.

Entre sus conclusiones, como lo hicieron notar en el artículo Torres et al. (2018), se destacan los siguientes aspectos:

- La acreditación en las instituciones universitarias costarricenses, según lo indicaron los informes de acreditación de diferentes carreras de la UNA, trajo beneficios en la infraestructura, en la gestión académica, en la actualización del profesorado, en la mejora de la ejecución de lineamientos, en el seguimiento al estudiantado graduado, en la revisión y actualización de los planes de estudios, entre otros aspectos.
- La acreditación fue una forma de asegurar la calidad en la actualidad, donde la apertura y autonomía creciente de instituciones de nivel superior no siempre cumplió con niveles de rigurosidad en los programas ofertados para diferentes carreras.
- La evaluación de las instituciones de educación superior en Costa Rica se rigió por los parámetros establecidos por el Sistema Nacional de Acreditación de la Enseñanza Superior (SINAES).
- Los procesos de acreditación aseguraron la congruencia entre la oferta educativa y la calidad de la educación superior.
- Las universidades garantizan la existencia de recursos adecuados, la eficacia de sus docentes y la exigencia académica.
- Para responder a las demandas de la sociedad, las instituciones de educación superior desarrollaron estrategias culturales, científicas y tecnológicas que permitieron espacios de reflexión crítica y análisis social.
- La promoción del mejoramiento continuo permitió a las universidades responder a las necesidades de desarrollo de un país y a las exigencias sociales y de conocimiento que requirió una nación para ser competitiva en un mundo globalizado.

- La cultura institucional hacia la calidad de la enseñanza universitaria fue un proceso que competió desde los primeros eslabones de los centros de estudios superiores, es decir, estudiantes, docentes y personal administrativo de las carreras, hasta las autoridades (pár. 43).

La evaluación externa en la educación superior se presenta como fundamental para asegurar la calidad, fomentar la mejora continua, promover la actualización en los programas de estudio, buscar la innovación en las diferentes carreras, garantizar la transparencia y mantener la relevancia y competitividad de las instituciones educativas. Este antecedente resulta de gran valor para el presente seminario, ya que aporta una base sólida para comprender la importancia de la evaluación y la acreditación en los procesos formativos universitarios, especialmente en carreras vinculadas con la pedagogía y la educación social. Las reflexiones de Torres, García y Alvarado (2018) permiten entender que los procesos de mejora continua y de verificación externa no solo garantizan la calidad institucional, sino que también contribuyen al fortalecimiento de los perfiles de egreso, la actualización curricular y la formación docente. En este sentido, su enfoque complementa los análisis de coherencia curricular de González (2018), pues ambos coinciden en que la calidad educativa no puede desvincularse de la consistencia interna de los programas y de la evaluación permanente de los aprendizajes y prácticas académicas.

Además, el estudio de Torres et al. (2018) ofrece una perspectiva que bien se puede aplicar al campo de la educación social, ya que resalta la necesidad de que las universidades articulen la formación profesional con las demandas reales de la sociedad y con los contextos donde los futuros educadores ejercerán su labor. En esa línea, este antecedente refuerza la relevancia de analizar comparativamente los perfiles, las prácticas y las

expectativas laborales en los programas de formación docente, como lo propone esta investigación. Su enfoque en la calidad, la autoevaluación y la mejora continua dialoga directamente con los propósitos del seminario, al buscar que la formación de educadores sociales se oriente hacia la pertinencia, la responsabilidad y el compromiso social dentro de las instituciones de educación superior.

Otro antecedente relevante aparece en la Revista de la Universidad de Costa Rica, donde González (2018) desarrolla el ensayo “La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones”. Este trabajo tuvo como objetivo ofrecer a la comunidad académica de la Universidad de Costa Rica algunos elementos teóricos y prácticos para favorecer el logro de la coherencia curricular en las carreras universitarias. Se planteó desde una reflexión profunda sobre los conceptos de pedagogía, educación, currículo y didáctica, analizados tanto desde perspectivas latinoamericanas como desde las experiencias de docentes de la propia institución. El punto de partida fue una pregunta que orientó toda la discusión ¿De qué estamos hablando cuando planteamos la coherencia entre educación, currículo y didáctica?

El ensayo propuso revisar críticamente la relación entre estos conceptos, considerando que la pedagogía no puede entenderse de forma aislada, sino como una ciencia que estudia fenómenos educativos en contextos dinámicos y humanamente vinculados con la sociedad. En este sentido, González (2018) reconoció que la educación es una práctica profundamente social y cultural, que se expresa a lo largo de toda la vida de las personas, y que se construye en diálogo constante con las realidades de cada comunidad. Según la autora,

Un acto educativo fue un acto espontáneo en el cual participaron los seres humanos, en una constante y continua interacción social, mientras que un acto pedagógico respondió a un propósito, tuvo una intención definida y estuvo dirigido a la formación de otras personas, con determinadas características deseadas por quienes lideraron estos procesos pedagógicos. (González, 2018, p. 6)

Desde esa lógica, la educación se concibe como un proceso natural del ser humano para aprender a convivir y transformar su entorno, mientras que el currículo representa la acción humana que organiza, orienta y da sentido a los procesos educativos. González también recuerda que el currículo ha estado siempre atravesado por lo político, ya que define las intenciones formativas de cada sociedad y determina los perfiles de egreso y las expectativas académicas y laborales de los futuros profesionales.

Asimismo, la autora reflexiona sobre la didáctica, a la que entiende como el espacio donde el currículo cobra vida a través de las prácticas de enseñanza. Citando a Marín (2016), sostiene que la didáctica “estudia, analiza y comprende las prácticas didácticas en los escenarios donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (p. 10). De esta forma, la didáctica no se reduce a un conjunto de técnicas, sino que implica un modo de comprender el proceso educativo en su totalidad.

El estudio también retoma la importancia de analizar la coherencia entre los perfiles de egreso, los propósitos curriculares y las estrategias didácticas, reconociendo que el currículo no siempre es una estructura rígida, sino que puede construirse y ajustarse según los diagnósticos y las necesidades que surgen en la práctica pedagógica. Así, la educación

se convierte en el eje de intervención principal y el currículo se va configurando con base en la reflexión, la acción y la experiencia docente.

Metodológicamente, el trabajo se basó en un enfoque documental y reflexivo, orientado a revisar las relaciones entre las propuestas curriculares, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes reales del estudiantado. González (2018) concluyó que la verdadera coherencia curricular se alcanza cuando el enfoque pedagógico, la estructura curricular y las estrategias didácticas responden al mismo mandato institucional, pues “cuando el enfoque pedagógico de la propuesta curricular y de las estrategias didácticas fue el mismo, y cuando ambos factores respondieron al Mandato Pedagógico Institucional, entonces pudo afirmarse que existió coherencia curricular” (p. 12).

Este antecedente resulta valioso para el presente seminario porque enfatiza la necesidad de mantener una coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y con qué finalidad se enseña, cuestión fundamental en la formación del educador social. Además, sugiere que la práctica pedagógica debe estar acompañada de una reflexión constante sobre el sentido de los aprendizajes y la pertinencia de los planes de estudio, principios que también orientan la lógica formativa y curricular de esta investigación.

Otro importante antecedente nacional es el estudio de Chen y Salas (2019) quienes presentaron el artículo: “Referentes curriculares para la toma de decisiones en materia de planes de estudio de educación superior”, el cual se encontró en la revista EDUCARE. Este artículo ofrece al lector y a los gestores del currículum de las instituciones de educación superior una concepción del currículo universitario, proporcionando referentes curriculares esenciales para la toma de decisiones en la implementación de los planes de estudio. El

objetivo fue abordar los retos que enfrentó la educación superior ante las demandas de la sociedad actual, mediante un enfoque teórico que promovió el trabajo transdisciplinario e interdisciplinario.

En el estudio se narra como las instituciones de educación superior buscan respuestas concretas sobre cómo formar profesionales que puedan responder eficientemente a las demandas de la sociedad actual. La experiencia en planificación curricular permitió generar un referente para que las instituciones reflexionen y analicen la fundamentación de sus planes de estudio. La investigación ofrece al seminario aportes de la teoría y conceptos claves que se relacionaron con el currículo en la Educación Superior (ES), como lo son los diferentes enfoques de los currículos y hacia lo que deben dirigirse los planes al ser planteados, los cuales deben ser actualizados conforme pasa el tiempo considerando las necesidades a las que se enfrentan las personas estudiantes según la actualidad, tal como lo mencionan Chen y Salas (2019):

(...) muchas instituciones de educación superior han estado buscando respuestas concretas sobre cómo formar a las futuras personas profesionales con perfiles tales que les provean las herramientas necesarias para transformar y responder de manera eficiente ante las demandas de la sociedad actual. (p. 3)

En el escrito se expone que el énfasis en la formación de personas profesionales con perfiles adaptables y competentes es fundamental en un entorno donde la tecnología, la globalización y los cambios sociales impactan constantemente en los requerimientos laborales y sociales. Las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de diseñar planes de estudio que no solo transmitan conocimientos, sino que también desarrollen

habilidades críticas, creativas y prácticas en sus estudiantes. Esto implica adoptar enfoques curriculares innovadores, integrando teoría y práctica de manera significativa, y promoviendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la adaptabilidad ante diversas situaciones que de paso son sumamente complejas. En el estudio se discuten diferentes enfoques curriculares propuestos por varios expertos como Eisner, Wallace, Molina, Posner y Sacristán. Con base en los autores se presenta su visión sobre cómo deben ser estructurados los planes de estudio, desde enfoques técnicos y prácticos hasta enfoques más críticos y sociales, resaltando la importancia del profesorado, la experiencia del estudiantado y la integración de aspectos teóricos y prácticos.

Este estudio aporta a la investigación del presente seminario de graduación una visión de las bases teóricas y metodológicas que sustentan el currículo en un plan de estudios, lo que permite poder tener referentes para contrastar la teoría curricular a la luz del plan de estudios de la carrera de pedagogía en I y II ciclo, desde el diplomado hasta la licenciatura con énfasis en Educación Social, así como la propuesta mexicana en procesos educación con énfasis en pedagogía social.

Con base a estos enfoques, se pueden identificar los que se integran en el diseño curricular para desarrollar competencias específicas en los estudiantes, como la capacidad de análisis crítico, la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones éticas en el contexto educativo y social. En el estudio reseñado se propone identificar las áreas de mejora o ajustes en el diseño curricular, enfocándose en fortalecer aquellos aspectos que promueven un aprendizaje significativo y que se vinculan con las demandas y desafíos actuales de la sociedad. Lo proporcionado por las autoras enriquece el seminario y la

investigación al proporcionar un marco de referencia sólido para evaluar y mejorar la formación de profesionales.

En el marco de los aportes latinoamericanos a la educación social y a las metodologías participativas, el pensamiento de Óscar Jara Holliday constituye un referente muy importante, el enfoque de Jara sobre la sistematización de experiencias ha sido ampliamente reconocido en América Latina como una vía para convertir la práctica en conocimiento crítico. En la entrevista publicada en la Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica (2019), Jara propone comprender la educación popular no solo como una práctica política o pedagógica, sino también como un proceso de reflexión colectiva donde quienes participan se convierten en productores de saber. Este antecedente resulta pertinente para el presente seminario porque ofrece una base teórica y metodológica que dialoga directamente con el propósito de valorar la práctica educativa y social como fuente de aprendizaje, especialmente en contextos donde la experiencia comunitaria y la reflexión crítica son esenciales para la formación de educadores sociales.

La entrevista profundiza en las particularidades de la educación popular y en su dimensión político-pedagógica, planteando la sistematización como un proceso de reconstrucción reflexiva de la experiencia. Jara (2019), establece que el verdadero sentido de la sistematización no consiste solo en clasificar o describir lo vivido, sino en comprenderlo críticamente para generar aprendizajes transformadores: “La sistematización de información nada más, se sugiere una idea acerca de clasificar, de ordenar la experiencia, y no tanto de hacer una reflexión crítica sobre esta” (Jara, 2019). Desde esta perspectiva, la práctica educativa adquiere una nueva lógica se convierte en fuente de

conocimiento colectivo, en diálogo con las comunidades y las realidades sociales que se pretenden transformar.

El autor enfatiza que el educador o la educadora social, a diferencia de otros profesionales del ámbito humanista, mantiene un contacto directo con los problemas y las esperanzas de las comunidades. En su propuesta, la práctica es el punto de partida para la producción de saber y para la construcción de un conocimiento situado, es así como surge la necesidad de valorar las experiencias locales, de reconocer la voz de quienes participan y de rescatar las lecciones aprendidas de los procesos sociales, comunitarios y educativos. La sistematización, entonces, se presenta como una metodología crítica, participativa y reconstructiva, capaz de convertir la acción en reflexión y la reflexión en acción transformadora.

Como metodología, la sistematización descrita por Jara puede entenderse como un proceso cualitativo en el que las personas protagonistas analizan sus propias experiencias a partir de la observación, la narración y la reconstrucción histórica de los hechos. Jara destaca que este tipo de procesos son colectivos y críticos, pues “nos volvemos más cuestionadores, más críticos, con más elementos, y claro que hay productos que deben surgir” (Jara, 2019). Dichos productos pueden tomar la forma de informes, libros, videos o recursos que documenten la experiencia vivida, con la intención de compartir aprendizajes y de orientar nuevas prácticas sociales y educativas.

Para este seminario de graduación, el antecedente de Jara Holliday se vincula directamente con la idea de transformar la práctica educativa en conocimiento reflexivo. Su propuesta refuerza el enfoque epistemológico y metodológico del estudio comparativo, que

no solo busca medir o describir, sino también comprender e interpretar las experiencias de formación y desempeño profesional en la educación social. La sistematización de experiencias, entendida como proceso de investigación crítica y participativa, se convierte así en una herramienta conceptual y metodológica que permite articular teoría y práctica, fortalecer la identidad profesional del educador social y promover aprendizajes significativos tanto para quienes investigan como para quienes participan en los contextos estudiados. En síntesis, el pensamiento de Jara aporta una perspectiva latinoamericana que inspira la construcción de saberes desde la práctica, un principio que sustenta el espíritu de este seminario de investigación, el cual tiene como dato fundamental la voz de las personas estudiantes en procesos de formación profesional.

Boniche et al. (2020) titulado Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación, impulsado por la Comisión Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE) en conjunto con el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) y el Consejo Superior de Educación (CSE). Estas instituciones, responsables de velar por la calidad educativa del país, desarrollaron una investigación con docentes en ejercicio, docentes en formación y académicos de educación superior, con el propósito de comprender las causas y tendencias de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

La preocupación central del estudio giró en torno a la calidad de la formación inicial docente, los planes de estudio universitarios, tanto en instituciones públicas como privadas, y la necesidad de contar con instrumentos que orienten la evaluación y mejoren los perfiles de egreso de los futuros profesionales en educación. En palabras del propio informe, “El

objetivo general del proyecto es construir un marco de cualificaciones con resultados de aprendizaje para las siguientes carreras de Educación: Educación para I y II ciclos Docencia” (Boniche et al., 2020, p. 11).

Asimismo, los autores plantearon objetivos específicos de gran relevancia, entre ellos:

- a) Promover la calidad de la formación de los futuros profesionales en Educación en universidades, tanto estatales como privadas;
- b) Orientar dicha formación hacia los requerimientos actuales de la sociedad y del sector empleador nacional; y
- c) Brindar al sector empleador referentes para la creación de instrumentos de contratación, evaluación del desempeño y establecimiento de planes de mejora (Boniche et al., 2020, p. 11).

El problema de investigación, como señalan Boniche y colaboradores, surgió a raíz de la ausencia de mecanismos comunes para valorar la calidad de las carreras de educación. En sus palabras, “en este sentido, CONARE en el 2019 inicia con la formulación de una propuesta que permita establecer resultados de aprendizaje para las carreras de educación del país, dada la demanda de calidad en esta disciplina en las instituciones formadoras de Educación Superior” (Boniche et al., 2020, párr. 3). Esta reflexión se vincula directamente con la carencia de instrumentos que permitan analizar de forma integral los programas de estudio, los perfiles de ingreso y salida del estudiantado, y las competencias profesionales alcanzadas al egresar.

Este informe resulta relevante para la presente investigación porque refuerza la necesidad de garantizar la coherencia entre los planes de estudio y los perfiles profesionales de las personas estudiantes, un aspecto que también orienta este seminario comparativo entre la Universidad Nacional de Costa Rica y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ambos estudios, aunque con diferentes alcances y pretensiones, parten del mismo principio, el cual es la mejora de la formación docente como vía para asegurar una educación de calidad. En ambos casos se reconoce que la excelencia profesional depende no solo de los contenidos curriculares, sino también del desarrollo de competencias reflexivas, socioeducativas y éticas que permitan actuar en contextos complejos.

Metodológicamente, la investigación nacional fue amplia y rigurosa. Boniche et al. (2020) explican que “la propuesta metodológica general para la construcción del MNC-CE consta de cinco fases: a) Fase I: Revisión documental, b) Fase II: Identificación del instrumento base, c) Fase III: Proceso de construcción de los resultados de aprendizaje, d) Fase IV: Valoración y aprobación, y e) Fase V: Diseminación y sostenibilidad” (p. 12). Este proceso permitió no solo la elaboración de un marco nacional de cualificaciones, sino también la reflexión sobre las competencias que deberían orientar la formación de los educadores.

Desde esta perspectiva, el estudio de Boniche y su equipo se convierte en un referente para este seminario, ya que ambos coinciden en la búsqueda de una formación docente pertinente, crítica y adaptada a las realidades contemporáneas. Mientras el marco nacional se centró en la construcción de cualificaciones para las carreras de educación en general, el presente seminario amplía la mirada hacia la Educación Social y la Pedagogía Social, proponiendo un análisis comparativo entre planes de estudio y percepciones

estudiantiles que contribuye a consolidar un campo profesional emergente dentro de las ciencias de la educación o bien de la pedagogía como ciencia, según se conciba la posición teórica.

Por otro lado, se tiene como antecedente el trabajo de Dobles *et al.* (2020) en su ensayo: “Desde la crisis de la pregunta: prácticas y reflexiones en torno a los trabajos finales de graduación en la formación de docentes”, publicado en la Revista Electrónica Educare, este estudio se realizó bajo la instancia de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. El objetivo principal de este trabajo es:

Plantear una visión retrospectiva y reflexiva sobre la formación universitaria de profesionales en Pedagogía y el aporte de la investigación en dicha formación, un enfoque dialógico para contribuir a promover el desarrollo personal (personal docente-personal investigador) crítica, reflexivamente y con capacidad de asombro en su trabajo. (Dobles *et al.*, 2020, p.1)

El estudio intentó abordar preguntas referentes a cómo transformar los procesos de aprendizaje para los estudiantes que ingresan a la universidad después de haber pasado por un sistema educativo que puede haber limitado su capacidad de construir conocimiento de manera creativa, crítica y reflexiva. Formulando así la siguiente pregunta: ¿cuáles herramientas podemos ofrecerles para desaprender todos esos conocimientos que marcaron un camino limitado para la posibilidad de construir conocimiento desde una mirada creativa, crítica y reflexiva?

Asimismo, Dobles *et al.* (2020) señalan que:

En los planes de estudio de las carreras de la DEB se señala la necesidad de formar un estudiantado crítico y propositivo; sin embargo, las prácticas que la mayoría de los cursos propone se circunscriben a realizar un ejercicio que se propone desde el aula universitaria, en el cual se debe responder a un objetivo que la temática propuesta requiera. (p.13)

En este ensayo se abordó la relación entre la teoría y la práctica en la educación, destacando la importancia de integrar ambas de manera coherente en la formación docente, reconociendo que existe frecuentemente una brecha entre lo que se enseña en la teoría y lo que se practica en el aula. Por otro lado, se discute el papel de la investigación educativa y su relevancia para la formación del pedagogo a lo largo de su carrera, esto como eje importante para construir su pensamiento crítico, sus valores, su autonomía intelectual, su propia identidad como pedagogo, buscando así que la carrera promueva una formación que fomente la capacidad de cuestionar, investigar y proponer.

La brecha entre la teoría y la práctica en la educación, la construcción de la identidad profesional del docente y la importancia de la investigación educativa impactaron directamente en cómo se aborda el problema de investigación en este seminario, el estudio de Dobles et al (2020), ofrece una lógica de formación epistemológicamente similar a la que se vincula con un perfil de persona educadora social, sobre todo en planes de estudios que intentan generar perfiles de personas egresadas con una amplia formación que permita un alto nivel de problematización socio educativa.

Los conceptos anteriores se relacionaron con la investigación actual en el sentido de que abordaron aspectos fundamentales de la formación docente y la práctica educativa, la brecha entre la teoría y la práctica puede ser un obstáculo para implementar de manera efectiva las estrategias educativas en el aula y en el campo. Si los docentes no pueden integrar la teoría con la práctica de manera coherente, esto puede afectar negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, la construcción de la identidad profesional del docente también es relevante, ya que influye en cómo los docentes perciben su papel en el proceso educativo. Si los docentes no se ven a sí mismos como investigadores de su propia práctica, es menos probable que participen en la reflexión crítica sobre sus métodos de enseñanza y busquen mejorarlos. Así mismo, la importancia de la investigación educativa destacó la necesidad de que los docentes participen activamente en la generación de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre su lógica de dinamizadores sociales.

El ensayo se centró en describir y analizar fenómenos, prácticas y conceptos relacionados con la educación, como la relación entre teoría y práctica en la formación docente, la construcción de la identidad profesional del docente y la importancia de la investigación educativa señalando la comprensión y la explicación de los fenómenos educativos desde una perspectiva descriptiva y reflexiva.

Por otro lado, en este escrito no se resaltó la manera en que se recolectaron los datos, sin embargo, parecen haber sido recolectados principalmente a través de revisión bibliográfica y análisis de documentos relevantes en el campo de la educación, en la síntesis y reflexión sobre las ideas y conceptos presentados en la literatura académica. En el análisis de los datos, se muestra que se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, donde

se identificaron patrones, temas y relaciones dentro de la información recopilada a través de la revisión bibliográfica. Esto implicó una interpretación profunda de los textos, extrayendo ideas clave, argumentos y perspectivas relevantes para abordar las cuestiones planteadas en el estudio, siguiendo una lógica de uso del material escrito buscando una lectura crítica.

Los hallazgos giraron en torno a la necesidad de integrar la teoría y la práctica en la formación docente, la influencia de diversos factores en la identidad profesional del docente, la importancia de la investigación educativa y los desafíos en la formación del estudiantado universitario. Por tanto, Dobles *et al.* (2020) recomendaron lo siguiente:

La propuesta es que, desde los cursos de investigación, se lleve de manera paralela el proceso de investigación; esto, por cuanto se considera que la enseñanza de la investigación debe ser algo orgánico en el proceso de formación docente, que promueva la capacidad de cuestionar, preguntar y proponer. Además, una propuesta de esta índole debe partir de la revisión y profundización del posicionamiento teórico y epistemológico del estudiantado de licenciatura desde su rama profesional, de manera que el trabajo final de graduación contribuya a fortalecer su postura como pedagogo o pedagoga frente a la realidad educativa en que le corresponda trabajar. (p. 17)

Además, el ensayo propuso una propuesta que promueve la capacidad de cuestionamiento, indagación y proposición en los estudiantes de licenciatura en Pedagogía, enfatizando la importancia de revisar y profundizar en el posicionamiento teórico y epistemológico de los estudiantes para fortalecer su postura como futuros pedagogos frente a la realidad educativa. En este sentido, el estudio de Dobles *et al.* (2020) resulta

sumamente pertinente para comprender el valor que tiene la investigación en la formación docente y, particularmente, en la pedagogía social. Su propuesta de integrar la teoría, la práctica y la reflexión crítica desde los primeros niveles de la carrera encuentra una relación directa con el presente seminario. En ambos casos, la investigación no se concibe como una asignatura aislada o un requisito final, sino como un proceso continuo que acompaña a las personas estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria, permitiéndoles construir su identidad profesional y fortalecer su compromiso con la transformación social.

De este modo, en el marco de este seminario se reconoce, al igual que lo plantean Dobles y su equipo, que la investigación en pedagogía debe ser entendida como una práctica viva y permanente, que fomenta el cuestionamiento, la curiosidad y la acción transformadora. Desde el inicio del plan de estudios en el nivel de diplomado y hasta la licenciatura, las personas estudiantes fueron acompañadas en procesos investigativos que promovieron el desarrollo de una conciencia crítica frente a los desafíos educativos contemporáneos. Así, se asumió la investigación no solo como un requisito académico, sino como una herramienta de mediación pedagógica y de comprensión social que permite vincular el conocimiento con las realidades de las comunidades.

En consecuencia, el aporte de Dobles et al. (2020) se articula con esta investigación en tanto ambos estudios defienden la necesidad de que el futuro profesional en educación sea pedagogo o educador social, se reconozca como investigador de su propia práctica, capaz de analizar su contexto y proponer alternativas educativas pertinentes. Desde esta perspectiva, la investigación se convierte en el eje que enlaza los procesos formativos con la acción social y educativa, reafirmando que la pedagogía, en cualquiera de sus énfasis, requiere de una mirada reflexiva y crítica que trascienda los límites del aula.

Otro antecedente nacional importante lo es el seminario de graduación titulado “Acciones de Educación Social, un análisis de parámetros educativos contextualizados en procesos de educación comunitaria: hacia la construcción de una narrativa de Pedagogía Social en territorios transfronterizos norte-norte de Costa Rica, en el periodo 2019-2021”, realizado por Anderson et al. (2022), tuvo como objetivo central la creación de una narrativa pedagógica para el desarrollo de proyectos en educación social. Este enfoque buscó desarrollar estrategias y acciones formativas para los habitantes del territorio Norte-Norte de Costa Rica, específicamente en el cantón de Los Chiles de Alajuela. El seminario surgió dentro del marco del proyecto "Pedagogía Social: estrategias para la optimización del uso del agua para consumo humano en las comunidades de la Trocha e Isla Chica". Este proyecto había sido desarrollado por la División de Educación Básica de la Universidad Nacional durante más de doce años. Se enfocó en la educación social y se basó en marcos analíticos de la Pedagogía Social, principalmente en los planteamientos desarrollados en España.

El trabajo se centró en diversos aspectos, incluyendo la contextualización social, económica, política y cultural del territorio, la evaluación de acciones educativas, la mediación pedagógica, estrategias de comunicación virtual (como Radio WhatsApp), y la caracterización de los participantes del proyecto.

El proyecto buscó generar cambios significativos en las condiciones de exclusión que vivieron las personas en las zonas fronterizas del norte de Costa Rica, utilizando la educación social como herramienta para la transformación social. A través de la narrativa pedagógica desarrollada, se pretendió aportar al desarrollo de futuras iniciativas educativas en el país.

El artículo sirve de sustento al presente trabajo, pues proporciona un marco teórico robusto sobre la Pedagogía Social, incluyendo definiciones, principios y metodologías. Estos elementos pudieron ser comparados con los enfoques teóricos y conceptuales utilizados en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México.

El trabajo detalla el contexto social, económico y cultural de las comunidades en las que se implementó la Pedagogía Social en Costa Rica. Comparar este contexto con el de las comunidades donde se aplicó en México reveló cómo las condiciones locales influyeron en la implementación y adaptación de los programas educativos.

El documento describe metodologías específicas utilizadas en la formación en Pedagogía Social, como la mediación pedagógica, el uso de tecnologías de información y comunicación, y estrategias de educación social remota como Radio WhatsApp. Comparar estas metodologías con las utilizadas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México ofrece una percepción sobre la innovación y adaptación pedagógica en diferentes contextos, lo cual facilitó a las personas estudiantes de este seminario el lograr comprender dinámicas formativas observadas en México.

El énfasis en la participación comunitaria y la colaboración con actores locales fue un aspecto clave del proyecto en Costa Rica. Evaluar cómo se gestionó y valoró la participación comunitaria en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México pudo proporcionar una perspectiva sobre el impacto de la involucración comunitaria en el éxito de los programas educativos.

En este estudio reseñado, se muestra la importancia de los trabajos interdisciplinarios y la caracterización de los educadores. De tal forma que da insumos para

la comparación en la formación y la colaboración interdisciplinaria en ambos programas, ofrece al equipo de estudiantes una visión de cómo se prepara a los profesionales para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas.

El documento analizado sirve como un punto de referencia detallado y específico para comparar varios aspectos de la carrera de Pedagogía Social en Costa Rica y México. Al analizar y contrastar estos puntos, se logra desarrollar un estudio comparativo profundo que resalte tanto las fortalezas como las oportunidades de mejora en ambos programas.

Otro importante documento antecedente lo es el escrito de Chaves *et al.* (2023) en el artículo: “Los planes de estudio de las carreras de formación docente que imparten las universidades públicas y privadas y su coherencia con las políticas educativas en Costa Rica”, desarrollada durante el año 2022-2023, tuvo como propósito determinar si los planes de estudio que brindan las universidades públicas y privadas para la formación docente son coherentes con la Política Curricular Educar para una nueva ciudadanía y la Política Educativa La Persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, aprobadas por el Consejo Superior de Educación (CSE), en Costa Rica.

Para la búsqueda de respuestas en la investigación, Chaves *et al.* (2023) plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es la coherencia entre los planes de estudio de las carreras de formación inicial de docentes de las carreras de Educación Preescolar, Educación Primaria y algunas carreras de Educación Secundaria (matemática, español, ciencias e inglés) con los planteamientos de la Política Educativa y la Política Curricular aprobadas por el Consejo Superior de Educación en el periodo 2016-2017 (p.4)

Por otro lado, según Chaves *et al.* (2023), la investigación tuvo como objetivo general analizar la congruencia entre los planes de estudio de formación inicial de docentes, impartidos por dos tipos de instituciones a saber: tres universidades públicas y tres universidades privadas vinculadas con las carreras de Educación Preescolar, Educación Primaria, y algunas carreras de Educación Secundaria (Matemática, Español, Ciencias e Inglés), con la Política Curricular (2016) y la Política Educativa (2017) aprobadas por el Consejo Superior de Educación (CSE). Como objetivos específicos se estableció en primer lugar realizar un análisis comparativo entre los planes de estudio y la política curricular y política educativa en las carreras de educación impartidas por universidades públicas y privadas, en segundo lugar, identificar el criterio u opinión de los docentes encargados de la formación docente sobre la inclusión y articulación de las políticas educativas en los planes de estudio.

Se tomó como referentes teóricos a las Políticas Educativas en Costa Rica “Política Curricular en el marco de la visión “Educar para una nueva ciudadanía” en la cual Chaves *et al.* (2023) mencionó que su marco de referencia contextual se mantiene, pero se enfoca más en las demandas de la globalización económica que impulsa el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Su propósito fue educar para el ejercicio de una nueva ciudadanía en el siglo XXI (p.5). Por otra parte, en esta Política educativa:

La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” la cual Tiene como marco filosófico y conceptual el paradigma de la complejidad, el humanismo y el constructivismo social, cuyo eje principal, la persona, quien puede ser transformadora de la sociedad al tomar un papel primordial como centro del proceso educativo. Es necesario resaltar que, tanto, la política educativa como la

política curricular enfatiza en un tipo de educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos. (Chaves *et al.*, 2023, p.5)

Esta investigación se realizó durante los años 2021 y 2022 en seis universidades públicas y privadas de Costa Rica, para esto se llevó a cabo un estudio mixto incluyendo el método sociocrítico naturalista y el exploratorio. El estudio fue limitado a analizar únicamente el grado de bachillerato y consideró necesario contar con el criterio de las personas coordinadoras de las carreras y los docentes que la imparten. Los datos se recolectaron mediante un análisis de los planes de estudio que enviaron las universidades y un instrumento a modo de cuestionario que fue enviado a cada docente.

Formaron parte del estudio 77 personas, entre coordinadoras y docentes que ofrecen los cursos relacionados con currículum, didácticas, práctica docente, entre otros, de las seis carreras de educación seleccionadas para la investigación de las universidades elegidas (tres públicas y tres privadas con mayor trayectoria a nivel nacional). (Chaves *et al.*, 2023, p.10)

Para el análisis de la información recolectada se definieron cinco categorías con subcategorías de análisis referentes a la Política curricular, Chaves *et al.* (2023) mencionó que: “para el análisis de contenido de los cursos de planes de estudio se diseñaron dos matrices, una para las categorías y subcategorías definidas para la Política Curricular y otra para las categorías y subcategorías de la Política Educativa” (p.12).

La información se analizó mediante la triangulación de técnicas con los datos obtenidos del análisis documental de los planes de estudio de cada carrera por universidad y los resultados del cuestionario aplicado a personas coordinadoras de

carreras y docentes universitarios. Esta información se contrasta con la teoría sobre la temática bajo estudio, de esa manera se obtuvieron los resultados de la investigación. (Chaves *et al.*, 2023, p.13)

En la investigación se logró evidenciar que los planes de estudio para la formación docente de las universidades públicas mostraron mucha más congruencia con las políticas educativas del país que las universidades privadas, generando una preocupación en las habilidades y conocimientos docentes que tendrán las personas al culminar la carrera en formación docente inicial de las universidades privadas, ya que los planes de estudio de estas no guardan la suficiente relación con las políticas educativas y no se encuentran actualizados.

Como consideración surgida como resultado del estudio Chaves (2023) mencionó que:

Con estos hallazgos se pretende entregar a la sociedad costarricense un panorama real de la formación inicial de las carreras en estudio, por parte de universidades públicas y privadas, para la toma de decisiones en relación con las políticas vigentes aprobadas por el Consejo Superior de Educación y que involucren el accionar del SINAES y el CONESUP y la ingente necesidad de establecer realmente un examen de idoneidad que garantice la formación inicial de las personas profesionales en educación para su contratación. (p.22)

Entre las limitaciones que tuvo el estudio se remarcó la falta de colaboración por parte de las personas docentes al momento de llenar el cuestionario y brindar información, debido a que de una universidad no llegaron a obtener ninguna respuesta, asimismo la obtención de los planes de estudio los cuales no fueron brindados por algunas

universidades lo que afectó el proceso de investigación y debieron acudir al Consejo Nacional de la Educación Privada (CONESUP) y al Consejo Nacional de Rectores (CONARE). La investigación se vio limitada por la información obtenida en los planes de estudio, algunos de ellos contaban con información incompleta.

Por otra parte, en la investigación surgieron posibles interrogantes para futuras investigaciones, según Chaves (2023) estas serían:

- ¿Qué implicaciones tiene para la educación costarricense la formación inicial de docentes graduados por universidades, cuyos planes de estudio no exigen prácticas profesionalizantes que les permitan la experiencia entre teoría y práctica necesaria en la formación de pedagogos?
- ¿Qué implicaciones tiene para el MEP como máximo empleador, contratar profesionales en Educación graduados de Universidades cuyos planes de estudio no son coherentes con las políticas curricular y educativa aprobadas por el Consejo Superior de Educación?
- ¿Cuál es el destino de la educación costarricense ante la formación inicial de profesionales en educación por parte de universidades cuyos egresados no desarrollan las competencias básicas para hacer frente a su trabajo de aula?
- ¿Cuáles acciones específicas debe asumir el CONESUP ante la evidencia científica de que los planes de estudio de las Universidades Privadas, que más gradúan profesionales de la educación no son coherentes, con las Políticas

Curricular y Educativa aprobadas por el Consejo Superior de Educación y sus planes de estudio resultan desactualizados?

Esta investigación destacó la necesidad de que las universidades encargadas de formar docentes generen profesionales capaces de atender las demandas del siglo XXI. Además, subraya la importancia de contar con planes de estudio actualizados que reflejen los conocimientos impartidos a los estudiantes para formar docentes idóneos.

Asimismo, se señaló el vínculo que debe de tener la educación con la sociedad y lo importante que es el docente para lograr dicho vínculo, en esta parte se mencionó la labor del educador social el cual relaciona la labor educadora con la sociedad y el contexto en donde se encuentra. Este estudio también abrió las puertas al análisis del plan de estudios en formación inicial que brindó la Universidad Nacional y su relación con la formación del Educador Social.

El estudio referenciado permite a este seminario, retomar aportes metodológicos ya que se trata de un estudio curricular que se centra en procesos de formaciones en carreras de educación o de pedagogía, de esa forma aporta formas apropiadas de uso del dato cualitativo. Además, el estudio anterior procura comparar programas de estudio mediante sus planes y perfiles de formación, lo cual ayuda a la construcción de la narrativa de análisis curricular que se requiere para el análisis de datos de este seminario.

Los antecedentes nacionales revisados proporcionaron un marco de referencia esencial para el estudio comparativo entre la formación en la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México y la Licenciatura en Pedagogía I y II Ciclos con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional en

Costa Rica. Estos estudios destacaron la importancia de la coherencia curricular, la evaluación externa y la implementación de políticas educativas que garantizaron la calidad en la formación docente. Investigaciones como las de Boniche et al. (2020) y Chaves et al. (2023) subrayan la necesidad de adaptar los planes de estudio a las demandas actuales de la sociedad y del sector empleador, mientras que estudios como los de Badilla et al. (2018) y Anderson et al. (2022) resaltaron la relevancia de la educación social y la participación comunitaria en contextos específicos. Estos antecedentes nacionales ofrecieron una perspectiva integral y crítica que ayuda a enriquecer el análisis comparativo de los programas educativos en México y Costa Rica, permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora en la formación de educadores sociales, y así contribuir a una educación más pertinente y transformadora en ambos contextos. Los estudios presentados como antecedentes tanto nacionales como internacionales resaltan la vital importancia del vínculo entre la educación y la sociedad, subrayando el papel fundamental de la persona docente en la lógica de esta conexión significativa. En este contexto, la persona educadora social emerge como un agente clave, cuya labor se caracteriza por una profunda integración entre la labor educativa y el entorno social en el que se desenvuelve. Estos estudios no sólo ofrecen un análisis exhaustivo de los planes de estudio en formación inicial y proyectos proporcionados por las instancias de educación superior, sino que también ayudan a una reflexión más amplia sobre el papel y la formación del educador social en el contexto actual. Al abrir las puertas a un análisis crítico del currículo y su relación con la formación del educador social, este apartado de antecedentes contribuyó con el fortalecimiento del vínculo entre la educación superior y las necesidades cambiantes de la sociedad, consolidando así un enfoque pedagógico más pertinente y comprometido con los desafíos contemporáneos.

Los antecedentes referenciados no solo apuntan a la mejora de los programas educativos, sino que también se observa una visión más integral y contextualizada de la formación de los profesionales de la educación, en vinculación profunda con las demandas y realidades de la sociedad actual, sobre todo teniendo presente ante todo el contexto complejo latinoamericano.

Partiendo de la narrativa de los puntos de la justificación y del recorrido por los antecedentes internacionales y nacionales se presentan los objetivos que guiaron este proceso investigativo del seminario de graduación.

Objetivos del seminario de graduación

El presente seminario de investigación se desarrolló bajo una orientación comparativa entre dos contextos nacionales, Costa Rica y México. En cada país se trabajó con dos grupos diferenciados según su nivel de avance académico y su énfasis formativo. En el caso de Costa Rica, se definieron los grupos Costa Rica A, integrado por estudiantes de los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la Universidad Nacional; y Costa Rica B, conformado por estudiantes del nivel V pertenecientes al énfasis de Educación Social. Por su parte, en México se conformaron los grupos México A, con estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); y México B, integrado por quienes cursan los niveles IV y V con el énfasis en Pedagogía Social.

Esta organización permitió estructurar el análisis de manera gradual y coherente, considerando tanto el nivel de formación como el énfasis profesional de las personas participantes. Además, posibilitó establecer comparaciones internas dentro de cada país

(Costa Rica A vs. Costa Rica B y México A vs. México B) y comparaciones cruzadas entre ambos contextos nacionales (Costa Rica A vs. México A y Costa Rica B vs. México B).

Con base en esta lógica de comparación y en el enfoque mixto de la investigación, se formularon los siguientes objetivos que orientan el estudio.

Objetivo general

Analizar comparativamente los niveles de consistencia formativa, los saberes, las competencias y las prácticas profesionales desarrolladas por las personas estudiantes en la formación en educación social en Costa Rica y México, con el fin de interpretar la coherencia pedagógica y curricular de ambos modelos formativos y su aporte al fortalecimiento de la identidad profesional en educación social.

Objetivos específicos

1. Describir los niveles de dominio y consistencia formativa del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” alcanzados por las personas estudiantes de los grupos Costa Rica A, Costa Rica B, México A y México B, mediante el análisis cuantitativo de los diez factores del instrumento aplicado.
2. Analizar las percepciones, significados y experiencias formativas expresadas por las personas estudiantes en torno a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que configuran su identidad profesional, a partir del análisis cualitativo de las entrevistas y registros interpretativos.
3. Integrar los resultados cuantitativos y cualitativos en un análisis mixto por factores y por constructo, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y

complementariedades entre los niveles de dominio estadístico y las narrativas formativas de las personas estudiantes.

4. Comparar los procesos formativos dentro de cada país (Costa Rica A vs. Costa Rica B y México A vs. México B), considerando los niveles académicos y los énfasis de cada grupo, para identificar avances, diferencias y desafíos en el desarrollo de competencias profesionales en educación social.

5. Contrastar los resultados del constructo entre ambos contextos nacionales (Costa Rica y México), destacando las similitudes y diferencias en la evolución de los saberes, las competencias y las prácticas profesionales, así como en la coherencia curricular y pedagógica de sus programas de formación.

II Capítulo

Marco Referencial Teórico

El marco referencial teórico de esta investigación se construyó sobre una sólida base conceptual que abarcó diversos aspectos de la educación social, la formación docente y la relación entre la educación social y la sociedad. Como se mencionó en los antecedentes, la educación social pasó por una evolución a través del tiempo y en diferentes países se fue visibilizando poco a poco; sin embargo, aún no se había consolidado en América Latina y en Costa Rica se encuentra aún en construcción.

Europa destacó en sus principales corrientes y enfoques pedagógicos a lo largo del tiempo, consolidando la educación social. Este análisis permite comprender las dinámicas actuales de la educación social y su relevancia en la formación de las personas educadoras.

Además, se exploraron las teorías contemporáneas sobre el rol del docente en la sociedad y su capacidad para establecer un vínculo significativo entre la educación y el entorno social. Se hizo hincapié en el concepto de la persona educadora social, cuya labor se caracterizó por su compromiso con la comunidad y su capacidad para adaptar la enseñanza a las necesidades y realidades locales.

Además, en esta lógica narrativa, se examinan los fundamentos teóricos de la formación inicial de la persona educadora social, centrándose en los principios pedagógicos y metodológicos que guiaron este proceso formativo. Este marco teórico proporciona el fundamento conceptual necesario para analizar críticamente los planes de estudio vinculados con la Educación y la Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México, así como para reflexionar sobre su pertinencia y eficacia en la preparación de las futuras personas educadoras sociales. En conjunto, este marco referencial teórico ofrece una visión integral y contextualizada de la educación social, proporcionando el sustento conceptual necesario para abordar los objetivos y las interrogantes planteadas en esta investigación.

I. Perfiles profesionales en pedagogía con énfasis en educación social: Definición y características.

Inicialmente se presenta, según lo que se ha investigado, que el resultado del perfil profesional de la persona educadora en pedagogía fue el mismo que debe presentar una persona educadora social competente en su área, desde el punto de vista de Del Pozo (2024). El educador social tiene que ser capaz de desarrollar redes con equipos de apoyo profesionales especializados en sus áreas, para construir el espacio idóneo para el proceso y con los recursos adecuados para el acompañamiento del grupo específico o comunidad.

Además, favorecer los procesos de mejora personal y social para la transformación en sus relaciones, en los diversos contextos o espacios de socialización, que incluyeron ámbitos como cárceles, fundaciones, albergues de estancia temporal, entre otros.

Por su parte, se menciona que el educador social debe ser capaz de crear proyectos culturales, de arte, y de desarrollo de habilidades y competencias para la vida de manera individual y colectiva; de igual manera, proyectos comunitarios con fines educativos para la prevención de la violencia, discriminación en todos sus ámbitos, deserción escolar y marginación del extranjero.

El educador social desarrolla diagnósticos individuales, familiares y comunales, y está dispuesto en todo momento a la escucha atenta y la observación detallada para la identificación de las necesidades y poder desarrollar el proyecto que se adecue a la intervención, basado en una planificación de estrategias que pueden cambiar ante la realidad compleja que vive nuestra sociedad, enfocado en mejorar la calidad de vida de la población meta. Además de estar capacitado para cumplir cargos de administración pública en el marco de Ministerios que beneficiarán los proyectos a las comunidades en las áreas familiar, multicultural, territoriales y de mejora cultural en espacios específicos.

Es así como, en la lectura del rediseño del plan de estudios de la Universidad Nacional (UNA) en sus puntos del perfil de la persona graduada desde los diferentes grados de la carrera, desde las páginas 93 a la 103, concuerda con los puntos expresados por el Dr. Del Pozo en el Simposio de la III Jornada de Educación Social (2024). Asimismo, en la lectura del programa de estudios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

(BUAP), en su apartado de perfil de ingreso, se presenta una lista muy definida que debía cumplir el estudiante de educación social (agosto 2010).

Los alumnos que ingresan la Licenciatura en Procesos Educativos deben tener conocimiento y comprensión de sí mismos, formación académica sustentada en los avances científicos y tecnológicos que les permita tener una visión interdisciplinaria, integral y sensible a la problemática social, económica, política, ética, estética y ambiental. Deben ser capaces de interactuar con una actitud fraterna, libre, justa, pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad, de manera que posea siguientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Específicamente al estudiante de la BUAP se le establece como perfil de ingreso los siguientes elementos.

Conocimientos

- a) Fundamentos teóricos de las ciencias sociales y las humanidades.
- b) Fundamentos básicos de las ciencias naturales y su relación con el mundo social.
- c) Conocimientos y saberes de la cultura general.

Habilidades

Como habilidades del perfil de ingreso se requieren las siguientes:

- a) Habilidades para la lectura y facilidad para la expresión oral y escrita.
- b) Capacidad para trabajar con otras personas.
- c) Habilidades para el manejo y solución pacífica de conflictos.
- d) Habilidades para el pensamiento complejo: crítico, creativo y ético.
- e) Habilidades básicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Actitudes y Valores

Además, en este perfil de ingreso se solicitan actitudes y valores específicos, los cuales son:

- a) Interés en la investigación social.
- b) Interés en la educación como herramienta de transformación social.
- c) Vocación de servicio y compromiso social.
- d) Disposición para enfrentar problemáticas educativas de distinta índole y en diversos contextos.
- e) Actitud respetuosa hacia la diversidad. (párr. 5-8)

En el perfil de egreso de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se resalta una formación integral que trasciende los conocimientos técnicos y disciplinares. Este apartado enfatiza el fortalecimiento de las habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como una sólida formación humana basada en la ética, la política, la estética, el arte, la educación para la salud y el aprendizaje de lenguas extranjeras, consideradas competencias esenciales para desenvolverse en un mundo globalizado. Asimismo, se establece que la investigación constituye la principal herramienta de intervención social, junto con la innovación y el talento humano, lo que permite a la BUAP formar profesionales con una preparación académica y social de alta calidad, capaces de desenvolverse críticamente en contextos educativos diversos y en permanente transformación (BUAP, 2021, p. 7).

En el análisis comparativo entre ambos planes de estudio, se observó que tanto la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) como la Universidad Nacional de

Costa Rica (UNA) enfatizan el desarrollo de habilidades pedagógicas, comunicativas, tecnológicas y sociales como ejes formativos transversales. Sin embargo, mientras que el plan de la BUAP orienta dichas habilidades hacia la comprensión crítica de los procesos sociales y la intervención educativa en contextos amplios, el plan de la UNA las vincula directamente con la práctica docente en el aula y con la formación integral de niños y niñas en los I y II ciclos de la educación general básica. En el caso costarricense, el plan de estudios (UNA, 2020, pp. 104-105) presenta una lista robusta de habilidades centradas en la planificación, la mediación pedagógica, el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad, las cuales fortalecen la dimensión socioeducativa de la formación docente. En conjunto, ambos programas evidencian coincidencias en la formación ética y humanista, aunque difieren en el nivel de especialización: mientras la BUAP promueve una mirada más interdisciplinaria y social del proceso educativo, la UNA mantiene un enfoque centrado en la docencia y la intervención pedagógica desde el contexto escolar.

Al analizar los planes de estudio en sus tramos previos a sus respectivos énfasis en Educación social en la UNA y en Pedagogía Social en la BUAP, se tiene que la comparación entre los niveles previos a la licenciatura es decir, los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Universidad Nacional (UNA) y los niveles I, II y III de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se evidenció que ambos programas comparten la intención de brindar una formación sólida en fundamentos pedagógicos, humanistas y sociales, aunque difieren en la orientación de sus ejes curriculares. En el caso costarricense, la formación previa a la licenciatura se centra principalmente en el dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica, fortaleciendo la mediación pedagógica, la

planificación curricular, la evaluación formativa y el conocimiento de la niñez como sujeto integral. En cambio, la formación inicial en la BUAP enfatiza una comprensión más amplia del hecho educativo, abordándolo desde perspectivas interdisciplinarias que combinan las ciencias sociales, la filosofía, la política y la cultura, con un marcado interés por el análisis de los fenómenos sociales y educativos.

Mientras que la UNA forma a sus estudiantes como futuros docentes con competencias didácticas (llamadas mediaciones pedagógicas) y un enfoque ético en la atención a la diversidad, la BUAP orienta desde el inicio a sus estudiantes hacia la investigación, la reflexión crítica y la acción social. En este sentido, los niveles previos en la UNA construyen las bases pedagógicas que luego permiten la transición hacia la educación social como campo de acción profesional, mientras que los niveles iniciales en la BUAP preparan al estudiante para comprender la educación como un fenómeno social complejo, donde el aprendizaje se vincula directamente con los procesos comunitarios y culturales.

En la comparación entre la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Educación Social (UNA) y la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social (BUAP), se identificó una coincidencia sustantiva en la visión humanista, ética y transformadora de la educación como práctica social. Ambas carreras promueven la formación de profesionales capaces de intervenir en contextos de vulnerabilidad, de fomentar procesos comunitarios y de fortalecer la inclusión educativa. No obstante, existen diferencias en la estructuración curricular y en la orientación del perfil profesional.

En la UNA, el énfasis en Educación Social se incorpora como una especialización dentro del programa de Pedagogía, lo que implica que la formación base se centra en la docencia y la mediación pedagógica, ampliándose posteriormente hacia la acción socioeducativa.

En cambio, en la BUAP, la Pedagogía Social forma parte del eje troncal de la carrera desde los primeros niveles, situando al estudiante en una perspectiva más interdisciplinaria, crítica y orientada a la transformación social desde el inicio de su formación universitaria.

Mientras la UNA privilegia la práctica reflexiva y la intervención educativa en el entorno escolar y comunitario, la BUAP articula la investigación social, la innovación educativa y la gestión cultural como medios para comprender y actuar en problemáticas sociales más amplias. En síntesis, la carrera costarricense enfatiza la formación docente con proyección social, mientras que la mexicana prioriza la formación social con fundamento pedagógico, dos perspectivas complementarias que dialogan en torno a la necesidad de consolidar el campo profesional de la educación social en América Latina.

1.1 Concepto de perfil profesional en el contexto de la pedagogía

En el contexto de la pedagogía, el perfil profesional se debe ver desde la combinación de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que caracterizan a una persona educadora comprometida con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo integral de las personas estudiantes y las vivencias que estas experimentan, las cuales pudieron incidir su aprendizaje. Este perfil no solo incluye la formación académica y la

experiencia laboral, sino también las competencias específicas necesarias para desempeñar sus labores.

En específico en lo que se refiere al ámbito de la Educación Social según Bedmar y Añaños (2006), el perfil profesional del pedagogo social presenta puntos específicos que lo caracterizaron desde sus habilidades y competencias, entre ellas se mencionan:

Acción analítica: exploración y diagnóstico, investigación, innovación y selección del personal.

Acción planificadora y evaluativa: planificación y diseño de las intervenciones en campo, seguimiento y evaluación de procesos formativos, supervisión de trabajos en campo.

Acción educativa: educación, formación y reeducación de personas, familias, grupos, comunidades, formación de profesionales, promoción y desarrollo profesional y personal, docencia en ámbitos académicos y profesionales.

Acción orientadora: orientación profesional, vocacional, ocupacional, educativa.

Asesoramiento e información: relación comunicativa, mediación con servicios, programas y recursos.

Acción organizativa: administración y gestión, dirección y coordinación, desarrollo, innovación, función jurídico-administrativa. (p.170)

En la propuesta de los autores señalados, se menciona que la persona estudiante de Educación Social debe estar comprometido con el cambio social para mejorar las condiciones de vida y transformar sus realidades sociales en el momento histórico que se

vive. No se trata de una praxis aislada con diferentes personas y grupos etarios, sino de un ideal de transformación social inspirado en salir de la opresión, como lo expresó Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970), una de las obras inspiradoras para toda teoría y perfil de salida de programas y planes de estudio que intenten trabajar la educación social.

Teniendo presente que el plan de estudios de la BUAP posee un énfasis en Pedagogía Social y que este es parte sustancial de este seminario, se procede a disertar sobre el concepto.

1.2 Pedagogía Social

Se considera que se trata de una disciplina en construcción que se ha desarrollado mediante procesos que se dieron en contextos diferentes, que pretenden transformar la realidad social. Esta no ve a la persona como un ser individual, sino como un ser en sociedad, además busca dar respuesta a los problemas sociales. Se toma en cuenta que debe existir una vocación práctica para desarrollar los diferentes métodos de investigación necesarios para la intervención de mejora educativa o social.

El perfil profesional de la persona pedagoga social debe incluir la capacidad de diagnosticar, evaluar, ordenar el currículum y mediar, así como la disposición para iniciar, continuar y finalizar el proyecto escogido para la intervención del contexto o grupo etario, desarrollando la sociabilidad de los individuos.

Se puede indicar que, mediante esta construcción teórica, se logra establecer que la pedagogía social se basa en la teoría práctica y en la praxis del hombre y la mujer como ser social, y busca desarrollar tareas educativas en instituciones consideradas conflictivas, con la intención de transformar problemas socioculturales, basada en la función crítica y

problematizadora del contexto, y en la educación permanente de adultos, o bien de diferentes grupos etarios (Jiménez, 2024).

Las personas pedagogas sociales deben desarrollar las habilidades y competencias que las preparan para enfrentarse a diferentes ámbitos sociales, con diversidad multicultural, problemáticas sociales, organizaciones no gubernamentales, instituciones privadas y públicas, y ser capaces de diseñar e implementar proyectos educativos que buscarán la mejora de la realidad de las personas que se desean acompañar y en beneficio del desarrollo de las comunidades, físicas y/o virtuales.

1.3 Componentes del perfil profesional en educación social

El campo multidisciplinario de la Educación Social es el resultado de reconocer la complejidad y la diversidad de los desafíos que enfrentan las personas en sociedad, saliendo así del pensamiento de que la educación está solo en las cuatro paredes de las aulas escolarizadas. De esta manera, el perfil profesional se vuelve un aspecto importante, ya que no solo implica los conocimientos teóricos y prácticos que se obtiene en una carrera, sino que también se vuelven medulares las competencias emocionales, éticas y metodológicas que permiten una intervención efectiva y transformadora. Es así como la teoría indica que:

Al educador social se le define como “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente. (Moreno López, Fernández Montaña & Moyano Mangas, 2018).

El perfil profesional del educador social fue amplio y complejo; se puede considerar que este necesita un equilibrio entre los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y

los valores éticos. La persona educadora social no solo debe tener un amplio dominio de las técnicas, sino que también debe poseer una sensibilidad hacia las necesidades y realidades de las personas y comunidades, para así promover el desarrollo integral y la inclusión social. Por lo tanto, es importante considerar cuáles fueron estos componentes de su perfil profesional.

II. Perfiles profesionales en las carreras estudiadas

2.1 Perfil profesional de la licenciatura en Pedagogía I y II ciclos de la E.G.B con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional de Costa Rica 2020

A continuación, se presentan los componentes del perfil profesional de las personas graduadas en Pedagogía con énfasis en Educación Social del plan de estudios de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020):

Saberes conceptuales

- a. Análisis de la educación social y su impacto a nivel sociocultural.
- b. Conocimiento amplio de las diversas práctica y formas de aplicación pedagógica de la educación formal y no formal en el ámbito Iberoamericano.
- c. Comparación de la mediación pedagógica desde los diferentes espacios: escolarizada en I y II ciclos y no escolariza, mediante las situaciones sociales y temáticas, delimitando las poblaciones diversas y excluidas en un marco de derechos humanos.
- d. Conocimiento de los propósitos de las organizaciones no gubernamentales presentes en el país y su impacto en el área de la educación social.

e. Aprendizaje autodirigido y autorregulado que propició la reflexión metacognitiva para fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo en equipos diversos.

f. Caracterización del aprendizaje por problemas y por proyectos en el marco de la educación social para un abordaje desde el pensamiento complejo.

g. Aplicación de metodologías basadas en herramientas lúdicas en diferentes contextos y con poblaciones diversas.

h. Estudio los tipos de investigación según los paradigmas y enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos que se aplican en proyectos socioeducativos.

Saberes procedimentales

a. Diseño de instrumentos analíticos que le permitan trazar las diferencias entre poblaciones diversas y excluidas desde el marco de los derechos humanos.

b. Adaptación pedagógica a las diferentes prácticas de contextos y experiencias nacionales e internacionales.

c. Desarrollo de propuestas alternativas con poblaciones diversas vinculadas con la educación primaria, en los ámbitos de propuestas escolares, animación sociocultural, educación de adultos, educación especializada, ocio y recreación para el aprendizaje.

d. Generación de diagnósticos sobre la situación y el aporte de las ONG que promuevan la educación social.

f. Análisis del papel de la educación social en la promoción y fortalecimiento en la relación con las diferentes instancias no gubernamentales y gubernamentales.

g. Lectura crítica (connotativa y denotativa), estrategias metacognitivas, mapas y redes conceptuales.

h. Capacidad de organización y planificación.

i. Capacidad para la comprensión e interpretación de la dinámica cultural en clave pedagógica.

j. Capacidad para el trabajo en equipo, relacionamiento con otros profesionales y la articulación de prácticas educativas.

k. Desarrollo de procesos pedagógicos innovadores y creativos en diferentes contextos educativos formales e informales, promoviendo convivencias y aprendizajes intergeneracionales.

l. Desarrollo y elaboración de proyectos pedagógicos y sociales de acuerdo con los paradigmas cuantitativo, cualitativo y mixto.

Saberes actitudinales

a. Concreción de espacios de inclusión y respeto.

b. Sensibilidad hacia el desarrollo socioeconómico y cultural de los contextos de las realidades locales, nacionales e internacionales en los que se enmarcan las experiencias educativas formales y no formales, públicas y privadas.

c. Valoración del desarrollo del trabajo con poblaciones diversas, en el marco de los ámbitos de la educación social, vinculadas a la educación primaria.

- d. Aprecio por los derechos humanos como un marco operativo para el establecimiento de las poblaciones diversas.
- e. Postura crítico-reflexiva.
- f. Actitud innovadora.
- g. Capacidad de crítica y autocrítica.
- h. Compromiso ético y defensa de los derechos humanos.
- i. Disposición para la formación permanente.
- j. Análisis constante de su propia mediación lúdico-pedagógica, en los distintos contextos de la persona educadora social.
- k. Valoración del desarrollo de proyectos de investigación reconociendo su utilidad, diversidad y características para realizar un proyecto de investigación de su interés desde un enfoque social (pp. 101-103).

Este perfil profesional abarca una amplia gama de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que son de fundamento para el quehacer de la persona educadora social. Por otro lado, algunos de estos componentes se construyeron a lo largo de la carrera en los años de diplomado y bachillerato para luego ser reforzados en la licenciatura con su respectivo énfasis.

El perfil profesional remita a que la formación de la persona educadora social sea integral y se fundamente bajo las necesidades que presenta el contexto actual para que se logre un desempeño efectivo en el ámbito en que se desenvuelva, Pérez, citado por Díaz *et*

al. (2021) mencionan que la labor de esta profesión es adaptarse constantemente a las cambiantes necesidades y requerimientos de la sociedad; siendo así, que es necesario que sea flexible y versátil. Esta flexibilidad y adaptabilidad son características deseables e indispensables para afrontar el contexto actual. Por lo tanto, la formación en educación social promueve las habilidades como resolución de problemas, la innovación y la capacidad de trabajar en contextos diversos.

Seguidamente se presenta un acercamiento al perfil profesional en pedagogía social que se establece en la BUAP en México.

2.2 Perfil profesional de egreso de la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2010)

A continuación, se presentan los componentes del perfil profesional de las personas graduadas de la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, según el plan de estudios de agosto del 2010:

Saberes conceptuales

- a. Comprensión crítica de la educación como fenómeno social, cultural, político y ético, vinculado con la transformación de los contextos comunitarios.
- b. Conocimiento de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía social y de las ciencias sociales que la sustentan.
- c. Dominio de los enfoques pedagógicos contemporáneos que orientan la intervención educativa en espacios formales y no formales.

- d. Conocimiento amplio sobre políticas públicas, programas y proyectos sociales dirigidos al bienestar y desarrollo humano.
- e. Reconocimiento de los procesos históricos, filosóficos y sociológicos que influyen en la configuración de los sistemas educativos en México y América Latina.
- f. Comprensión de los principios de equidad, justicia social y democracia como ejes articuladores de la acción educativa.
- g. Capacidad para analizar críticamente las relaciones entre educación, cultura, poder y exclusión social.
- h. Conocimiento y valoración del papel de la investigación educativa como medio de comprensión y transformación de las realidades sociales.

Saberes procedimentales

- a. Diseño, gestión y evaluación de proyectos pedagógicos y sociales orientados al desarrollo humano y comunitario.
- b. Aplicación de metodologías participativas, dialógicas y colaborativas en procesos educativos y sociales.
- c. Elaboración de diagnósticos sociales y educativos que permitan identificar problemáticas, necesidades y potencialidades en comunidades.
- d. Implementación de estrategias de intervención educativa con base en enfoques interdisciplinarios y participativos.

- e. Manejo de técnicas de investigación educativa en sus enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto.
- f. Integración de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas para la mediación educativa y la gestión social.
- g. Desarrollo de procesos formativos orientados al fortalecimiento de la ciudadanía, la convivencia pacífica y la educación en derechos humanos.
- h. Capacidad de articular acciones educativas con instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil.
- i. Planeación y conducción de talleres, campañas y programas de sensibilización en torno a temas de inclusión, diversidad, género y sustentabilidad.

Saberes actitudinales

- a. Compromiso ético y social frente a las desigualdades educativas y culturales.
- b. Actitud crítica y reflexiva ante los desafíos de la educación contemporánea.
- c. Sensibilidad hacia las problemáticas sociales y educativas que afectan a grupos vulnerables.
- d. Disposición al trabajo interdisciplinario y colaborativo en equipos de intervención educativa y social.
- e. Aprecio por la diversidad cultural, étnica y generacional como fuente de aprendizaje y enriquecimiento humano.
- f. Apertura al diálogo, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

- g. Responsabilidad ante el ejercicio profesional como agente de cambio social.
- h. Valoración de la formación continua y del aprendizaje permanente como elementos de crecimiento personal y profesional.

Este perfil profesional promueve una visión amplia del papel de la persona pedagoga social, entendido como una persona mediadora cultural y educativa capaz de intervenir en procesos comunitarios, institucionales y políticos con una mirada crítica y transformadora. La formación que ofrece la BUAP no se limita a la docencia, sino que articula la investigación, la acción social y la gestión educativa, formando profesionales comprometidos con el cambio social y con la construcción de sociedades más justas y solidarias.

2.3 Comparación de los perfiles profesionales entre la UNA y la BUAP

Una vez señaladas las características y saberes fundamentales de ambos planes de estudio se realiza una comparación entre ambas propuestas.

Saberes conceptuales

En ambos perfiles se destaca la comprensión crítica de la educación como fenómeno social y cultural, así como la necesidad de que el futuro profesional entienda los procesos educativos desde una mirada integral, ética y humanista. Sin embargo, se observan diferencias en el énfasis de cada institución, como se detalla seguidamente.

En el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica, el perfil conceptual está más orientado hacia la aplicación pedagógica y mediación educativa en contextos formales y no formales, con un fuerte vínculo con el currículo de la educación básica costarricense. Se enfatiza el conocimiento de las organizaciones no gubernamentales, la educación formal y

no formal y el uso de metodologías lúdicas y reflexivas para abordar la diversidad en el aula. La UNA subraya además el aprendizaje autodirigido y autorregulado, la reflexión metacognitiva y el pensamiento complejo aplicado a la educación social.

Por su parte, el perfil conceptual de la BUAP tiene un carácter más sociopolítico y epistemológico, centrado en la comprensión de la educación como instrumento de transformación social. Se subraya el conocimiento de los fundamentos teóricos de la pedagogía social, de las políticas públicas y de los procesos históricos y culturales que configuran la educación en América Latina. Mientras la UNA mantiene una orientación hacia la práctica pedagógica, la BUAP incorpora con mayor fuerza el análisis del poder, la equidad y la justicia social, así como el papel de la investigación como herramienta de transformación.

Se puede establecer que, ambas universidades coinciden en formar profesionales con pensamiento crítico, ético y socialmente comprometido, pero difieren en su punto de partida, ya que la UNA enfatiza la mediación educativa y la formación docente, mientras que la BUAP centra su perfil en la pedagogía social como práctica emancipadora y de cambio comunitario.

Saberes procedimentales

En cuanto a los saberes procedimentales, los dos perfiles coinciden en el desarrollo de proyectos pedagógicos y sociales, el diseño de diagnósticos y el uso de metodologías de investigación cuantitativas, cualitativas y mixtas. Sin embargo, las formas en que estas habilidades se concretan presentan importantes particularidades.

El perfil de la UNA prioriza la adaptación pedagógica, el trabajo en equipo, la planificación educativa y la mediación en contextos escolares y no escolares, resaltando la innovación metodológica mediante la lúdica y la animación sociocultural. Estas competencias reflejan una formación que articula la docencia con la acción social, reforzando la identidad de la persona educadora como mediadora de aprendizajes y promotora de convivencia.

Por otro lado, el perfil procedimental de la BUAP enfatiza la gestión educativa y social, la planeación y conducción de programas, el trabajo interdisciplinario y la intervención comunitaria. Aquí se observa una formación más vinculada con la investigación-acción y la gestión institucional, integrando el uso de las tecnologías de la información como apoyo a la mediación pedagógica.

Además, las habilidades en la BUAP se proyectan hacia la articulación con instituciones públicas y privadas, y hacia el desarrollo de estrategias que fomenten la ciudadanía y los derechos humanos.

El perfil de la UNA prepara para la acción pedagógica directa y contextualizada, mientras que la BUAP forma para la intervención socioeducativa estructural y la gestión social de los aprendizajes. Ambas conciben la práctica como el eje formativo, pero con alcances distintos, por un lado, docencia y acompañamiento en la UNA, y por otro intervención y transformación en la BUAP.

Saberes actitudinales

Con respecto a los saberes actitudinales, en ambas carreras coinciden en el compromiso ético, la defensa de los derechos humanos, la posición crítica y reflexiva, la valoración de la diversidad y la disposición al aprendizaje permanente. No obstante, la forma en que se expresan estos valores varía según la orientación institucional.

En la UNA, el énfasis está puesto en la inclusión, el respeto y la sensibilidad hacia los contextos socioeconómicos y culturales, destacando la empatía y la responsabilidad hacia las comunidades y la niñez. Las actitudes que se promueven están directamente ligadas a la acción educativa y la convivencia.

Por su parte en la BUAP, el enfoque actitudinal se amplía hacia la responsabilidad social y política de la persona pedagoga, entendida como agente de cambio. Se promueve una conciencia crítica frente a las desigualdades, la apertura al diálogo y la resolución pacífica de conflictos, y una disposición hacia el trabajo colaborativo en redes interdisciplinarias. El compromiso ético se concibe como una praxis transformadora más que como una disposición personal.

De tal forma que la UNA enfatiza la sensibilidad humana y el compromiso educativo local, y la BUAP impulsa una actitud crítica, política y emancipadora frente a los desafíos sociales y culturales.

Bien se puede indicar que, ambos perfiles reflejan una coincidencia en los fines de la formación pedagógica, centrados en la equidad, la inclusión y la transformación social, pero con enfoques complementarios.

La UNA configura su perfil desde la pedagogía aplicada al sistema educativo, priorizando la mediación y la formación docente reflexiva, mientras que la BUAP estructura su perfil desde una pedagogía social con énfasis en la intervención comunitaria, la gestión institucional y la acción sociopolítica.

Es así como ambos programas, constituyen dos perspectivas convergentes de la educación social en Iberoamérica, una de ellas más centrada en la escuela y los procesos formativos, y otra más abierta al campo social y comunitario, ambas esenciales para el fortalecimiento de la profesión de la persona educadora social o bien una persona pedagoga con una conciencia de la necesidad escolar de promover la acción social.

2.4 Importancia de los perfiles profesionales en la formación universitaria y el mercado laboral

Cuando se realiza un estudio en una carrera universitaria, se espera que las personas estudiantes alcancen ciertos saberes, competencias y habilidades que fortalezcan su desarrollo profesional y personal al finalizar su formación. En este sentido, los perfiles profesionales cumplen una función orientadora dentro de los planes de estudio, ya que definen las metas formativas, los conocimientos y las destrezas que las personas deben construir a lo largo del proceso académico. Estos perfiles también guían la estructuración curricular, asegurando que la formación responda a las demandas reales de la sociedad y del mercado laboral, de manera que las personas graduadas puedan enfrentar con mayor preparación los desafíos y oportunidades de su campo profesional.

Los perfiles profesionales, además de orientar la formación, establecen estándares de calidad y excelencia para el desempeño laboral. Las personas educadoras y pedagogas

que logran una formación coherente con dichos perfiles tienden a desarrollar prácticas más eficientes, críticas e innovadoras en los distintos espacios donde se desempeñan. Esto no solo beneficia a las instituciones o comunidades donde ejercen su labor, sino que también fortalece el tejido social, al asegurar la oferta de servicios educativos y socioeducativos de calidad, pertinentes y transformadores.

Como señalan Corrales et al. (2021) en el Estudio de Empleadores 2019 de las universidades estatales de Costa Rica:

En el marco de la planificación de las universidades estatales, es relevante conocer e identificar las acciones que las vinculan con el sector laboral, esto con el fin de fortalecerlas en procura de atender las demandas laborales y contribuir con el progreso social y económico del país. (p. 39).

En ese mismo sentido, las universidades asumen una responsabilidad social al formar profesionales capaces de responder a contextos laborales dinámicos y cambiantes. No basta con ofrecer una formación teórica sólida; se requiere que esta se complemente con experiencias prácticas y el desarrollo de competencias específicas que sean valoradas por la sociedad y los diferentes sectores de empleadores. La articulación entre los perfiles profesionales, las prácticas de formación y las necesidades sociales resulta, por tanto, esencial para garantizar una educación superior con sentido y proyección.

Además, los perfiles profesionales no se limitan a la inserción laboral inmediata. También inciden en la capacidad de las personas graduadas para adaptarse a nuevas realidades, para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y para innovar dentro de sus

espacios profesionales. Un perfil actualizado y pertinente facilita la movilidad académica, la especialización y la creación de propuestas de intervención social más efectivas. En el caso particular de la formación en educación y pedagogía social, estos perfiles permiten construir una identidad profesional más clara y fortalecer la relación entre universidad, comunidad y mundo del trabajo, contribuyendo así al desarrollo humano y social de los países involucrados.

En este contexto, comprender los perfiles profesionales permite no solo reconocer las competencias que deben desarrollar las personas pedagogas sociales, sino también analizar cómo dichas competencias se traducen en prácticas educativas concretas. La formación universitaria, al articular los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, busca que las personas educadoras sean capaces de intervenir en contextos diversos, promoviendo procesos de aprendizaje inclusivos, participativos y transformadores. Desde esta perspectiva, las prácticas educativas en pedagogía con énfasis en educación social se configuran como espacios donde los enfoques y modelos pedagógicos cobran sentido, al vincular la teoría con la acción y la mediación con la realidad social. A continuación, se profundiza en estos enfoques y modelos que orientan la práctica educativa en este campo de formación.

III. Prácticas educativas en pedagogía con énfasis en educación social: enfoques y modelos.

Se presenta aquí un pequeño recorrido a través de los principales enfoques y modelos utilizados en la educación social, entre ellos el positivista, el hermenéutico-interpretativo, el socio crítico y el emergente o de la complejidad. Estos enfoques y aunado a ellos los modelos concomitantes, fueron de gran importancia debido a que determinan

cómo se concibe el conocimiento y cómo se aborda la realidad desde cualquier disciplina. Además, se explica la relación entre las prácticas educativas y los perfiles profesionales esperados.

3.1 Principales enfoques pedagógicos en educación social

El enfoque positivista

El enfoque positivista, también conocido como positivismo, fue una corriente de pensamiento cuyo origen se atribuye a los trabajos de Auguste Comte. Este enfoque se caracteriza por aceptar como válidos únicamente los conocimientos que proceden de las ciencias empíricas, rechazando otros tipos de conocimientos, especialmente aquellos de naturaleza metafísica, ósea que no requieren de observación y experimentación. Según Meza (2003), el positivismo era una corriente que: "no admite como válidos otros conocimientos sino los que proceden de las ciencias empíricas" (p. 3).

En educación, el enfoque positivista se manifestó a través de la formulación de objetivos específicos, la medición de resultados y la búsqueda de evidencias empíricas que respaldaran el aprendizaje. Este paradigma otorgó primacía a los saberes verificables y cuantificables, dejando en un segundo plano las dimensiones subjetivas y simbólicas de la experiencia humana, como la religión, la filosofía o el arte, al considerarlas carentes de valor científico. En consecuencia, el conocimiento educativo se entendió como un proceso objetivo y controlable, centrado en la observación y la comprobación de hechos, más que en la interpretación o la reflexión crítica sobre la realidad.

El método utilizado fue el científico, que enfatizaba la observación y la experimentación y proponía que la realidad existía independientemente del observador

además de que podía ser conocida objetivamente a través de la ciencia, lo que significaba que el investigador no debía tener influencias de sus emociones u opiniones y debe estar libre de prejuicios.

En el ámbito de la educación social, el enfoque positivista se tradujo en una comprensión técnica y normativa de la intervención educativa. Bajo esta perspectiva, la acción socioeducativa se concibió como un proceso planificado, medible y controlable, orientado a modificar conductas o alcanzar resultados observables en las personas y comunidades. El énfasis se centró en la aplicación de métodos estandarizados, diagnósticos cuantitativos y evaluaciones objetivas que permitieran demostrar la eficacia de los programas o proyectos sociales. De esta forma, la figura de la persona educadora social se aproximó más a la de una ejecutora de procedimientos que a la de una mediadora crítica o reflexiva. Si bien este enfoque permitió sistematizar procesos y generar datos verificables, también redujo la comprensión integral de los fenómenos sociales, dejando de lado las dimensiones subjetivas, culturales y emocionales que son esenciales en el trabajo socioeducativo.

El enfoque interpretativo simbólico

Este enfoque propone una negación de los principios científicos positivos centrados en la explicación, predicción y control por ejemplo los que propone el paradigma positivista, más bien dirige la mirada hacia la comprensión, significado y acción, el paradigma interpretativo busca comprender la conducta humana a través de las relaciones sociales con la finalidad de interpretar las situaciones, sus motivaciones, intenciones o creencias que marcan el camino a la educación.

Su objeto de estudio son las interacciones del mundo social, se ocupa de lo subjetivo e intersubjetivo, no observa la realidad social como una sola sino como un conjunto de realidades muy diversas. En el caso de la educación sociales pretende comprender las acciones de los participantes del proceso educativo y considera que la práctica educativa si puede ser modificada si se llega a comprender su funcionamiento, desde la descripción y la comprensión de lo individual, de lo singular y no de lo general, pretende ubicarse en la realidad contextualizando a la vez que reflejando la complejidad de ésta.

Al interpretar las situaciones cotidianas se busca conocer el comportamiento humano y tratar de entenderlo desde la propia mirada de las personas, interpretando el porqué de sus acciones. Para ello, se requiere obtener la mayor cantidad de información posible, ya que las acciones no pueden ser observadas de la misma forma que los objetos; estas comprender aspectos que las preceden, como las intenciones, necesidades o propósitos.

Las intenciones y los propósitos son los que motivan las acciones sociales que deben ser interpretadas, por lo que este enfoque va más allá de tratar con objetos: es subjetivo e intersubjetivo. Conocer la intención y el propósito genera otra mirada a la hora de evaluar las acciones sociales.

En el campo de la educación social, el enfoque interpretativo permite comprender las experiencias, significados y motivaciones de las personas y comunidades con las que se trabaja. Desde esta mirada, la acción educativa no se concibe como una simple aplicación de técnicas o programas, sino como un proceso de encuentro, diálogo y comprensión

mutua. La persona educadora social asume un papel de mediadora que busca interpretar los sentidos que las personas atribuyen a sus vivencias, reconociendo sus voces, contextos y realidades. Así, el conocimiento se construye en la interacción y se orienta a transformar las prácticas desde la comprensión profunda de lo humano, lo cultural y lo social.

El enfoque socio crítico

Este enfoque cuestiona la realidad para intentar descubrir el origen de los problemas sociales y busca construir soluciones por medio del diálogo y la colaboración. Pretende generar, de forma conjunta, un análisis crítico de la sociedad, creando espacios de reflexión y conversación en donde sus participantes toman conciencia de la importancia de su papel en la sociedad. El enfoque problematiza las situaciones sociales partiendo del interés de las personas participantes, con el propósito de generar procesos investigativos que permitan comprender el fenómeno y la forma de abordarlo.

Según Melero (2012), el enfoque crítico se caracteriza no solo por indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino también por provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se interviene (p. 343).

El enfoque crítico provee a la educación social de insumos para el trabajo, pues a través de él se impulsa a los sectores de la comunidad a buscar soluciones a problemas socioeducativos que no han podido ser resueltos por la educación formal y que les permiten mejorar su calidad de vida. Mediante este enfoque se generan procesos investigativos que requieren una constante reflexión-acción dentro de un proceso dinámico de transformación, en el cual la persona investigadora y las personas participantes de la investigación interactúan con el entorno para transformarlo de manera conjunta.

Enfoque emergente o de la complejidad

Cuando se habla de complejidad se refiere a un objeto u objetos sociales formados por diferentes elementos los cuales se interrelacionan, según la Real Academia Española (2023) la palabra complejo provino del latín *complexus* que significa enlazar, en los adjetivos 1 y 2 se indica que se compone de elementos diversos y que es complicado respectivamente. Morin (s.f) citado por Alvarado (2015) es quien plantea las primeras referencias al paradigma de la complejidad en contraposición a lo que denomina paradigma de la simplificación, propone la necesidad de construir un pensamiento complejo y la importancia de una acción ciudadana orientada por una forma de posicionarse en el mundo. (p.6)

Se puede decir que es un enfoque que se enmarca en lo complejo y se posiciona desde una visión holística de la realidad. Este enfoque se diferencia de los otros al incorporar una perspectiva más amplia y dinámica que considera la interconexión y la interdependencia de todos los elementos dentro de un sistema. Cuando se intenta abordar un problema desde este enfoque se entiende que la cantidad de variables que interactúan es muy grande y que en ocasiones el conocimiento que se obtiene de las partes no es suficiente para poder explicar su comportamiento. La diferencia está definida desde la mirada del individuo que la mira, su capacidad de síntesis y de comprender su entorno objetivo.

En el ámbito de la educación social, el enfoque de la complejidad implica reconocer que los procesos educativos y comunitarios no pueden reducirse a relaciones lineales de causa y efecto. Cada contexto social, cultural y educativo está conformado por múltiples factores interdependientes que se influyen mutuamente. Desde esta perspectiva, la persona

educadora social asume que su intervención forma parte de un entramado de relaciones dinámicas donde los aprendizajes emergen de la interacción, el diálogo y la adaptación constante a los cambios. Este enfoque permite comprender los fenómenos educativos como sistemas vivos, en los que la incertidumbre, la creatividad y la interconexión son componentes esenciales del proceso formativo. Así, la educación social desde la complejidad se orienta a promover una mirada reflexiva, flexible y holística, capaz de integrar los saberes, emociones y experiencias de las personas y comunidades con las que se trabaja.

La evolución de los enfoques positivista, interpretativo, crítico y de la complejidad evidencia el tránsito de una visión fragmentada del conocimiento hacia una comprensión integral de la realidad educativa y social. Cada uno aporta elementos esenciales para entender el papel de la persona educadora social como agente que observa, interpreta, transforma y se adapta a contextos diversos y cambiantes. Esta evolución paradigmática no solo ha influido en las formas de investigar y de intervenir socialmente, sino también en los procesos de formación universitaria, en los que los perfiles profesionales se conciben como expresiones concretas de estos enfoques. En consecuencia, el análisis de los perfiles de egreso en las carreras comparadas permite reconocer cómo las universidades traducen en su currículo los principios epistemológicos y pedagógicos que orientan la educación social contemporánea, articulando la teoría con la práctica y la reflexión con la acción transformadora.

3.2 Principios pedagógicos de la educación social

Los principios pedagógicos son los fundamentos que determinan el modelo que guía y sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos principios proporcionan una base teórica y práctica para la educación, y aseguran una mediación efectiva y coherente con los objetivos educativos. Dentro de una perspectiva tanto sociocrítica como de la complejidad, se enfatiza en los siguientes principios dentro del marco de la educación social.

a. La pregunta

Las preguntas son fundamentales para establecer un diálogo auténtico entre la persona educadora y las personas educandas. A través de ellas se descubren las problemáticas que permiten construir el proceso educativo de manera participativa y significativa.

b. Diálogo y escucha atenta

Ambos permiten a la persona educadora social descubrir las problemáticas y necesidades que se presentan en la comunidad. A su vez, contribuyen a formar vínculos que permiten a las personas sentirse visibilizadas, fortaleciendo relaciones humanas más asertivas e inclusivas. El diálogo no se limita a una simple conversación, sino que implica un intercambio profundo de ideas, experiencias y perspectivas que contribuyen a la construcción del conocimiento y al desarrollo personal y comunitario.

c. Problematicación

Este principio sustituye la tradicional transferencia de conocimiento por el análisis de problemas cotidianos y preguntas reales que las personas estudiantes experimentan en la

comunidad, con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Este principio se opone a la “educación bancaria” que Freire critica, en la cual el conocimiento se transmite sin considerar los contextos ni las experiencias de las personas aprendientes.

d. Aprendizaje enfocado en sentido crítico

Busca no solamente la adquisición de conocimientos para la vida, sino también la capacidad de analizarlos, evaluarlos y cuestionarlos de manera reflexiva. Promueve la construcción de un pensamiento crítico que permita comprender y transformar la realidad social.

e. Papel de la persona educadora

La percepción del papel que juega la persona educadora varía según el paradigma. En un enfoque tradicional se le considera transmisora de conocimiento, mientras que en un enfoque crítico se le reconoce como facilitadora del proceso educativo, acompañando a las personas en la construcción colectiva del saber y en el desarrollo de su autonomía.

3.3 Modelos de prácticas educativas en la formación universitaria

Los modelos o paradigmas influyen significativamente en la formación universitaria, ya que determinan cómo se entiende, cómo se enseña y cómo se investiga la realidad. Estos paradigmas afectan tanto el contenido del currículo como los métodos pedagógicos que se utilizan en las aulas. Se entiende el currículo como parte de la formación profesional de la persona educadora social, dado que “el currículo es el puente entre la teoría y la práctica con la sociedad y la cultura” (Cruz Picón y Hernández Correa, 2021).

Algunas formas en que estos modelos o paradigmas se reflejan en la educación universitaria son las siguientes:

a. Estructura del conocimiento

Los paradigmas influyen en los temas y teorías que se consideran importantes para incluir en el currículo. Por ejemplo, en un paradigma positivista se enfatizan los métodos cuantitativos y la comprobación empírica de teorías; en uno crítico, los procesos cualitativos y sociales; y en uno interpretativo, las dimensiones subjetivas de la experiencia humana.

Asimismo, la organización del currículo depende del paradigma dominante, reflejando una visión específica del conocimiento. En un enfoque interpretativo, por ejemplo, el currículo se orienta hacia la comprensión profunda de los fenómenos humanos.

b. Métodos de enseñanza

Los enfoques pedagógicos varían según el paradigma. Un enfoque positivista emplea métodos tradicionales, como la clase magistral o los exámenes estandarizados, mientras que un enfoque crítico promueve metodologías participativas, como el aprendizaje basado en proyectos o la investigación-acción.

En cuanto a la evaluación, los paradigmas también definen su naturaleza: en el cuantitativo se centra en pruebas y mediciones objetivas, mientras que en el cualitativo se valoran más los proyectos, ensayos y presentaciones reflexivas.

c. Formación de habilidades y competencias

Los paradigmas determinan qué tipo de habilidades se valoran y se desarrollan. El enfoque positivista enfatiza las habilidades técnicas y analíticas, mientras que el enfoque crítico impulsa la reflexión, el análisis y el compromiso social.

Asimismo, las personas estudiantes se forman para realizar investigaciones experimentales y cuantitativas o estudios cualitativos, etnográficos y participativos, según el modelo educativo que las guía.

d. Percepción y resolución de problemas

Los paradigmas influyen en cómo se definen y abordan los problemas. En un paradigma interpretativo, por ejemplo, los problemas se conciben como fenómenos contextuales y multifacéticos, que requieren un abordaje holístico, reflexivo y comprensivo.

e. Valores y ética

Cada paradigma incorpora valores y principios éticos que orientan la formación universitaria. Un paradigma crítico, por ejemplo, fomenta valores de justicia social, equidad, respeto por la diversidad y responsabilidad ética en la investigación y la práctica profesional.

3.4 Relación entre las prácticas educativas y los perfiles profesionales esperados

En los diversos ámbitos educativos, se puede intuir que las acciones realizadas por las personas educadoras se corresponden, en primera instancia, con las ideas o creencias más profundas que poseen respecto al conocimiento, incluso cuando no sean plenamente conscientes de ello. Por esta razón, al tomar distancia y observar la praxis del currículo, se

infiere que los resultados finales de este proceso formativo se reflejan directamente en las personas estudiantes.

A pesar de que el currículo, a nivel macro institucional, proyecta la formación de un perfil profesional determinado, existen elementos que escapan al dominio de acción de la institución, ya que pertenecen más al nivel micro del proceso educativo. En este nivel, la mediación pedagógica de la persona formadora, a través de su planificación, su práctica docente y sus interacciones cotidianas con las personas estudiantes, va a ejercer una influencia decisiva sobre los aprendizajes y sobre la configuración del perfil profesional final.

Es importante reconocer que la persona educadora no es neutra a nivel ideológico. Sus acciones están guiadas, consciente o inconscientemente, por intereses, concepciones del mundo y posicionamientos éticos. No obstante, como toda propuesta formativa, la práctica docente está sujeta a la mirada crítica y reflexiva, tanto de quienes la ejercen como de quienes la reciben. Por esta razón, en el presente análisis se propone pensar y repensar la relación entre las prácticas educativas y el resultado final del proceso formativo: las personas en formación y las personas profesionales egresadas de las carreras de educación.

Los sentidos de la educación deben pensarse no solo desde el nivel macro del currículo, sino también desde su dimensión micro. No es casualidad que se utilicen verbos reflexivos como *pensar* y *pensarse*, ya que aluden a la naturaleza autorreflexiva de la pedagogía como disciplina. Reflexionar sobre los sentidos de la educación implica mirar más allá de las aulas, reconociendo que el mundo actual se transforma constantemente y exige respuestas éticas, sociales y pedagógicas acordes con los desafíos contemporáneos. Por ello, las personas formadoras deben tener plena conciencia de las necesidades y

exigencias que la sociedad plantea a la educación, para contribuir al bienestar y desarrollo humano de sus comunidades.

Como señala De Sousa Santos (2020),

Un mundo que atraviesa un tiempo de intensas transformaciones requiere ser pensado en sus asuntos más alucinantes: las múltiples formas en que se ejerce la violencia, el incesante aumento de la desigualdad, los daños al ambiente y a los seres que habitan la Tierra, la violación de los derechos humanos. (p. 7)

En consecuencia, las acciones de las personas educadoras deben responder de forma coherente a las necesidades de la sociedad en un momento sociohistórico determinado. La mirada debe ser holística y sustentarse en el paradigma de la complejidad, comprendiendo tanto los aspectos macro como los micro del currículo. Son precisamente las técnicas, estrategias y prácticas cotidianas de las personas educadoras las que configuran el perfil profesional de las personas estudiantes que se forman como pedagogos o educadoras sociales.

Ya desde tiempo atrás, Jürgen Habermas advierte, mediante su teoría de los intereses cognitivos, que la acción humana nunca es neutra, pues el *Eidos*, la idea, precede a la disposición y a las acciones de las personas. En palabras de Cecchi y Macchiarola (2023), “los intereses se vinculan con la racionalidad y configuran lo que se considera conocimiento, sus tipos, las categorías para organizarlo y construirlo. Constituyen no solo el conocimiento sino también las acciones sociales, conformando los modos de pensar y de actuar sobre la realidad” (p. 10).

Por tanto, las prácticas educativas, desde el aspecto micro del currículo, inciden directamente en la formación de las personas estudiantes universitarias. Sin embargo, es el componente ideológico el que termina configurando las disposiciones, creencias y acciones de las personas formadoras en relación con sus grupos de aprendizaje. No resulta aceptable, en este sentido, que el ejercicio docente se desarrolle de forma acrítica o irreflexiva, sin claridad sobre las técnicas y decisiones pedagógicas aplicadas en el proceso educativo, especialmente cuando estas deben articularse con el perfil profesional esperado por la institución y con las demandas de la sociedad.

De ahí que sea necesario evaluar y autoevaluar constantemente las prácticas educativas y los perfiles profesionales esperados, con el propósito de fortalecer la coherencia del currículo en todos sus niveles, desde lo micro hasta lo macro y viceversa. Solo así se logrará una formación más pertinente, crítica y comprometida con la realidad centroamericana y latinoamericana, marcada hoy por profundas desigualdades sociales, culturales y económicas, que deben analizarse desde una perspectiva de derechos humanos y justicia social.

IV. La importancia de la tríada: familia, escuela y comunidad en la formación de la persona pedagoga.

En la formación de la persona pedagoga y educadora social, resulta fundamental fomentar una perspectiva que integre de manera continua la escuela y la comunidad, en ambas direcciones de la escuela hacia la comunidad y de la comunidad hacia la escuela. Este principio, presente en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020), permite comprender que la práctica educativa no se limita al aula, sino que debe extenderse a los espacios sociales donde viven y aprenden las personas.

Este enfoque favorece que las personas profesionales en pedagogía comprendan el contexto cultural y social de las personas estudiantes, lo cual resulta esencial para una intervención educativa integral. Asimismo, asegura que las futuras personas educadoras no solo transmitan conocimientos, sino que comprendan y actúen sobre la realidad social que rodea al estudiantado, considerando sus contextos familiares, sociales y culturales. De esta manera, la formación académica busca promover una educación orientada a la transformación social.

El plan de estudios de la Universidad Nacional (2020) lo expresa de la siguiente forma:

...en el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas del docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, escuela y comunidad. (p. 36)

Esta cita evidencia una visión crítica y comprometida, que articula las habilidades pedagógicas con una comprensión amplia de las realidades sociales. La integración de la familia, la escuela y la comunidad se convierte así en una estrategia formativa que impulsa a las personas educadoras a convertirse en agentes de cambio social.

La tríada educativa representa un concepto clave en la formación integral de la niñez y la juventud, al involucrar la familia, la escuela y la comunidad como principales entornos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, Tamayo y Acosta (2020), en su estudio *El*

papel de la triada escuela-familia-comunidad en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones visto desde la orientación educativa, señalan que:

Es en la familia donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores y concepción del mundo. La misma aporta al individuo las condiciones para un desarrollo sano de la personalidad o, en su defecto, es la principal fuente de trastornos emocionales. (p. 89)

Asimismo, destacan que:

“La vida en la escuela, su interacción con coetáneos que comparten intereses y puntos de vista comunes, comienzan a influir directamente en la formación de numerosos aspectos de la personalidad.” (p. 89)

Desde la mirada de estos autores, la comunidad complementa la labor de la escuela y aporta modelos de convivencia y acción social que moldean la personalidad y los aprendizajes de la niñez y la adolescencia, dependiendo de los contextos históricos, económicos y culturales.

Aunque la tríada familia-escuela-comunidad es un principio más desarrollado en el plan costarricense, el modelo de la BUAP coincide en valorar la intervención educativa en los contextos sociales reales, especialmente desde la pedagogía social. En ambos casos, la persona pedagoga se concibe como un mediador entre lo educativo y lo social, capaz de promover la participación, fortalecer vínculos comunitarios y orientar procesos de transformación sociocultural.

V. Expectativas laborales de las personas estudiantes de Pedagogía con énfasis en Educación Social

Las expectativas profesionales se conforman por la visión y las proyecciones a futuro que tiene cada persona, entendidas como aspiraciones construidas a partir de distintos factores que experimentan las personas estudiantes de educación social. Entre estos factores se encuentra la influencia de la formación docente, la cual brinda al estudiantado una visión amplia de las posibles labores que puede desempeñar, así como los conocimientos necesarios para construir y transformar sus propias expectativas laborales de acuerdo con sus intereses, capacidades y necesidades personales.

Asimismo, conocer las expectativas de las personas estudiantes permite valorar la formación que reciben, así como su vocación, motivación y compromiso con la profesión. Según Aranda et al. (2021),

Es de vital importancia conocer las expectativas que tiene el estudiantado, y en particular, los que cursan Enseñanza Superior, sobre su futuro laboral, y los factores que deben darse en un empleo para que lleguen a cubrir sus necesidades tanto personales como profesionales (aspiraciones económicas, estabilidad laboral, estatus social, conciliación de vida personal y laboral...) (p. 106).

Las personas estudiantes con énfasis en Educación Social reciben una formación que desarrolla múltiples competencias para abordar problemáticas sociales desde una mirada pedagógica, participativa y ética. Por ello, resulta relevante analizar los factores que influyen en la construcción de sus expectativas laborales, con el fin de identificar si estas se relacionan con las competencias profesionales adquiridas durante su formación.

En el marco del presente seminario, este análisis adquiere especial relevancia, ya que permite comprender de qué manera las personas en formación en Costa Rica y México visualizan su inserción laboral y su rol dentro de los espacios socioeducativos. De este modo, el estudio de las expectativas laborales se convierte en una vía para evaluar la pertinencia de los planes de estudio, la coherencia entre los perfiles profesionales y las demandas del entorno, y las posibilidades reales de actuación de las futuras personas educadoras sociales en contextos diversos, dinámicos y en transformación.

5.1 Influencia de la formación universitaria en las expectativas laborales

Existe una variedad de expectativas laborales dentro de la carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, según la personalidad, intereses y perspectivas de cada persona estudiante. En la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), el plan de estudios se estructura de la siguiente forma: los primeros dos años conducen al diplomado, los dos siguientes al bachillerato y, finalmente, un año adicional a la licenciatura.

La diferencia principal radica en que los primeros cuatro años están dirigidos al trabajo pedagógico en espacios escolarizados, centrados en la docencia con niños y niñas de centros educativos. Aunque dentro de la malla curricular se abordan temas sociales y se realizan algunas visitas a contextos comunitarios, el eje central sigue siendo la enseñanza formal. La licenciatura, en cambio, representa una proyección hacia otros ámbitos de acción social y educativa, constituyéndose en un espacio que amplía la mirada del futuro profesional hacia el trabajo con comunidades, familias y poblaciones en situación de vulnerabilidad.

A lo largo de la formación universitaria, muchas personas estudiantes orientan sus expectativas hacia el campo laboral del Ministerio de Educación Pública (MEP) o hacia centros privados, donde se trabaja con grupos etarios entre los seis y quince años. Sin embargo, la UNA impulsa un perfil de persona educadora comprometida con la excelencia académica y la transformación social, lo que amplía las posibilidades de intervención más allá del aula.

Como señalan Olivares y Vargas (2020):

La extensa historia de la UNA ha contribuido significativamente a la promoción del conocimiento, la investigación, la innovación y la producción en diversos campos de las ciencias sociales y exactas. Principalmente, este centro educativo ha ganado renombre tanto a nivel nacional como internacional por su destacada labor en la formación de profesionales en el ámbito educativo. Además, estos profesionales comprometidos con la formación de ciudadanos competentes han ampliado la visión de la universidad mediante la implementación de proyectos de extensión y transferencia de conocimiento, con el propósito de enriquecer la educación en la comunidad local. (p. 59)

Desde esta perspectiva, la formación docente influye directamente en las expectativas laborales y en el reconocimiento que las personas graduadas obtienen en el campo profesional. Esta trayectoria de prestigio académico repercute también en la empleabilidad, ya que las instituciones educativas valoran la formación y el compromiso de las personas egresadas. Sin embargo, la realidad del país muestra una escasez de empleo en el sector educativo, lo que impulsa a muchas personas estudiantes a estudiar y trabajar simultáneamente.

La posibilidad de combinar estudio y trabajo se convierte en un factor determinante para continuar la formación profesional. Por ello, algunas personas optan por universidades que ofrecen horarios flexibles o modalidades híbridas, mientras que otras interrumpen temporalmente sus estudios ante la necesidad de incorporarse al mercado laboral. Según Montero et al. (2021), en el área de primaria de la Universidad de Costa Rica, la decisión de suspender estudios suele estar influenciada por responsabilidades familiares, problemas de salud o la necesidad de trabajar, factores que también inciden en la motivación y la proyección laboral.

Por otro lado, quienes logran continuar su formación y posteriormente incorporarse al ámbito laboral enfrentan el desafío de mantenerse en constante actualización. La docencia requiere vocación, formación continua y capacidad de adaptación a las transformaciones sociales y tecnológicas. En el caso del sector público, las personas graduadas deben seguir un proceso regulado por el MEP, que incluye su incorporación a listas de elegibles, postulación a vacantes y priorización por puntaje, mientras que en el sector privado el ingreso se realiza por convocatoria y entrevista directa (Lentini, 2019).

Cuando las personas estudiantes visualizan su futuro laboral, tienden a asociarlo con la docencia escolar, aunque cada vez más manifiestan interés en ampliar sus posibilidades hacia espacios no formales de educación. En este sentido, la Licenciatura en Educación Social de la UNA surge como una respuesta a esa necesidad: diversificar los ámbitos de inserción profesional y formar personas educadoras sociales capaces de intervenir en comunidades, municipalidades, centros penitenciarios, proyectos con población vulnerable o en condición de calle, entre otros espacios de acción-reflexión-acción donde se materializa el sentido transformador de la educación.

En contraste, la formación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) también orienta a las personas estudiantes hacia la intervención social, pero desde una visión más estructurada dentro de la pedagogía social. Su plan de estudios enfatiza la investigación, la gestión y la articulación entre la educación y las políticas públicas, lo cual amplía las oportunidades laborales hacia campos como la formación ciudadana, la gestión comunitaria, la mediación educativa y la educación para la paz. Así, mientras la UNA fortalece el vínculo entre escuela, familia y comunidad, la BUAP consolida la dimensión social y política del quehacer educativo.

Ambas perspectivas convergen en un mismo propósito: formar personas pedagogas capaces de leer críticamente su contexto, intervenir de manera ética y creativa, y transformar las realidades sociales desde una educación comprometida con la justicia y el bien común.

5.2 Competencias laborales y campos de acción profesional en educación social

Las competencias laborales que desarrolla la persona pedagoga o educadora social surgen de un proceso formativo integral que articula conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes éticas orientadas al cambio social. Tanto en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) como en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la formación universitaria busca fortalecer un perfil profesional capaz de responder a los retos actuales de las comunidades y a las transformaciones del mundo educativo y social.

En el caso de la UNA, la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Social (2020) orienta la formación hacia la mediación pedagógica en contextos escolares y comunitarios, fomentando el trabajo interdisciplinario, la creatividad, la empatía y la

resolución de problemas sociales desde un enfoque participativo. Las competencias más destacadas se vinculan con la capacidad de diseñar proyectos educativos y sociales, acompañar procesos de aprendizaje intergeneracionales, realizar diagnósticos comunitarios, gestionar acciones inclusivas y promover la convivencia democrática en diferentes entornos educativos y socioculturales.

Por su parte, la BUAP concibe a la persona profesional en Pedagogía Social como un agente capaz de intervenir en espacios formales, no formales e informales, con una sólida base teórica y metodológica en las ciencias sociales y la educación. Su perfil enfatiza la gestión de proyectos educativos y sociales, la investigación aplicada, la promoción de los derechos humanos, la educación para la ciudadanía y la articulación entre instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil. Así, la formación en México integra con fuerza la dimensión política y comunitaria del quehacer pedagógico, subrayando la responsabilidad social del educador o educadora en la transformación de los contextos donde actúa.

En ambos casos, las competencias laborales trascienden la enseñanza tradicional para incorporar dimensiones de liderazgo social, gestión educativa y acompañamiento humano. Las personas educadoras sociales egresadas pueden desempeñarse en campos como la educación comunitaria, la animación sociocultural, la formación ciudadana, la atención a poblaciones en riesgo, la mediación educativa, la orientación social, los proyectos con municipalidades y organizaciones no gubernamentales, así como en instituciones penitenciarias, fundaciones o espacios de acción social.

Estas competencias suponen una concepción ampliada del rol docente, donde el conocimiento pedagógico se combina con la investigación social, la ética del cuidado, la comunicación asertiva y el compromiso con los derechos humanos. Como señalan Díaz,

Pérez y Alvarado (2021), el educador social se define como “una persona mediadora cultural y pedagógica que actúa en la frontera entre la educación formal y la educación no formal, generando procesos de aprendizaje que dignifican a las personas y fortalecen el tejido social” (p. 74).

En ese sentido, tanto la UNA como la BUAP coinciden en formar profesionales capaces de actuar en realidades diversas, con una visión crítica, reflexiva y solidaria. Las diferencias radican principalmente en los énfasis: mientras la UNA impulsa una formación que une la escuela, la familia y la comunidad como espacio de acción pedagógica integral, la BUAP profundiza en la educación social como campo profesional autónomo con proyección hacia la intervención y la gestión social.

En ambos contextos, el desafío principal consiste en mantener la coherencia entre los perfiles de egreso, las competencias formadas y las expectativas laborales del estudiantado, de manera que la educación superior continúe aportando a la transformación social, a la inclusión y a la construcción de una ciudadanía activa y responsable.

5.3 Factores que determinan las expectativas laborales de las personas estudiantes

Las expectativas, como mencionan Hernández y Padilla (2019), se perciben como el resultado de una valoración personal sobre lo que cada persona considera pertinente y posible alcanzar, tomando en cuenta la percepción que tiene de sí misma y la situación en la que se encuentra. De esta forma, las expectativas se comprenden como una visión futura de lo que se pretende lograr o alcanzar, construida con base en la información, experiencias y aprendizajes acumulados a lo largo de la vida. En el ámbito laboral, las expectativas se

fundamentan en las aspiraciones que tiene cada persona con relación a sus conocimientos, habilidades, intereses y proyecciones personales y profesionales.

Las expectativas laborales de las personas estudiantes se ven influenciadas por diversos factores que inciden de manera directa o indirecta en sus proyecciones a futuro como profesionales en Pedagogía con Énfasis en Educación Social. Entre estos factores destacan la formación recibida, las motivaciones personales, las condiciones sociales, el mercado laboral, las experiencias en el campo educativo y comunitario, así como las oportunidades reales de inserción profesional. Todos estos elementos configuran las aspiraciones y los horizontes laborales del estudiantado.

En el desarrollo de las expectativas laborales, la formación universitaria ocupa un lugar central, pues se convierte en un factor determinante para su construcción. La formación que reciben las personas estudiantes de Educación Social les permite explorar distintos contextos de acción profesional y reconocer las múltiples posibilidades en las que pueden desempeñarse laboralmente. Esto amplía su perspectiva, adaptando sus expectativas personales a las demandas sociales y a los escenarios laborales emergentes. Como afirman Maza y Jiménez (2022):

En las interacciones de directivos-docentes, docentes-estudiantes, ciertas referencias de sentido (valores, intereses en la profesión) se fijan o generalizan en la selección de las posibilidades (de ejercicio profesional) en un abanico limitado de opciones que ofrece el sistema (mercado laboral) y con ello, se reproducen trayectorias de desarrollo profesional; algunas veces se produce o emerge un nuevo sentido, y con ello nuevas rutas. (p. 50)

La calidad de la formación también influye en el nivel de confianza y preparación que siente la persona estudiante para desempeñarse en el campo laboral. Una formación sólida y coherente genera seguridad y amplía las posibilidades de inserción profesional, mientras que una preparación débil o desarticulada limita las oportunidades y condiciona las aspiraciones. En este sentido, Bayona (2021) sostiene que las personas estudiantes tienden a proyectarse en aquellos empleos que se ajustan a sus aprendizajes y competencias, dejando de lado aquellos para los cuales no se sienten plenamente preparadas.

Por otro lado, García (2020) plantea que las expectativas son una construcción personal que se elabora a partir de las interacciones con el contexto, la sociedad, la familia y las experiencias vividas durante la formación universitaria. La interacción con la sociedad cumple un papel fundamental, ya que el contacto con diferentes realidades brinda nuevas fuentes de información, referentes de sentido y experiencias significativas que moldean la visión de futuro. Las expectativas, por tanto, no surgen de manera espontánea: se construyen, se transforman y se amplían con base en las vivencias y los ideales que cada persona persigue como miembro activo de su comunidad (García, 2020).

En el caso de las personas estudiantes de Educación Social, la toma de conciencia sobre las problemáticas sociales del país impulsa aspiraciones laborales orientadas al trabajo con comunidades y grupos en situación de vulnerabilidad. Estas proyecciones se relacionan con el deseo de aportar al bienestar colectivo y de participar en procesos de transformación social.

Asimismo, las preferencias personales desempeñan un papel importante al definir las expectativas laborales. Las preguntas sobre el futuro de la naturaleza del “¿dónde deseo

trabajar?” o “¿qué tipo de impacto quiero generar?”, tiende a guiar la elección de espacios laborales. En el caso de la Educación Social, dichas preferencias pueden orientarse hacia centros educativos, organizaciones no gubernamentales, instituciones estatales, proyectos culturales o comunitarios, entre otros espacios de acción socioeducativa.

El mercado laboral y las condiciones económicas del país también ejercen influencia, ya que las aspiraciones salariales, la estabilidad y las oportunidades de crecimiento profesional son factores que pesan al momento de definir expectativas. De igual forma, los aspectos personales, tales como la motivación, la autopercepción de competencias, las experiencias previas o las redes de apoyo van a constituir variables decisivas que conforman la proyección profesional.

Las expectativas laborales se construyen como un proceso complejo en el que confluyen la formación universitaria, la experiencia práctica, la situación social y económica, y las aspiraciones personales y colectivas.

En el contexto del presente seminario, estos factores permiten comprender cómo las personas estudiantes de Pedagogía con Énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional (Costa Rica) y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México) configuran su visión de futuro profesional. A su vez, esta reflexión ofrece una lectura crítica sobre la relación entre formación, mercado laboral y compromiso social, evidenciando el grado de coherencia entre el perfil profesional que se propone desde las universidades y las expectativas reales de inserción en los diversos campos socioeducativos de ambos países.

5.4 Importancia de vincular las expectativas laborales con las competencias profesionales adquiridas

Al iniciar la experiencia laboral en espacios educativos, la persona estudiante en formación universitaria suele poseer una expectativa previa de su futuro desempeño. Generalmente, proyecta su trabajo en contacto directo con niñas, niños y adolescentes, pues este ha sido el referente tradicional de la labor pedagógica. Sin embargo, con el paso del tiempo, las competencias profesionales se amplían en respuesta a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que atraviesa el campo educativo.

Las universidades, conscientes de esta transformación, ofrecen programas de formación que buscan responder a las nuevas exigencias del mercado laboral y de la sociedad. En ese sentido, las competencias profesionales no se limitan únicamente al dominio de los contenidos curriculares, sino que abarcan áreas transversales como el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el dominio de idiomas extranjeros, la aplicación de estrategias inclusivas, la articulación con disciplinas como la psicología, el trabajo social o la orientación, y la comprensión de las relaciones entre educación, ambiente y comunidad.

Hoy no basta con que una persona se prepare para ejercer la docencia en sentido tradicional; debe continuar aprendiendo de forma permanente, actualizar sus conocimientos y fortalecer sus habilidades para mantenerse vigente y competente. Las universidades, como la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), promueven este tipo de formación a través de una proyección investigativa que integra la teoría con la práctica, formando personas docentes y educadoras sociales con capacidad crítica y reflexiva.

El enfoque investigativo, junto con las competencias y habilidades desarrolladas en el estudio y análisis de la educación, constituye un eje esencial de la vida universitaria. La persona estudiante necesita aprender a trabajar con grupos diversos, reconocer sus diferencias, fomentar el trabajo en equipo y asumir responsabilidades colectivas. En este sentido, Trejos (2023) destaca que las competencias de responsabilidad social incluyen “el dominio de otros idiomas, el trabajo en equipos internacionales y el trabajo orientado a sectores productivos, sociales y gubernamentales” (p. 73), lo que amplía el horizonte profesional del futuro educador o educadora social.

Las expectativas laborales deben orientarse hacia las metas que la persona estudiante construye en coherencia con su identidad profesional y sus intereses personales. La universidad, por su parte, no transmite un conocimiento acabado, sino que habilita la capacidad de aprender de manera continua. En este proceso, la formación universitaria ofrece las bases conceptuales y éticas para que la persona profesional se mantenga en permanente desarrollo y asuma los desafíos laborales con autonomía y compromiso.

Dentro de las competencias profesionales adquiridas, resulta fundamental incorporar dimensiones éticas, comunicativas y sociales que garanticen un desempeño de calidad. Entre ellas, destacan la capacidad de establecer relaciones humanas abiertas y flexibles, fomentar el pensamiento crítico, trabajar en equipos interdisciplinarios y ejercer un liderazgo responsable. También se requiere dominio de habilidades metodológicas que permitan diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos y sociales, así como interpretar datos, diagnosticar situaciones y proponer alternativas pedagógicas pertinentes.

Del mismo modo, el uso ético y reflexivo del lenguaje inclusivo, la adaptación a diferentes formas de comunicación, el manejo de herramientas tecnológicas y la

comprensión de los contextos históricos y socioculturales fortalecen el perfil profesional. La persona educadora social, además, desarrolla una alta capacidad de autoaprendizaje, formulación de proyectos y participación en espacios comunitarios, organizaciones no gubernamentales, programas con personas adultas mayores o con poblaciones en condición de vulnerabilidad.

Estas competencias profesionales no solo responden a las necesidades del mercado laboral, sino que articulan directamente con las expectativas laborales del estudiantado, ya que reflejan el tipo de formación integral que las universidades buscan promover. Como afirma Trejos (2023), el éxito profesional depende en gran medida de la alineación entre las competencias adquiridas y las metas laborales proyectadas, en un marco de responsabilidad social y ética educativa.

Conocer las expectativas laborales de las personas estudiantes permite analizar las competencias realmente adquiridas durante su formación y valorar la coherencia entre el perfil de egreso y las demandas del contexto. En este sentido, García (2020) señala que estas expectativas ofrecen un punto de partida para reflexionar sobre la pertinencia de los planes de estudio y la necesidad de fortalecer determinadas competencias que amplíen las oportunidades de inserción laboral y de impacto social.

En el marco del presente seminario, esta vinculación entre expectativas laborales y competencias profesionales se convierte en un eje central del análisis comparativo entre la Universidad Nacional (Costa Rica) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Comprender cómo la formación universitaria en Educación Social influye en la proyección profesional del estudiantado permite identificar fortalezas, vacíos y oportunidades de mejora en ambos contextos. Así, se promueve una reflexión sobre la

pertinencia social de la formación pedagógica y sobre el papel transformador que las personas educadoras sociales pueden desempeñar en las comunidades donde actúan.

VI. Nivel de formación de las personas estudiantes en Pedagogía con Énfasis en Educación Social

En el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA, 2020) se establece que:

Este plan de estudios, en sus niveles de Diplomado y Bachillerato, enfatiza en la formación pedagógica requerida para la persona docente de primaria según la realidad educativa actual y los retos pedagógicos a los que se deberá enfrentar en su práctica profesional. Mientras tanto, en el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas de la persona docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, la escuela y la comunidad. (p. 36)

Este planteamiento evidencia una complementariedad entre la formación pedagógica tradicional y la educación social, donde ambas dimensiones se entrelazan para fortalecer el perfil profesional del futuro educador o educadora social. Por un lado, la Pedagogía en I y II Ciclo proporciona una base sólida en comprensión teórica, desarrollo curricular, mediación pedagógica y propósitos educativos. Por otro lado, la Educación Social aporta metodologías de intervención, herramientas para la acción comunitaria y un enfoque humanista y crítico para atender las problemáticas sociales contemporáneas.

De esta integración surge un perfil profesional con una visión más amplia de la educación: no solo orientada al aula, sino también al trabajo con familias, comunidades e instituciones sociales. Este tipo de formación impulsa la acción educativa más allá de la enseñanza formal, convirtiéndose en una experiencia transformadora que articula la reflexión teórica con la práctica en contextos reales.

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos también incorpora una formación integral que incluye la pedagogía, la sociología, la filosofía, la historia y la investigación educativa. Este plan busca desarrollar en las personas estudiantes una comprensión crítica de los fenómenos educativos y una preparación para intervenir en ámbitos formales y no formales, con atención a las realidades sociales y culturales del contexto mexicano.

Así, mientras la UNA prioriza la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad, la BUAP enfatiza la comprensión de los procesos educativos en su complejidad, preparando a profesionales capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos y sociales. En ambos casos, se promueve una formación reflexiva, crítica y humanista, que integra el saber pedagógico con la práctica social, respondiendo a las demandas de una educación comprometida con la equidad y la transformación social.

Esta convergencia de enfoques fortalece la visión del educador o educadora social como una persona profesional con competencias para comprender y actuar en los distintos espacios donde se produce el aprendizaje humano: la escuela, la familia, la comunidad y las organizaciones sociales. De este modo, la formación universitaria no se limita a la docencia tradicional, sino que impulsa un compromiso ético y social con el desarrollo integral de las personas y los territorios.

6.1 Comprensión teórica y conceptual de la educación social

El potencial del ser humano para aprender, comunicarse y adaptarse a su entorno es una característica esencial que ha marcado la evolución y desarrollo de la sociedad. Desde tiempos remotos, el ser humano ha buscado formas de educación que le permitan no solo sobrevivir, sino también prosperar y alcanzar su pleno potencial. La educación, entendida en su sentido más amplio, hoy abarca tanto el aprendizaje formal en instituciones educativas como el aprendizaje informal y experiencial que ocurre en la vida cotidiana.

Comprendiendo lo anterior, hemos entendido que el ser humano ha creado y adaptado diversos métodos y enfoques pedagógicos para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, hoy las cuales incluyen no sólo la adquisición de conocimientos técnicos y académicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales emocionales y prácticas que son fundamentales para la vida en sociedad. Este ha sido un proceso dinámico y continuo que busca constantemente adaptarse a los cambios y desafíos de cada época y contexto.

Desde la percepción Europea la Pedagogía Social se ha presentado como una disciplina que ha buscado disminuir la exclusión social y resolver problemas sociales a través de herramientas educativas (Kraav, 2003, citado en Úcar, 2018). Esta disciplina se ha enfocado en las personas necesitadas o en situación de riesgo, buscando soluciones a problemas sociales actuales desde un enfoque compensatorio o correctivo (Lorenzova, 2017, citado en Úcar, 2022). Este enfoque compensatorio implica que la Pedagogía Social ha buscado equilibrar las desigualdades sociales proporcionando apoyo y recursos a aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja. En este sentido, la Pedagogía

Social no solo se ha ocupado de la educación en el sentido tradicional, sino que también ha abordado cuestiones de justicia social y equidad.

Por lo tanto, la educación ha sido social por naturaleza, ya que su propósito es agrupar a los individuos para socializarlos y habilitarlos para vivir en la sociedad. Sin embargo, se ha caracterizado como "sociales" a las acciones educativas que se han producido fuera del marco escolar. Esto ha sugerido que la educación social va más allá de la educación formal y abarca una variedad de contextos y experiencias de aprendizaje. Estos pueden incluir la educación no formal e informal, así como las interacciones cotidianas que han contribuido al aprendizaje y desarrollo de los individuos. Por lo tanto, la educación social puede verse como un proceso continuo que ha ocurrido a lo largo de la vida de un individuo, en lugar de limitarse a un período específico de tiempo o a un entorno particular.

Así mismo, esta se ha podido observar, en cualquier lugar y momento de nuestras vidas cotidianas, ejemplo de ello son las organizaciones, proyectos y programas que se dedican a la intervención socioeducativa en diversos ámbitos y contextos, con el fin de promover la inclusión, la participación y el desarrollo de las personas y las comunidades. Esta en su calidad de actividad profesional, ha representado una práctica que se desarrolló en el ámbito social y ha evolucionado a lo largo del tiempo en los diversos campos en los que interviene. La conformación de este perfil profesional debió ser comprendida como un proceso en constante cambio, no lineal, y que se moldea según el contexto y la época en que se desenvuelve. (Úcar, 2018)

El aprendizaje no formal ha sido un aspecto prioritario en la educación social. Como pedagogía de la vida cotidiana, la educación social busca acompañar a las personas en sus aprendizajes vitales para ayudarles a ayudarse a sí mismos (Úcar, X, 2023). Este enfoque reconoce que el aprendizaje ha ocurrido en todas partes, no solo en las aulas, y que las experiencias cotidianas pueden ser ricas oportunidades de aprendizaje. La educación social, por lo tanto, ha buscado aprovechar estas oportunidades para fomentar el desarrollo personal y social. Este enfoque también implica un reconocimiento de la importancia de la autonomía y la autodirección en el aprendizaje, ya que se centra en ayudar a las personas a aprender a aprender al principio del formulario.

Por otro lado, De Guzmán *et al.* (2020) plantea como principio fundamental y base teórica que la educación social se integra dentro de las profesiones sociales, con un enfoque predominante educativo, desde su reconocimiento legal como una titulación específica. La pedagogía social, como campo disciplinario central, investiga y analiza una práctica educativa llevada a cabo por aquellos profesionales dedicados a la Educación Social.

En la Declaración de Montevideo (XVI congreso Mundial de la AIEJI), en su primer punto, se establece la confirmación y reconocimiento del ámbito de la Educación Social como una labor particular dirigida a asegurar el pleno ejercicio de los derechos de las personas implicadas en esta labor, demandando la continua dedicación en sus aspectos, éticos, técnicos, científicos y políticos. (Ventura y Usuriaga, 2008, p. 63, citado por De Guzmán *et al.* 2020)

Los educadores y educadoras son profesionales dedicados a un servicio social que aborda necesidades de la sociedad, desempeñando así una función social. Estos

profesionales de la acción social intervienen en una variedad de situaciones, centrándose principalmente en enfoques pedagógicos durante sus procesos de acompañamiento. (Amorós y Ayerbe, 2000, p. 95, citado por De Guzmán *et al.* 2020). Los educadores sociales se han enfocado en promover el desarrollo integral de las personas, siendo así que se fomenten las habilidades sociales, emocionales y cognitivas que permita a las personas desenvolverse de una manera más efectiva en la sociedad. Como se puede visualizar en sus diferentes conceptos, esta labor no se ha limitado al ámbito educativo formal, sino que abarca los diferentes contextos formales e informales.

Por otro lado, en el plan de estudios de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) sobre la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación social menciona que el concepto de educación social es amplio y en constante evolución y que este abarca el ámbito académico, así como la práctica de intervención socioeducativa desde una perspectiva reflexiva, según Cacho *et al.*, (2014), citado en el plan de estudios de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) resalta que de la educación social como:

- Una disciplina educativa que se adentra en la teoría científica sobre diversas condiciones psicológicas, sociales y materiales, estas influyen en el desarrollo, el bienestar y la calidad de vida tanto a nivel individual como grupal.
- Se relaciona socialmente con una profesión que crea entornos educativos y lleva a cabo acciones mediadoras y educativas. Esto facilita la integración del individuo en redes sociales diversas, promoviendo la sociabilidad y la interacción social.
- Así mismo, esta impulsa la promoción cultural y social al reconocer y valorar la diversidad cultural, ampliando las oportunidades educativas, laborales,

recreativas y de participación en la sociedad. (Cacho *et al.* 2014, p.14, citado en el plan de estudios de la Universidad Nacional de Costa Rica, 2020)

Comprendiendo lo anterior, se ha inferido que el concepto de la educación social ha sido dinámico y constante en su evolución, este se propuso abarcar la teoría como la práctica socioeducativa reflexiva y esto se adecua según el contexto o país en el que se haya dado. Esta no se ha limitado al aprendizaje solo en centros educativos y regido por un currículum establecido, sino que también ha formado parte y busca los ambientes informales y experienciales. Esta ha buscado abordar la exclusión social, los problemas sociales, los sectores vulnerables, promover el desarrollo integral, abordar las necesidades educativas, sociales y emocionales; siendo así que logre mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades, promoviendo su autonomía, capacidad de adaptación y participación ciudadana.

6.2 Comprensión teórica y conceptual de la Educación Social

El potencial del ser humano para aprender, comunicarse y adaptarse a su entorno constituye una característica esencial que marca la evolución y el desarrollo de la sociedad. Desde tiempos remotos, las personas buscan formas de educación que les permitan no solo sobrevivir, sino también prosperar y alcanzar su pleno potencial. La educación, entendida en su sentido más amplio, abarca tanto los procesos formales que ocurren en instituciones educativas como los aprendizajes informales y experienciales que se desarrollan en la vida cotidiana.

A partir de esta comprensión, se reconoce que la educación es un fenómeno social dinámico y transformador. Las personas crean y adaptan métodos y enfoques pedagógicos

para responder a sus necesidades de aprendizaje, que hoy incluyen no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y prácticas fundamentales para la convivencia y el bienestar colectivo. Este proceso continuo busca adaptarse constantemente a los cambios culturales, científicos y tecnológicos que caracterizan cada época.

Desde la tradición europea, la Pedagogía Social se consolida como una disciplina que busca reducir la exclusión social y abordar los problemas sociales mediante herramientas educativas. Kraav (2003, citado en Úcar, 2018) plantea que esta disciplina se orienta hacia las personas y comunidades en situación de vulnerabilidad, promoviendo la inclusión y el bienestar social. Lorenzova (2017, citado en Úcar, 2022) añade que la Pedagogía Social tiene un carácter compensatorio, en tanto procura equilibrar desigualdades ofreciendo apoyo y recursos a quienes enfrentan desventajas. Desde esta perspectiva, la educación adquiere una dimensión ética y política, pues se centra en la justicia social, la equidad y la dignidad humana.

En consecuencia, la educación es, por naturaleza, social, es decir que agrupa a las personas, las vincula entre sí y las habilita para participar en la sociedad. Sin embargo, cuando se habla de educación social, se hace referencia a un campo que trasciende los límites del sistema escolar y abarca procesos educativos no formales e informales, así como experiencias cotidianas que contribuyen al desarrollo personal y comunitario. La educación social, por tanto, se comprende como un proceso continuo que ocurre a lo largo de la vida, en múltiples espacios y tiempos, donde la interacción humana se convierte en fuente de aprendizaje y transformación.

En esta línea, Úcar (2018) define la educación social como una práctica profesional orientada a promover la inclusión, la participación y el desarrollo de las personas y comunidades, mediante la intervención socioeducativa. Se trata de una práctica viva y contextual, que evoluciona según las demandas sociales, las políticas públicas y las condiciones culturales de cada época. En sus palabras, el perfil del educador o educadora social debe comprenderse como un proceso en permanente construcción, no lineal, que se adapta al contexto y a las necesidades sociales emergentes.

El aprendizaje no formal ocupa un lugar prioritario dentro de esta concepción. Como pedagogía de la vida cotidiana, la educación social busca acompañar a las personas en sus aprendizajes vitales para ayudarles a ayudarse a sí mismas, reconociendo que las experiencias diarias constituyen valiosas oportunidades para aprender (Úcar, 2023). Este enfoque promueve la autonomía, la autodirección y el aprendizaje autorreflexivo, donde la persona se convierte en protagonista activa de su propio proceso educativo.

Desde una perspectiva teórica más amplia, De Guzmán et al. (2020) plantean que la educación social se inscribe dentro de las profesiones sociales, pero con un enfoque educativo predominante. La pedagogía social, en tanto disciplina científica, estudia las prácticas educativas desarrolladas por profesionales dedicados a la intervención socioeducativa. La Declaración de Montevideo (XVI Congreso Mundial de la AIEJI) reafirma este carácter profesional al reconocer la educación social como una labor dirigida a asegurar el ejercicio pleno de los derechos humanos y la dignidad de las personas, con exigencias éticas, técnicas y políticas permanentes (Ventura y Usuriaga, 2008, citados por De Guzmán et al., 2020).

En este sentido, Amorós y Ayerbe (2000, citados por De Guzmán et al., 2020) destacan que las personas educadoras sociales desempeñan un servicio a la sociedad mediante la intervención educativa en contextos diversos. Su función se orienta a la promoción del desarrollo integral, la adquisición de habilidades sociales y emocionales, y la consolidación de la autonomía personal y colectiva. Este quehacer, por tanto, no se limita al aula, sino que se extiende a espacios comunitarios, institucionales, culturales y familiares.

Desde la perspectiva latinoamericana, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) concibe la Educación Social como una disciplina en constante evolución que integra la teoría, la práctica y la reflexión socioeducativa. El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Educación Social (UNA, 2020), citando a Cacho et al. (2014), la describe como:

Una disciplina educativa que profundiza en las condiciones psicológicas, sociales y materiales que influyen en el desarrollo y bienestar humano.

Una profesión que crea entornos educativos y acciones mediadoras para promover la integración social y la participación ciudadana.

Un campo que impulsa la promoción cultural y social, reconociendo la diversidad como valor y ampliando las oportunidades educativas, laborales y recreativas para todas las personas (p. 14).

De manera complementaria, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos incorpora el enfoque social y comunitario de la educación dentro de su formación pedagógica. En este programa, se concibe la educación como un proceso integral que articula la comprensión

teórica de los fenómenos sociales con la acción transformadora, formando profesionales capaces de intervenir en diferentes contextos educativos y sociales. La BUAP enfatiza, además, la importancia de la investigación educativa y la praxis reflexiva como ejes para la comprensión crítica de la realidad.

Así, tanto la UNA como la BUAP reconocen la educación social como una disciplina y práctica profesional orientada a la transformación social, que promueve la equidad, la inclusión y la justicia. En ambos contextos, las personas estudiantes se preparan para intervenir en espacios formales y no formales, fortaleciendo el vínculo entre educación, comunidad y desarrollo humano.

La comprensión teórica y conceptual de la educación social en ambos programas revela un punto de convergencia: el compromiso con una educación transformadora, participativa y situada, capaz de responder a los desafíos sociales contemporáneos. Esta visión dialoga directamente con el objeto de estudio del seminario, que busca analizar la formación universitaria en educación social y las competencias que adquieren las personas estudiantes para su inserción laboral, identificando coincidencias, diferencias y potencialidades entre ambos contextos universitarios.

6.3 Habilidades y competencias prácticas adquiridas durante la formación en Educación Social

El proceso formativo en Educación Social es fundamental para dotar a las personas educadoras sociales de las habilidades y competencias necesarias para desempeñarse de manera efectiva en los diversos ámbitos donde se requiere su intervención. Estas competencias trascienden el dominio teórico e incorporan dimensiones prácticas, éticas y

emocionales, esenciales para la interacción con poblaciones diversas y para la gestión de procesos socioeducativos en contextos complejos.

De acuerdo con el desarrollo curricular de la carrera y el perfil de egreso de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), la formación en Educación Social promueve el aprendizaje experiencial, la reflexión crítica y la capacidad de actuar con sensibilidad y compromiso ante los problemas sociales contemporáneos. A lo largo de su formación, la persona estudiante desarrolla habilidades comunicativas (verbales y no verbales) que le permiten establecer relaciones empáticas y de confianza con las personas y comunidades a las que acompaña. Escuchar activamente, expresarse con claridad y empatizar con las emociones y necesidades de los demás constituyen pilares fundamentales de su práctica.

De igual forma, la persona educadora social desarrolla competencias de observación, análisis y reflexión crítica sobre las realidades sociales y educativas. Estas capacidades le permiten identificar necesidades, problemáticas y potencialidades, así como diseñar estrategias de intervención coherentes con los contextos en los que participa. De igual manera, se fomenta el trabajo colaborativo e interdisciplinario, la planificación de proyectos participativos y el uso de metodologías creativas, flexibles e inclusivas que promueven el aprendizaje significativo y la transformación social.

En el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclo de la UNA (2020), Dobles et al. (2015) citados en el mismo documento, destacan un conjunto de habilidades que la persona estudiante desarrolla durante su formación universitaria:

- a) Capacidad de aprender haciendo.

- b) Capacidad de romper con la linealidad de los modelos pedagógicos y de investigación tradicionales.
- c) Capacidad de desarrollar una mirada desde la complejidad, entendiendo a las personas participantes como seres integrales vinculados a su comunidad, región, país y al planeta.
- d) Capacidad de vincular la teoría con la práctica desde una lógica de relación dialéctica: práctica-teoría-práctica.
- e) Capacidad de vivir con la incertidumbre y aprender de ella.
- f) Capacidad de comprender la realidad desde múltiples miradas, reconociendo su diversidad y contingencia.
- g) Capacidad reflexiva y crítica para analizar los procesos educativos y sociales.

Estas capacidades responden al enfoque epistemológico de la complejidad que sustenta el modelo pedagógico de la UNA y que prepara a las personas educadoras sociales para actuar en contextos heterogéneos, plurales y en constante transformación.

Por otro lado, en el contexto europeo, la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (2007), citados por Díaz y De Oña (2021), señalan las competencias profesionales que caracterizan a la persona educadora social:

- a) Conocimiento sobre bienes culturales de valor social.
- b) Dominio de metodologías educativas, de asesoramiento y orientación.
- c) Capacidad para adaptar la transmisión cultural a las necesidades individuales y colectivas.
- d) Habilidad para gestionar la cultura de forma participativa.

- e) Capacidad de establecer redes de colaboración entre individuos, colectivos e instituciones.
- f) Diseño de herramientas para la mejora de procesos educativos.
- g) Conocimiento teórico y práctico de mediación en diversos contextos.
- h) Capacidad de relacionar contenidos, personas y entidades.
- i) Dominio en la planificación de proyectos de desarrollo comunitario.
- j) Comprensión de marcos legales y políticas sociales, educativas y culturales.
- k) Ejecución y evaluación de acciones educativas, aplicando técnicas de evaluación formativa y participativa.

La convergencia entre ambos enfoques (el latinoamericano y el europeo) revela que la persona educadora social debe poseer no solo competencias técnicas, sino también una mirada ética, reflexiva y transformadora. Tanto en la UNA como en la BUAP, la formación universitaria impulsa el desarrollo de una conciencia crítica frente a las desigualdades y la necesidad de intervenir en los entornos sociales desde una perspectiva educativa y humanizadora.

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos también promueve la formación de profesionales con habilidades para la investigación, la gestión educativa y la intervención social. A través de asignaturas centradas en la práctica pedagógica, la evaluación de proyectos, la mediación educativa y la promoción cultural, las personas estudiantes desarrollan competencias que les permiten desempeñarse en instituciones, comunidades y organizaciones no formales.

De esta manera, tanto la UNA como la BUAP orientan su formación hacia la construcción de un perfil profesional que articula la teoría con la acción y que forma

personas educadoras sociales y pedagogas capaces de intervenir en los espacios donde se producen los aprendizajes humanos: la escuela, la familia, la comunidad y las instituciones sociales.

En coherencia con el objeto de estudio del seminario, el análisis de las habilidades y competencias adquiridas permite comprender la pertinencia y la profundidad de la formación universitaria en Educación Social en ambos contextos. También posibilita valorar en qué medida las personas egresadas se encuentran preparadas para responder a las demandas del mundo laboral y para ejercer su función como agentes de transformación educativa y social, en un marco de justicia, equidad y solidaridad.

6.4 Actitudes, valores y ética profesional en la práctica educativa en Educación Social

La formación en Educación Social se fundamenta en una sólida base ética y axiológica que orienta la práctica profesional hacia el respeto, la solidaridad y la justicia social. Según Puig (2021), los criterios axiológicos de la persona educadora social constituyen los pilares del ejercicio de su profesión, donde valores como la solidaridad, la igualdad, el respeto y la tolerancia guían las decisiones y acciones pedagógicas. Estos valores no son elementos añadidos, sino componentes esenciales que configuran el sentido humanista y transformador del quehacer educativo.

En el plan de estudios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2010), se presentan las actitudes, valores y principios éticos que deben caracterizar a la persona estudiante de procesos educativos con orientación social. Entre ellos se destacan:

- a) Trabaja de manera colaborativa para analizar y solucionar problemas diversos con base en principios éticos.

- b) Valora y respeta la diversidad para orientar los procesos educativos hacia una cultura de inclusión.
- c) Se compromete con la construcción de experiencias educativas con responsabilidad social, contribuyendo al desarrollo sustentable. (BUAP, 2010, párr. 12)

Estos lineamientos reflejan una visión ética coherente con los fines de la educación social: la formación de profesionales comprometidos con la transformación de su entorno, capaces de intervenir en contextos de vulnerabilidad con sensibilidad, responsabilidad y respeto por la dignidad humana.

Desde esta perspectiva, los principios éticos son fundamentales para garantizar la calidad y la integridad de la labor de la persona educadora social, así como para mantener la confianza y el respeto de las personas y comunidades con las que trabaja. La ética profesional se manifiesta en la toma de decisiones, en la forma de establecer relaciones humanas, y en la responsabilidad que implica acompañar procesos de cambio en contextos sociales diversos.

De la misma manera, los valores orientan la práctica pedagógica y social. En la formación universitaria, tanto en la UNA como en la BUAP, se promueve el desarrollo de valores como el respeto, la empatía, la justicia, la equidad y la cooperación, que resultan esenciales para la convivencia y el trabajo comunitario. En este sentido, los valores no solo guían la actuación individual de la persona educadora, sino que también contribuyen a la creación de entornos educativos basados en la participación, la inclusión y el diálogo.

La ética profesional en la educación social adquiere un papel crucial, dado que la labor del educador o educadora se desarrolla en contacto directo con personas y

comunidades que enfrentan realidades sociales complejas y, muchas veces, vulnerables. El respeto a la dignidad humana, la confidencialidad, la confianza, la lealtad y la defensa de los derechos humanos son principios indispensables para evitar prácticas de abuso, discriminación o exclusión. La ética, en este sentido, no se reduce a un código normativo, sino que se vive como una actitud permanente de reflexión crítica sobre las propias acciones y decisiones.

En el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), el plan de estudios de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Social (2020) refuerza estos valores mediante la articulación de la teoría con la acción social. El perfil de egreso propone una persona profesional con sentido ético, comprometida con los derechos humanos, la equidad y la transformación social, que actúa con responsabilidad en su mediación educativa tanto en la escuela como en la comunidad.

En correspondencia, el análisis comparativo entre la UNA y la BUAP (núcleo del objeto de estudio del presente seminario) evidencia que la ética, los valores y las actitudes constituyen un eje transversal en la formación de las personas educadoras sociales. En ambas instituciones, la ética profesional se entiende como una práctica viva que orienta la intervención educativa hacia el bien común y la justicia social, consolidando una educación comprometida con el cambio, la inclusión y la dignidad humana.

En síntesis, las actitudes, los valores y la ética profesional no solo definen el perfil de la persona educadora social, sino que también determinan la pertinencia y la calidad de su formación universitaria. En el marco del seminario, su análisis permite comprender de qué manera las universidades de Costa Rica y México forman profesionales capaces de

ejercer su labor desde una praxis educativa crítica, solidaria y transformadora, alineada con los desafíos sociales contemporáneos.

VII. Motivación de las personas estudiantes hacia la Educación Social

Entre los múltiples factores que intervienen en la elección del énfasis en Educación Social, la motivación ocupa un lugar primordial. La decisión de orientar la formación hacia este campo implica no solo una elección académica, sino también una afirmación vocacional y un compromiso ético con la transformación social. En carreras de carácter educativo, resulta esencial que las personas estudiantes sientan vocación y sentido de propósito, ya que esto les permite desempeñarse con sensibilidad, empatía y coherencia con los valores de la profesión.

Al momento de seleccionar el énfasis en Educación Social, las personas estudiantes consideran distintos factores que configuran sus perspectivas profesionales como lo son sus intereses personales, sus experiencias educativas previas y sus expectativas de futuro. Tal como plantea Vázquez (2023), la elección de una carrera universitaria (o en este caso, de un énfasis) “conlleva su vida profesional, decisión que implica sentido de responsabilidad, compromiso personal y social, pues de ello depende la satisfacción personal y la eficiencia para desempeñar su labor en un futuro no muy lejano” (p. 7920).

La motivación se relaciona directamente con la satisfacción personal y la formación recibida. La calidad del proceso formativo, las experiencias de campo, la interacción con comunidades y la comprensión del papel social del educador o educadora influyen de manera decisiva en el interés por continuar explorando este ámbito. Por ello, las universidades asumen el reto de fortalecer los espacios académicos y prácticos que

despierten en el estudiantado el deseo de aprender, investigar y actuar en favor de los sectores más vulnerables.

En el contexto de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), la motivación hacia el énfasis en Educación Social surge del interés del estudiantado por ampliar su mirada más allá del aula escolar, comprendiendo que la acción educativa también ocurre en los espacios comunitarios, familiares y culturales. En este sentido, el plan de estudios promueve la reflexión sobre las realidades sociales del país y la posibilidad de contribuir, desde la práctica profesional, a la mejora de la calidad de vida de las personas y comunidades.

Por su parte, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el énfasis en pedagogía social se enmarca en una formación que combina la teoría pedagógica con la intervención educativa en contextos comunitarios. La motivación del estudiantado en este programa se vincula con la posibilidad de participar activamente en la transformación de su entorno, de generar proyectos de impacto social y de consolidarse como agentes educativos capaces de promover la justicia, la equidad y la inclusión.

En el marco del objeto de estudio del seminario, la motivación se comprende como un elemento clave en la formación de las personas educadoras sociales, ya que condiciona la manera en que se apropian de los saberes, las competencias y los valores propios de la disciplina. Analizar la motivación del estudiantado permite comprender las razones que los llevan a elegir este campo profesional, así como la manera en que la formación universitaria (en Costa Rica y en México) influye en su sentido de identidad, pertenencia y proyección laboral dentro de la educación social.

Es así como, la motivación hacia la educación social no se limita a una elección académica, sino que refleja una postura ética y existencial frente al mundo. Implica el deseo de contribuir a la transformación de la realidad social mediante la educación, reafirmando el papel de la persona educadora social como mediadora, acompañante y agente de cambio.

7.1 Percepción de la importancia y relevancia de la Educación Social en el ámbito laboral

La Educación Social posee un valor significativo para quienes la viven y la disfrutan como un proceso de resignificación de su quehacer pedagógico y social. La persona que elige esta vocación y se forma como educadora social participa en procesos de cambio comunitario, acompañando a otras personas en la transformación de sus realidades. En Costa Rica, esta disciplina se consolida recientemente como una carrera universitaria formal dentro de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional, aunque históricamente muchas personas han desempeñado funciones socioeducativas sin reconocer que se trata, en esencia, de procesos educativos y formativos.

En el contexto nacional, diversas universidades ofrecen carreras enfocadas en la enseñanza de I y II ciclo, sin embargo, la oferta laboral en el país continúa siendo limitada, ya que el Ministerio de Educación Pública (MEP) se mantiene como el principal empleador del sector educativo. Los centros privados representan una alternativa, aunque las condiciones salariales suelen ser menos favorables debido a la alta competencia y la precariedad de ciertos espacios. Esta situación impulsa a muchas personas graduadas a

buscar nuevos campos de acción donde la educación se vincule con lo social, lo cultural y lo comunitario.

Desde esta perspectiva, la Educación Social se presenta como una pedagogía liberadora que invita a pensar la educación más allá de las aulas, desde una metodología diferente, con intencionalidades transformadoras y diagnósticos basados en realidades complejas. Se trata de un proceso que coloca en el centro a la persona y a su comunidad, fomentando la participación, la autonomía y la solidaridad. La educación, entendida en este sentido, se convierte en un derecho humano universal y en un instrumento para la construcción de ciudadanía, justicia y equidad social.

La persona educadora social asume un rol activo dentro de los contextos en los que interviene. No ejerce su labor desde una posición jerárquica o de poder, sino como mediadora, facilitadora y participante en procesos colectivos. Su trabajo abarca múltiples escenarios: comunidades, centros penitenciarios, hospitales, espacios culturales, programas de atención a migrantes, personas adultas mayores, niñez en riesgo social, madres jefas de hogar y proyectos de recreación y convivencia. Su acción educativa promueve la inclusión, la cohesión social y la construcción de redes solidarias que fortalecen el tejido comunitario.

Como afirman Salmerón y Real (2020), “la intervención del educador social es una intervención basada en la práctica, en modelos que integran las habilidades de comunicación, relacionales, en el abordaje de conductas disruptivas mediante el apoyo conductual positivo y la potenciación de actividades con iguales” (p. 214).

Este tipo de intervención requiere formación profesional, sensibilidad humana y capacidad de trabajo colaborativo, lo cual demuestra la necesidad de fortalecer la educación social como disciplina universitaria y como campo laboral.

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la formación en pedagogía social se orienta precisamente hacia este tipo de intervención educativa y comunitaria, preparando profesionales capaces de analizar críticamente la realidad, promover la equidad y diseñar proyectos que respondan a las necesidades locales. En la Universidad Nacional (UNA), la licenciatura con énfasis en Educación Social se alinea con los mismos propósitos, al promover en su estudiantado una comprensión profunda de las realidades sociales, políticas y económicas, y al formar personas educadoras comprometidas con la acción transformadora.

Desde el objeto de estudio del seminario, la percepción de la importancia y relevancia de la Educación Social en el ámbito laboral permite analizar cómo las personas estudiantes y egresadas valoran su formación como un medio para generar impacto social. Además, posibilita reflexionar sobre el papel del educador o educadora social como agente de cambio en contextos educativos, institucionales y comunitarios, tanto en Costa Rica como en México.

En este sentido, la Educación Social se consolida como una alternativa profesional que combina el conocimiento pedagógico con la acción social. Su relevancia en el ámbito laboral radica en su capacidad para articular procesos educativos con proyectos de desarrollo humano y comunitario, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social y al bienestar colectivo. La persona educadora social no solo enseña: acompaña, media, transforma y resignifica la educación como práctica de libertad.

7.2 Factores motivacionales que influyen en la elección de la Pedagogía con Énfasis en Educación Social

Seleccionar una carrera universitaria o un énfasis constituye una decisión de gran trascendencia, ya que determina no solo la trayectoria profesional y laboral de la persona, sino también su estilo de vida personal. Esta decisión cobra especial relevancia cuando se trata de una carrera profundamente vinculada con la vocación y el compromiso social, como lo es la educación, entendida como una profesión orientada al servicio humano y comunitario (Silva y Obaco, 2020).

Entre los principales factores que influyen en esta elección se encuentra la vocación docente, la cual se construye y fortalece a lo largo del proceso formativo universitario. La formación que ofrece la carrera permite a las personas estudiantes descubrir nuevas realidades sociales, sensibilizarse ante las problemáticas que enfrenta el país y reconocer la necesidad de contar con educadores y educadoras sociales capacitados para trabajar en beneficio de las comunidades. Esta toma de conciencia genera una motivación intrínseca que impulsa a elegir la Educación Social como un campo profesional con sentido y proyección transformadora.

La carrera amplía además el horizonte laboral de quienes la cursan, al mostrar que el ejercicio docente trasciende los límites del aula tradicional. El educador o educadora social puede desempeñarse en espacios comunitarios, institucionales, culturales y recreativos, acompañando a grupos diversos y promoviendo la participación ciudadana, la inclusión y el desarrollo humano. De esta manera, la elección del énfasis en Educación Social se asocia con el deseo de asumir una educación comprometida con la justicia, la equidad y la transformación social.

Durante las etapas de Diplomado y Bachillerato, que se centran principalmente en los procesos educativos del I y II ciclo de la Educación General Básica, las personas estudiantes tienen la oportunidad de explorar espacios no escolarizados, lo que les permite reconocer el potencial educativo presente en contextos comunitarios y sociales. Estas experiencias amplían su visión sobre la práctica pedagógica y se convierten en fuentes de motivación para continuar su formación en la Licenciatura con Énfasis en Educación Social, donde se integran la reflexión crítica, la acción educativa y la intervención social.

Como señalan Silva y Obaco (2020), los motivos para seleccionar una carrera se relacionan con la satisfacción personal y profesional que la persona experimenta al identificarse con su propósito. Cuando existe una coherencia entre los intereses personales, la formación académica y las expectativas laborales, se genera una motivación sostenida que impulsa el desarrollo vocacional y profesional. Por el contrario, una elección desvinculada de estas dimensiones puede provocar desmotivación y falta de sentido.

En el marco del seminario de investigación de análisis mixto de la formación en educación social en la UNA y la BUAP, analizar los factores motivacionales que influyen en la elección del énfasis en Educación Social permite comprender las razones profundas que orientan la vocación del estudiantado, así como las condiciones institucionales que fomentan o limitan esa motivación. En ambos contextos, la elección se asocia con el deseo de contribuir al cambio social, participar activamente en la mejora de las condiciones de vida de las personas y desarrollar competencias que articulen la pedagogía con la acción social.

La motivación hacia la Pedagogía con Énfasis en Educación Social surge de la conjunción entre vocación, formación y compromiso. Representa una respuesta consciente

a las demandas sociales contemporáneas y un paso hacia una educación más inclusiva, reflexiva y transformadora, en coherencia con el objeto de estudio del presente seminario.

7.3 Relación entre la motivación y el compromiso con la profesión

La motivación representa un proceso personal que guía la acción y el sentido del quehacer educativo de cada docente o educador social. Este proceso se vincula directamente con el compromiso pedagógico, entendido como la disposición activa y sostenida hacia la mejora de los procesos educativos y sociales. La motivación impulsa a la persona profesional a colaborar con otras instituciones, comunidades y colegas, promoviendo un trabajo interdisciplinario y solidario. En este marco, el entusiasmo y la pasión por la tarea educativa se convierten en elementos esenciales que fortalecen la participación, la constancia y la resiliencia en los distintos contextos de intervención.

Desde una perspectiva social y política, la profesión docente se configura como un espacio de transformación y crecimiento continuo, donde la motivación actúa como motor del compromiso con el aprendizaje, el desarrollo y la intervención educativa en los ámbitos sociales y comunitarios. Incluso frente a la adversidad, la motivación mantiene viva la esperanza y la capacidad de resiliencia, permitiendo que las personas educadoras sociales sostengan su vocación y sigan contribuyendo al bienestar colectivo.

En esta línea, Janer y Úcar (2020) sostienen que:

La pedagogía social se trata de una disciplina que se transforma directamente en una forma de pensar y una forma de vida que invade la vida cotidiana de las personas, se convierte en una forma de vida, un modo de acción, una experiencia y, en definitiva,

un reflejo, una práctica y una acción de lo que denominamos ethos social y pedagógico. (p. 22)

Desde esta comprensión, la pedagogía social se vive como una práctica vital, ética y cotidiana, donde la motivación se traduce en compromiso y acción. El educador o educadora social busca establecer vínculos significativos con las personas y comunidades, comprender sus trayectorias de vida y acompañarlas desde procesos de diagnóstico y reflexión conjunta. Esta interacción promueve alternativas creativas para afrontar realidades complejas y refuerza el sentido humano de la profesión.

La persona que decide orientar su vida profesional hacia la Educación Social lo hace desde una visión solidaria, equitativa y profundamente humana. Su compromiso se manifiesta en la disposición para trabajar con poblaciones diversas, reconociendo la dignidad y el valor de cada persona más allá de sus condiciones económicas, culturales o sociales. En contraste, la falta de motivación o de sensibilidad social puede limitar la capacidad transformadora de la educación, al reducirla a una función meramente instrumental o técnica.

El compromiso con la profesión también se expresa en la amplitud temática y humana del trabajo educativo. Las y los educadores sociales abordan temas relacionados con el bienestar integral, la autoestima, el empoderamiento personal y colectivo, la vida familiar, los derechos humanos, la alfabetización emocional y el desarrollo comunitario. Estas acciones permiten generar procesos de inclusión, aprendizaje y transformación social, especialmente en comunidades que han vivido la exclusión o el olvido institucional.

En este sentido, la motivación y la vocación se convierten en fuentes que nutren el compromiso profesional. Tal como plantean Romero et al. (2023), resulta fundamental “promover la curiosidad, aumentar la motivación al visitar lugares de interés e influir en el desarrollo social y personal, fomentando una ciudadanía más activa y crítica” (p. 46). Esta mirada enlaza la formación académica con el compromiso ético y social del educador o educadora, quien no solo enseña, sino que acompaña procesos vitales de crecimiento individual y colectivo.

En el marco del objeto de estudio del seminario, la relación entre motivación y compromiso profesional permite comprender cómo la formación universitaria en Educación Social, tanto en la UNA como en la BUAP, no solo transmite conocimientos teóricos, sino que impulsa una postura ética y crítica frente a la realidad. La motivación inicial del estudiantado se fortalece en la medida en que el proceso formativo lo sensibiliza ante las injusticias sociales, fomentando un compromiso activo con la transformación educativa y comunitaria.

De esta manera, la motivación y el compromiso se consolidan como pilares del perfil profesional del educador y la educadora social. Ambos factores se complementan en una práctica reflexiva, crítica y humanista que reafirma el valor social de la educación como instrumento de cambio y como experiencia de emancipación personal y colectiva.

7.4 Importancia de la motivación para el desempeño académico y laboral

La motivación cumple un papel fundamental en el desarrollo de las acciones humanas, tanto en la vida cotidiana como en los ámbitos académico y laboral. Según la Real Academia Española (2023), la motivación se concibe como un “conjunto de factores

internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Este concepto refleja la interacción entre componentes personales y contextuales que influyen en la manera en que cada individuo se compromete con sus metas y responsabilidades.

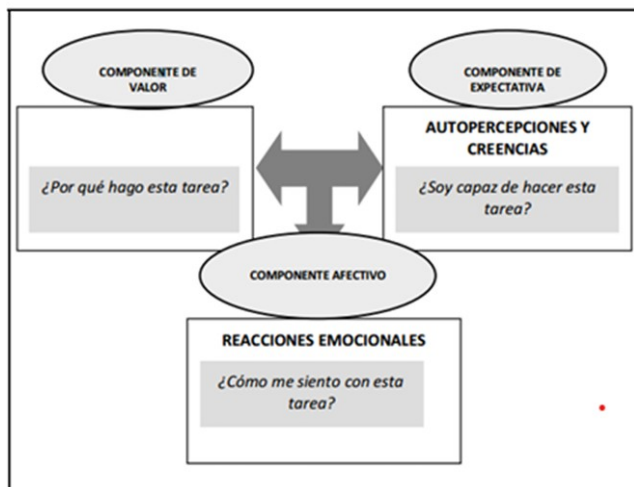
La motivación se configura a partir de múltiples factores que se relacionan entre sí. Por un lado, los factores internos se asocian con las emociones, creencias y actitudes propias de la persona; por otro, los factores externos se vinculan con el entorno social, las condiciones institucionales y las influencias de otras personas. En el contexto de la formación universitaria, ambos tipos de factores determinan la manera en que el estudiantado asume su aprendizaje, construye sus expectativas y proyecta su futuro profesional.

En el ámbito académico, la motivación incide directamente en la permanencia del estudiantado en la carrera, en su rendimiento académico y en la formación de expectativas laborales. Las y los estudiantes que encuentran sentido en lo que estudian, y que reconocen la relevancia social de su formación, tienden a mostrar mayor compromiso con sus estudios y con la profesión. La motivación se nutre del gusto por aprender, de la valoración del conocimiento adquirido y de la satisfacción emocional que produce avanzar en el proceso educativo.

Saavedra (2019), retomando a Valle y colaboradores (2007), señala que la motivación académica se estructura en tres componentes principales, tal y como se aprecia en la figura:

Figura 1. Los componentes de la motivación académica

(Saavedra, 2019, tomado de Valle y cols., 2007)



De esa forma se tiene el componente de valor, que integra los motivos y propósitos que llevan a una persona a implicarse en una actividad. Cuanto mayor sea la importancia o el sentido que se asigne a una tarea, mayor será el interés y la satisfacción al realizarla.

El componente de expectativa, que incluye la autopercepción de capacidad y la confianza en las propias habilidades para alcanzar los objetivos propuestos. La autoconfianza y la autoeficacia fortalecen la perseverancia ante los desafíos académicos.

El componente afectivo, que abarca las emociones y sentimientos asociados a la experiencia de aprender. La motivación se incrementa cuando el aprendizaje genera bienestar, entusiasmo y curiosidad.

Desde la perspectiva del objeto de estudio del seminario, comprender estos componentes resulta esencial para analizar la relación entre la motivación, la formación y el compromiso en la Educación Social. La motivación académica no solo sostiene el proceso formativo, sino que también influye en la manera en que el estudiantado proyecta su futuro

profesional, especialmente en campos sociales donde la vocación, la sensibilidad y el compromiso ético son ejes centrales del ejercicio profesional.

En el ámbito laboral, la motivación se vincula estrechamente con la formación docente recibida. La preparación académica y las experiencias vividas durante la carrera fortalecen el interés por determinadas temáticas y contextos de intervención, generando afinidades que orientan la inserción profesional. En la Educación Social, esta motivación se manifiesta en el deseo de trabajar con poblaciones diversas, contribuir a la inclusión social, fomentar el desarrollo comunitario y promover la justicia educativa.

De igual forma, las preferencias personales desempeñan un papel clave en la construcción de la motivación laboral. Cuando las personas educadoras sociales logran desempeñarse en ámbitos que les resultan significativos, experimentan una mayor satisfacción y compromiso con su labor. Esto se traduce en intervenciones más reflexivas, empáticas y eficaces, coherentes con los principios de la pedagogía social.

En este sentido, la motivación académica y laboral se articulan como un continuo que atraviesa todo el proceso formativo y profesional. En el caso de las personas estudiantes de la UNA y la BUAP, la motivación se convierte en un eje explicativo para entender su elección del énfasis, su permanencia en la carrera y su proyección como futuras personas educadoras sociales comprometidas con la transformación social.

La educación, por su propia naturaleza, es una profesión de vocación y pasión. En ella, la motivación no solo impulsa el desempeño académico y laboral, sino que también sostiene el sentido ético y humano del trabajo educativo. La persona que encuentra placer en aprender y enseñar, y que reconoce el valor social de su labor, desarrolla una práctica

pedagógica más consciente, transformadora y comprometida con las realidades de su entorno.

VIII. Prácticas educativas de los estudiantes con énfasis en Educación Social en la UNA y la BUAP

Las prácticas educativas de los estudiantes con énfasis en Educación Social constituyen una parte esencial de su proceso formativo, tanto en la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica como en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México. Estas experiencias permiten aplicar los conocimientos teóricos, metodológicos y éticos adquiridos a lo largo de la carrera en contextos reales, fortaleciendo las competencias profesionales, las habilidades socioeducativas y la conciencia crítica del futuro educador o educadora social.

Desde el objeto de estudio del presente seminario, el cual analiza los perfiles profesionales, las prácticas educativas y las expectativas laborales en ambos contextos universitario, las prácticas se comprenden como un espacio de mediación pedagógica donde convergen la teoría y la acción social. Este proceso permite que las personas estudiantes integren los aprendizajes académicos con las demandas reales de los contextos comunitarios, institucionales o educativos en los que intervienen.

En la Universidad Nacional (UNA), las prácticas se orientan al desarrollo de una comprensión profunda de los procesos socioeducativos que ocurren en la escuela, la familia y la comunidad. Se promueve que las personas estudiantes apliquen enfoques participativos, reflexivos y colaborativos, propios de la pedagogía social, para acompañar a niños, niñas, adolescentes y otros grupos sociales en procesos de aprendizaje y transformación. Estas prácticas buscan fortalecer la capacidad de observar críticamente la

realidad, formular diagnósticos integrales y diseñar propuestas socioeducativas inclusivas y pertinentes.

Por su parte, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), las prácticas educativas también se conciben como un componente articulador entre la formación teórica y la intervención social. A través de ellas, los estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos con orientación social participan en proyectos comunitarios, programas de desarrollo humano, espacios de educación no formal y acciones de investigación educativa aplicada. Este enfoque promueve una formación comprometida con la transformación social y con el fortalecimiento de la ciudadanía crítica, coherente con la visión humanista y social que caracteriza a la institución.

En ambos contextos, las prácticas educativas favorecen el desarrollo de competencias transversales como la empatía, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la planificación de intervenciones socioeducativas. Además, consolidan la identidad profesional del estudiantado al permitirles reconocerse como agentes de cambio capaces de generar impacto en distintos espacios educativos y sociales.

Estas prácticas no solo refuerzan el aprendizaje técnico y metodológico, sino que también fortalecen la dimensión ética y vocacional de la Educación Social. En este sentido, la experiencia práctica se convierte en un proceso reflexivo que articula la pedagogía con la acción social, en correspondencia con el compromiso formativo de ambas universidades y con el propósito del seminario: **analizar cómo la formación recibida en la UNA y en la BUAP incide en las competencias, prácticas y proyecciones laborales de los futuros educadores sociales.**

8.1 Relación entre las prácticas educativas y los objetivos del énfasis en Educación

Social en la UNA y la BUAP

La relación entre las prácticas educativas y los objetivos del énfasis en Educación Social se centra en el desarrollo de competencias críticas, éticas y transformadoras que permiten a las personas estudiantes comprender, analizar y actuar frente a problemáticas sociales complejas. Tanto en la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica como en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) de México, las prácticas constituyen el eje integrador entre la teoría pedagógica y la intervención socioeducativa, articulando los aprendizajes académicos con la realidad de las comunidades y los contextos de trabajo educativo.

En el caso de la UNA, las prácticas formativas que se desarrollan en los niveles de diplomado y bachillerato dentro de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos sitúan al estudiantado en contextos escolares formales. Dependiendo del curso y del docente responsable, se promueve el desarrollo de habilidades específicas definidas en los programas, pero también se incorporan estilos personales de mediación pedagógica. Algunos docentes fomentan el pensamiento crítico, la reflexión y la investigación de problemáticas sociales, impulsando al estudiantado a reproducir esas prácticas en sus futuros espacios laborales; otros se enfocan en el desarrollo de habilidades didácticas, de creatividad y trabajo en equipo.

En el nivel de Licenciatura con énfasis en Educación Social, las prácticas adquieren un carácter claramente socioeducativo, y el estudiantado se enfrenta al reto de trasladar su acción desde los espacios escolares hacia los espacios comunitarios, institucionales y no formales. Este proceso implica una toma de conciencia sobre el cambio paradigmático que

supone intervenir desde la educación social, dejando atrás estructuras tradicionales centradas en la enseñanza y asumiendo una mirada crítica y humanista hacia la realidad social.

En la BUAP, las prácticas también se orientan a integrar los fundamentos pedagógicos con la acción social, dentro de proyectos de intervención, investigación aplicada y desarrollo comunitario. A través de estas experiencias, las y los estudiantes fortalecen su comprensión de los procesos educativos más allá del aula, interviniendo en ámbitos donde la educación se entiende como un medio para la transformación social y la construcción de ciudadanía.

De forma convergente, tanto en Costa Rica como en México, las prácticas educativas con énfasis en Educación Social se enfocan en varios ejes fundamentales:

a) Desarrollo de una conciencia crítica.

Las prácticas promueven la comprensión reflexiva de los problemas sociales, económicos, culturales y ambientales, permitiendo al estudiantado analizar las estructuras de poder, los mecanismos de exclusión y las dinámicas que originan desigualdades. Desde ambas universidades, se busca que el futuro profesional interprete su práctica como un acto ético y político orientado al cambio social.

b) Fomento de la participación activa.

La educación social impulsa la participación del estudiantado como agente de cambio en los contextos donde interviene. Las prácticas desarrollan habilidades de mediación, comunicación, liderazgo y resolución de conflictos, esenciales para el trabajo colaborativo con comunidades, familias e instituciones. En la UNA y la BUAP, esta

participación se traduce en proyectos de acción social, programas de apoyo comunitario y actividades formativas que fortalecen el compromiso ciudadano.

c) Empatía y responsabilidad global.

Ambas universidades conciben la formación del educador social desde una ética del cuidado y de la interdependencia. Las prácticas fomentan la empatía, el respeto por la diversidad y la conciencia de pertenecer a una comunidad global, orientando la acción educativa hacia la justicia social, la equidad y la sostenibilidad. Se busca que el estudiantado se reconozca como parte de una “casa común” y como sujeto corresponsable en la transformación del entorno.

d) Integración de teoría y práctica.

Las prácticas articulan el conocimiento teórico con su aplicación en escenarios reales. Este vínculo se concreta mediante proyectos de servicio comunitario, diagnósticos participativos, campañas de sensibilización y propuestas pedagógicas contextualizadas. En ambas instituciones, se enfatiza la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace, favoreciendo un aprendizaje significativo y experiencial.

La relación entre las prácticas educativas y los objetivos del énfasis en Educación Social, tanto en la UNA como en la BUAP, refleja una convergencia formativa orientada a fortalecer el perfil profesional del educador social como mediador, investigador y agente transformador. Estas experiencias no solo contribuyen a consolidar competencias profesionales, sino que también responden al objeto de estudio del seminario, al evidenciar cómo la práctica educativa se convierte en el espacio donde la teoría cobra sentido y donde se forman las bases de un compromiso ético, crítico y solidario con la realidad social.

8.2 Importancia de la coherencia práctica para la adquisición efectiva de competencias profesionales en Educación Social

En el proceso formativo del énfasis en Educación Social, la coherencia entre la práctica, la teoría y el aprendizaje resulta esencial para garantizar la adquisición efectiva de competencias profesionales. Estos tres elementos, aunque pueden comprenderse de manera diferenciada, se encuentran profundamente interrelacionados y responden a un mismo propósito curricular: formar profesionales capaces de intervenir de manera crítica, ética y reflexiva en los contextos educativos y sociales.

El modelo pedagógico, entendido como la forma en que se concreta la acción educativa, debe mantener una correspondencia estrecha con el currículo que orienta la formación universitaria. Cuando ambos se articulan de manera coherente, los procesos de enseñanza y aprendizaje se alinean con el perfil profesional que cada institución busca desarrollar. En este sentido, la coherencia práctica se convierte en un indicador de calidad formativa, ya que asegura que las experiencias académicas y de práctica profesional contribuyan directamente a la construcción de las competencias esperadas en la Educación Social.

Tanto en la Universidad Nacional (UNA) como en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), los planes de estudio se estructuran con base en principios pedagógicos que buscan integrar los saberes teóricos con la acción educativa en contextos reales. En la UNA, la articulación entre la Pedagogía para I y II Ciclos y el énfasis en Educación Social promueve una formación que combina la comprensión de los procesos escolares con la capacidad de intervención comunitaria y socioeducativa. En la BUAP, la Licenciatura en Procesos Educativos incorpora un enfoque reflexivo que vincula la

formación conceptual con la práctica social, preparando al estudiantado para abordar problemáticas contemporáneas desde una perspectiva educativa, crítica y contextualizada.

La coherencia entre currículo, modelo pedagógico y práctica busca, por tanto, formar educadores sociales con competencias integrales. Esto implica que las estrategias de mediación, los contenidos, las formas de evaluación y los recursos didácticos estén alineados con las metas de formación, de manera que el estudiantado logre desarrollar no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades relacionales, comunicativas, éticas y de intervención social.

Como señalan Inciarte et al. (2008),

El conocimiento se fortalece cuando se da una verdadera enseñanza y cuando ésta es intencional, obedece a un plan, a metas claras y se rige por principios y conceptos pedagógicos que responden al tipo de docente que se quiere formar, a los métodos, técnicas y experiencias educativas que permiten alcanzar mayor eficacia en la formación. (p.126)

Este planteamiento resulta especialmente pertinente en el marco del seminario comparativo, cuyo objeto de estudio analiza cómo la formación universitaria en la UNA y en la BUAP se traduce en la adquisición de competencias profesionales y en la configuración de expectativas laborales. La coherencia práctica se convierte así en un elemento clave para comprender las diferencias y coincidencias entre ambas experiencias formativas, ya que permite identificar de qué manera cada institución logra vincular la teoría con la acción educativa.

En ambas realidades, la coherencia entre el currículo y la práctica fomenta una formación situada, reflexiva y transformadora. En la UNA, las prácticas comunitarias y los proyectos de acción social permiten que el estudiantado articule la pedagogía con la intervención en contextos de vulnerabilidad; en la BUAP, la integración de la práctica con la investigación educativa y la acción participativa fortalece el sentido ético y político de la profesión.

La coherencia práctica es el punto de encuentro entre el modelo pedagógico, el currículo y las experiencias de práctica, garantizando que la formación del educador social tanto en Costa Rica como en México responda a las exigencias de una sociedad cambiante, diversa y compleja. Esta coherencia asegura que las competencias adquiridas no sean solo teóricas o instrumentales, sino también humanas, críticas y transformadoras, en consonancia con los principios de la educación social contemporánea.

El análisis teórico desarrollado en este capítulo permite comprender que la educación social se consolida como un campo en expansión dentro de la formación pedagógica, capaz de integrar la teoría educativa, la práctica social y el compromiso ético en la transformación de contextos humanos y comunitarios. A lo largo del marco teórico se evidencian las bases epistemológicas, los fundamentos pedagógicos y los principios axiológicos que sustentan la educación social, concebida como una pedagogía para la vida cotidiana, orientada al acompañamiento, la inclusión y la equidad.

Los apartados revisados muestran que las competencias, habilidades, valores y actitudes del futuro educador social se construyen en un proceso articulado entre el conocimiento teórico, la reflexión crítica y la experiencia práctica. Esta articulación entre la teoría y la acción es la que otorga sentido a la formación profesional y asegura la

pertinencia social de los procesos educativos. De igual forma, los factores motivacionales y las expectativas laborales revelan la importancia de una formación comprometida con la realidad, capaz de responder a las necesidades del entorno y a los desafíos de las comunidades contemporáneas.

En síntesis, el Capítulo II permite reconocer que el énfasis en educación social, tanto en Costa Rica como en México, no solo amplía las posibilidades de intervención profesional de los educadores, sino que también contribuye a fortalecer la dimensión humana, ética y transformadora de la pedagogía. Esta comprensión teórica sirve de base para interpretar el sentido de las prácticas formativas y orientar las decisiones metodológicas del estudio, donde se busca analizar la articulación entre la formación recibida, las competencias desarrolladas y las expectativas profesionales del estudiantado.

El análisis teórico realizado en este capítulo permite comprender la complejidad de la formación en educación social y su relación con las competencias, motivaciones y prácticas profesionales del estudiantado. A partir de estas bases conceptuales, el siguiente capítulo presenta la ruta metodológica que orienta el estudio, detallando los enfoques, estrategias y procedimientos empleados para analizar las realidades formativas y profesionales en los contextos de Costa Rica y México.

Capítulo III

Ruta metodológica

El presente capítulo expone los fundamentos y procedimientos metodológicos que orientan la investigación, la cual se centra en el análisis comparativo de la formación de las personas estudiantes en los programas universitarios de pedagogía de Costa Rica y México. En el caso de Costa Rica, el estudio considera dos grupos pertenecientes a la Universidad Nacional (UNA): el grupo Costa Rica A, conformado por personas estudiantes de los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.), y el grupo Costa Rica B, integrado por personas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en I y II Ciclos de la E.G.B. con Énfasis en Educación Social.

Por su parte, en México se incluyen dos grupos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): el grupo México A, conformado por personas estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos, y el grupo México B, correspondiente a la Licenciatura en Procesos Educativos con Énfasis en Pedagogía Social.

La investigación busca comprender cómo las trayectorias formativas de las personas estudiantes de ambos países favorecen la construcción progresiva de saberes, competencias y prácticas profesionales, analizando los distintos niveles de consistencia formativa y la manera en que la Educación Social actúa como eje articulador de la formación pedagógica. De igual forma, se examina la relación entre los saberes adquiridos durante la formación universitaria y los perfiles de egreso declarados en los planes de estudio, con el propósito de valorar la coherencia entre los procesos formativos y las competencias profesionales alcanzadas en los diferentes contextos nacionales.

Este capítulo desarrolla, en primer lugar, una reflexión sobre el paradigma de investigación que orienta el estudio. Posteriormente, se explicita el enfoque metodológico mixto, así como el tipo y diseño de investigación que operacionalizan la integración de las fases cuantitativa y cualitativa.

A continuación, se presenta la caracterización de las personas participantes, considerando sus principales variables sociodemográficas y académicas. Seguidamente, se describe la estrategia metodológica, la cual detalla las fases del proceso investigativo, los momentos de recolección de información y los instrumentos de medición y registro aplicados en cada etapa.

El capítulo continúa con la definición de los factores y sus variables e ítems cuantitativos, junto con las categorías y subcategorías apriorísticas cualitativas, en tanto componentes complementarios de una investigación de carácter mixto y comparativo internacional.

Finalmente, se abordan las consideraciones éticas que sustentan el proceso investigativo, las cuales garantizan el respeto, la confidencialidad, la coautoría formativa y la validez científica de los resultados obtenidos.

A. Paradigma y enfoque metodológico seleccionado

La necesidad de clarificar el marco paradigmático de la investigación constituye un paso fundamental, ya que permite establecer tanto para las personas investigadoras como para las personas lectoras el compromiso teórico, ético y metodológico que se asume. Además, brinda el marco desde el cual la investigación puede ser valorada y comprendida.

Antes de precisar el paradigma asumido, conviene detenerse brevemente en la forma en que se entiende el concepto de paradigma.

En la tradición filosófica, uno de los primeros autores en acuñar dicho concepto fue Thomas Kuhn (1962), quien lo definió como “una constelación de creencias, valores, técnicas y así sucesivamente, compartidas por los miembros de una comunidad científica particular” (p. 175). Esta definición representa la piedra angular sobre la cual se han edificado posteriores análisis y discusiones teóricas, al establecer una reflexión profunda sobre la naturaleza del conocimiento científico y sus modos de producción.

Para Kuhn, el paradigma implica creencias acerca de las formas válidas de conocer y de investigar; es decir, constituye una adscripción a un modo particular de hacer ciencia. Por tanto, delimita lo posible, lo permitido y lo legítimo dentro de una comunidad investigativa.

Con el paso del tiempo, el concepto fue ampliado. Guba (1989) señaló que el paradigma no solo se refiere a las creencias científicas, sino también a las acciones y prácticas del pensamiento cotidiano, de modo que influye en la forma en que las personas interpretan y transforman la realidad social (p. 17).

En la misma línea, Denzin (2005) entiende los paradigmas como “interpretaciones compartidas de la realidad que guían las acciones y las investigaciones en una disciplina científica” (p. 21). Esta definición es asumida en la presente investigación, pues reconoce la existencia de múltiples paradigmas y permite ubicar este estudio dentro de las ciencias sociales y, en particular, dentro del campo de la educación.

Tradicionalmente, en la investigación educativa se han reconocido dos grandes paradigmas: el positivista y el naturalista o interpretativo, que responden a tradiciones epistemológicas distintas. Durante mucho tiempo fueron considerados excluyentes, lo que generó divisiones innecesarias entre quienes privilegiaban el dato numérico y quienes defendían la interpretación de la experiencia.

Autores como Creswell (2014) señalan que esa dicotomía ha sido superada, ya que la combinación de enfoques ofrece una comprensión más profunda y holística de los fenómenos educativos:

The traditional dichotomy between qualitative and quantitative methods has evolved, and it is increasingly common to find research that integrates both methodologies in a complementary manner, recognizing that combining approaches can provide a deeper and more comprehensive understanding of the phenomena studied. (p. 4)

Como lo señala el autor, la complementariedad metodológica enriquece la investigación educativa al permitir que el análisis estadístico y la interpretación narrativa dialoguen.

Por ejemplo, en el contexto escolar, una nota baja representa cuantitativamente un indicador de logro, pero cualitativamente refleja sentimientos, frustraciones o tensiones familiares que solo pueden comprenderse a través de una mirada humana y contextualizada.

En años más recientes, esta complementariedad ha dado lugar al enfoque de métodos mixtos, que combina las fortalezas del paradigma cuantitativo y del cualitativo.

Como indican Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque mixto surge “para superar las limitaciones de los métodos cualitativos y cuantitativos cuando se usan de manera aislada, combinando ambos para proporcionar una comprensión más completa de los fenómenos estudiados” (p. 549).

La presente investigación se adscribe a este enfoque metodológico mixto, en tanto busca comprender, interpretar y contrastar la formación universitaria en educación social desde una perspectiva que integre el análisis estadístico de los niveles de consistencia formativa y la interpretación profunda de las narrativas de las personas estudiantes y egresadas.

Paradigma crítico-sociocrítico y su pertinencia para el estudio

En cuanto a su naturaleza paradigmática, este trabajo se inscribe en el paradigma crítico-sociocrítico, el cual orienta las investigaciones que parten de la comprensión de la educación como un hecho social, histórico y político, atravesado por tensiones, desigualdades y posibilidades de transformación.

Como lo señala Cano (2015), un paradigma implica una visión de mundo, una orientación filosófica que compromete a la persona investigadora en su interpretación de la realidad y en su acción transformadora.

Desde esta posición, el estudio reconoce que los procesos de formación universitaria no se desarrollan en un vacío conceptual, sino que están atravesados por las contradicciones y desigualdades sociales que afectan a las poblaciones con las que las universidades

trabajan: personas en condición de pobreza, niñez excluida, juventudes marginadas, personas adultas mayores, mujeres, comunidades indígenas o rurales, entre otras.

Por ello, asumir un paradigma crítico supone comprender la educación como espacio de emancipación y justicia social, donde la pedagogía no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca transformar la conciencia y las condiciones de vida de los sujetos sociales.

Siguiendo a Pérez (2003) y a Freire (1970), la pedagogía crítica promueve la reflexión, la concienciación y la acción transformadora frente a las estructuras que reproducen la exclusión. En esta línea, el estudio analiza cómo las personas estudiantes de los cuatro grupos a saber Costa Rica A, Costa Rica B, México A y México B, los cuales construyen sus saberes, competencias y prácticas profesionales en contextos educativos que reflejan dichas tensiones estructurales.

La educación social se asume, así, como un campo de resistencia y esperanza, donde el aprendizaje se orienta a la transformación de la realidad.

Martínez (2012) distingue entre paradigma crítico y sociocrítico, aclarando que el primero cuestiona las estructuras de poder y las ideologías dominantes, mientras que el segundo incorpora la acción participativa y transformadora dentro del propio proceso investigativo (p. 87).

En este seminario, la investigación se sitúa en la convergencia de ambos enfoques, de tal forma que, adopta una lectura crítica de las estructuras (currículo, formación,

políticas educativas) y, al mismo tiempo, impulsa una praxis reflexiva con las personas estudiantes y egresadas como sujetos activos del conocimiento.

La pedagogía crítica como marco interpretativo

El vínculo entre paradigma crítico y pedagogía contestataria se vuelve fundamental. Como bien han sostenido autores como Gramsci (1999) y Donoso (2022), toda persona es portadora de una ideología y de una concepción del mundo que se construye en su interacción social. Por tanto, la formación universitaria implica también una disputa por el sentido, un proceso de resignificación ideológica y ética.

En este estudio, las narrativas de las personas estudiantes y egresadas expresan diversas formas de comprender la función educativa y su relación con la justicia social. Algunas parten de visiones psicologistas centradas en el aula; otras, más complejas y sistémicas, reconocen la interdependencia entre escuela, familia, comunidad y sociedad.

Estas diferencias evidencian que la formación no es neutral, sino que está condicionada por los imaginarios previos, las ideologías y las experiencias de quienes participan en ella, así como por la mediación que realizan las personas docentes universitarias.

En este sentido, el paradigma crítico-sociocrítico permite problematizar las relaciones de poder, la inequidad educativa y las formas de exclusión que persisten en los contextos universitarios y sociales de Costa Rica y México.

La investigación, entonces, no se limita a describir los saberes y competencias formativas, sino que busca interpretar sus raíces sociohistóricas y reconocer los desafíos

que enfrentan las instituciones de educación superior en la formación de educadores sociales comprometidos con la transformación humana y comunitaria.

B. Enfoque o diseño de investigación

El enfoque de investigación se refiere a la estrategia general que orienta el diseño y la implementación de un estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014),

Un enfoque de investigación es una estrategia general que guía el diseño y la implementación de un estudio. Incluye las filosofías subyacentes, las metodologías y los métodos que un investigador elige para abordar un problema de investigación, y determina cómo se recopilarán y analizarán los datos. (p. 34)

La presente investigación se enmarca en el enfoque mixto, al integrar métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado. En este caso, el análisis se orienta a identificar cómo las personas estudiantes de los programas de pedagogía en Costa Rica y México en sus distintos niveles y énfasis construyen saberes, competencias y prácticas profesionales vinculadas con la Educación Social y la atención a poblaciones en contextos de exclusión o vulnerabilidad.

De acuerdo con Creswell y Plano Clark (2011),

Mixed methods research is characterized by the collection and analysis of both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its key characteristics include the integration of data at various stages of the research process, the use of distinct designs to guide the integration, and the philosophical

underpinning that both quantitative and qualitative approaches provide valuable insights. (p. 5)

Tal y como señalan estos autores, en este estudio se recolectaron y analizaron datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa dentro de un mismo proceso investigativo, organizado en fases complementarias y secuenciales. El diseño combina procedimientos estadísticos (para determinar niveles de consistencia formativa y variabilidad entre grupos) con interpretaciones narrativas derivadas de entrevistas y análisis cualitativos (que explican los significados atribuidos por las personas participantes a su formación y práctica educativa).

El propósito integrador del enfoque mixto se concreta en la búsqueda de comprensión y explicación simultáneas: las cifras permiten visualizar tendencias generales en los aprendizajes logrados, mientras que las narrativas revelan las razones y vivencias que los sustentan. Esta integración facilita una lectura más completa de la formación profesional del educador o educadora social en dos contextos nacionales distintos.

Características fundamentales del enfoque mixto

a) Integración de métodos

Los métodos mixtos implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Como sostienen Hernández et al. (2014), “Esto permite una integración de datos que proporciona una visión más completa del fenómeno estudiado” (p. 546).

En el presente caso, la integración se refleja en la construcción de matrices de comparación entre los resultados numéricos (distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia y dispersión) y los hallazgos cualitativos (categorías apriorísticas y emergentes obtenidas de entrevistas y narrativas estudiantiles).

b) Combinación de técnicas de recolección y análisis

El estudio recurre a instrumentos estandarizados (cuestionarios con ítems cerrados y escalas de valoración) y a técnicas interpretativas (análisis temático de entrevistas y grupos focales). Esta combinación permite explorar tanto el nivel de logro formativo como las representaciones, percepciones y experiencias personales de las personas participantes.

c) Diseños secuenciales o concurrentes

Los estudios con enfoque mixto pueden desarrollarse mediante diseños secuenciales o concurrentes. En palabras de Creswell (2015), “El diseño de investigación mixta puede ser secuencial o concurrente, dependiendo del propósito del estudio. En el diseño secuencial, un método sigue al otro; en el diseño concurrente, ambos métodos se utilizan simultáneamente” (p. 44).

En esta investigación se adopta un diseño mixto secuencial explicativo, en el cual la fase cuantitativa precede a la cualitativa. Primero, se analizan los resultados estadísticos de los instrumentos aplicados en los grupos Costa Rica A, Costa Rica B, México A y México B; luego, se desarrollan las interpretaciones cualitativas que explican y profundizan esos resultados. La fase integradora corresponde al análisis mixto, en el cual se contrastan y articulan los hallazgos de ambos enfoques.

d) Propósito de complementariedad

El propósito central del enfoque mixto es aprovechar las fortalezas de ambos métodos para compensar sus limitaciones y fortalecer la validez interpretativa. Según Tashakkori y Teddlie (2010), “El objetivo de los métodos mixtos es aprovechar las fortalezas de los enfoques cualitativos y cuantitativos para compensar sus respectivas limitaciones y así mejorar la validez y profundidad de los hallazgos” (p. 43).

En este estudio, la complementariedad se manifiesta en el diálogo entre las mediciones numéricas de la consistencia formativa y las voces de las personas estudiantes, que aportan sentido y explicación a esos resultados.

e) Amplitud y profundidad del conocimiento

La investigación de métodos mixtos combina datos numéricos que proporcionan amplitud con datos descriptivos que ofrecen profundidad. En palabras de Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2014), “La investigación de métodos mixtos permite una comprensión amplia y profunda del fenómeno estudiado, combinando datos numéricos que proporcionan amplitud y datos descriptivos que ofrecen profundidad” (p. 123).

Este principio resulta especialmente pertinente para el tema abordado, pues la formación en educación social implica tanto el desarrollo de competencias medibles como la construcción de valores, actitudes y visiones ético-políticas que solo pueden comprenderse mediante la interpretación cualitativa.

Aplicación del enfoque mixto al estudio

El diseño metodológico de esta investigación responde, por tanto, a una lógica integradora y explicativa. La fase cuantitativa permitió identificar los niveles de consistencia formativa alcanzados por las personas estudiantes y egresadas, así como las diferencias entre los grupos de Costa Rica y México. Posteriormente, la fase cualitativa brindó la posibilidad de interpretar esas diferencias, explorando los sentidos que las personas participantes atribuyen a su proceso formativo y al papel social del educador o educadora.

El enfoque mixto, aplicado a este estudio, posibilita comprender cómo las universidades públicas latinoamericanas, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), construyen trayectorias formativas diferenciadas pero convergentes en su propósito de formar profesionales comprometidos con la justicia social y la transformación educativa.

Así, el diseño metodológico no solo permite contrastar resultados, sino también revelar el potencial transformador de la educación social como campo de articulación entre pedagogía, inclusión y equidad.

Tipo de estudio

Dentro de los estudios desarrollados bajo el enfoque mixto, se reconocen diversos diseños metodológicos que permiten la integración de datos cuantitativos y cualitativos para alcanzar una comprensión más amplia de los fenómenos educativos. Entre los principales se encuentran los siguientes:

Diseño convergente paralelo

Este diseño se caracteriza porque la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos se realizan de manera simultánea pero independiente, y posteriormente se comparan para integrarlos en una fase final, con el propósito de obtener una comprensión más profunda del objeto de estudio (Creswell, 2015, p. 37).

Este tipo de diseño es apropiado cuando se busca confirmar hallazgos desde múltiples fuentes de evidencia, aunque no es el que se adopta en la presente investigación.

Diseño explicativo secuencial

De acuerdo con Plano Clark y Creswell (2011), “en este diseño la recolección y análisis de los datos cuantitativos se hace en las primeras fases, luego se realizan las fases de recolección y análisis de datos cualitativos” (p. 71).

Su característica principal es que la fase cualitativa profundiza e interpreta los resultados cuantitativos iniciales, ofreciendo un nivel explicativo que no puede alcanzarse únicamente con los datos estadísticos.

Este tipo de diseño resulta particularmente útil en investigaciones educativas que buscan comprender los significados subyacentes detrás de tendencias o patrones cuantificables, como ocurre en este estudio.

Diseño exploratorio secuencial

Según Creswell (2015) y Morse (1991), en este diseño la investigación comienza con una fase cualitativa, cuyos resultados orientan el desarrollo posterior de los instrumentos cuantitativos.

Mientras que el diseño explicativo secuencial utiliza lo cualitativo para interpretar lo cuantitativo, el exploratorio secuencial invierte el orden, generando teorías o constructos a partir de la exploración inicial.

Aunque este modelo ha sido ampliamente utilizado en estudios de corte etnográfico, no responde plenamente a los propósitos de este seminario, centrado en contrastar niveles de desarrollo de saberes entre grupos y países.

Diseño multinivel

De acuerdo con Tashakkori y Teddlie (2003), estos diseños combinan métodos cualitativos y cuantitativos en diferentes niveles de análisis, individual, grupal u organizacional, para obtener una visión más integral del fenómeno investigado (p. 147).

En el contexto educativo, este diseño se aplica para analizar relaciones entre actores, instituciones y políticas. Sin embargo, en este estudio los niveles de análisis se centran en las personas estudiantes y egresadas, por lo que no se requiere una estructura jerárquica compleja.

Diseño de triangulación

Según Denzin (1978), este diseño se caracteriza por el uso de múltiples métodos para estudiar un mismo fenómeno, con el fin de validar y corroborar los resultados (p. 291).

Los datos cualitativos y cuantitativos se asumen a un mismo nivel y se contrastan mediante procesos de triangulación. Aunque este enfoque ofrece alto nivel de validez, la presente investigación opta por un diseño donde los datos cualitativos profundizan, más que confirmar los resultados estadísticos.

Tipo de estudio mixto aplicado en la investigación

En el marco de esta investigación, el diseño adoptado corresponde al diseño explicativo secuencial, el cual se ajusta de manera idónea a los objetivos propuestos y a la naturaleza del fenómeno educativo analizado.

Este tipo de diseño se selecciona porque permite identificar primero las tendencias cuantitativas sobre los niveles de dominio y consistencia formativa del constructo Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social, y posteriormente profundizar cualitativamente en las percepciones, significados y narrativas de las personas participantes.

En este estudio, las personas estudiantes y egresadas de Costa Rica y México fueron abordadas inicialmente mediante instrumentos cuantitativos, con el fin de establecer comparaciones estadísticas entre los grupos:

Costa Rica A (niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica),

Costa Rica B (Licenciatura en Pedagogía I y II ciclos con énfasis en Educación Social),

México A (niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos), y

México B (Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social).

Posteriormente, con base en los resultados obtenidos, se seleccionaron de manera intencional las personas participantes para la fase cualitativa, con el propósito de explorar cómo se configuran los saberes y competencias en los distintos contextos universitarios y nacionales.

En palabras de Plano Clark y Creswell (2011): “In explanatory sequential designs, quantitative data collection and analysis come first, followed by qualitative data collection to help explain or elaborate on the quantitative findings.” (p. 71)

De esta forma, el dato cualitativo actúa como narrativa interpretativa, que profundiza y explica los hallazgos cuantitativos, permitiendo comprender no solo el nivel de dominio alcanzado, sino también las condiciones institucionales, curriculares y sociales que lo configuran.

La integración final de los datos, desarrollada en los capítulos IV y V, constituye la síntesis explicativa mixta, en la que convergen los resultados estadísticos y las voces de las personas participantes para ofrecer una comprensión integral del proceso formativo en educación social.

C. Participantes

Los participantes fueron estudiantes regulares de la Universidad Nacional de Costa Rica y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México, inscritos en las carreras de Pedagogía con énfasis I y II Ciclos de la EGB, y Pedagogía en I y II ciclos con

énfasis en Educación Social y de la Licenciatura de Procesos Educativos (niveles I, II y III) y Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social (niveles IV y V), respectivamente. A continuación, se detalla la descripción de la población participante de la UNA y de la BUAP.

Descripción de las personas participantes según los grupos universitarios

La investigación contó con la participación de personas estudiantes de planes de estudios universitarios afines al campo de la pedagogía y la educación social, pertenecientes a dos instituciones de educación superior a saber, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. La conformación de los grupos participantes fue verificada con base en los registros de cuestionarios aplicados durante el año 2024, asegurando la coherencia entre los códigos, los niveles académicos y los programas de estudio. En total, participaron 135 personas, distribuidas entre Costa Rica (88 participantes) y México (47 participantes). En el caso de Costa Rica, el grupo A estuvo conformado por personas estudiantes de los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, mientras que el grupo B correspondió a personas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social. Por su parte, en México el grupo A estuvo integrado por personas estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos, y el grupo B por estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social. Esta estructura permitió obtener una visión comparativa de los procesos formativos en ambos contextos universitarios, garantizando la diversidad, representatividad y validez de los datos recabados.

A continuación, se presenta la distribución general de las personas participantes según el país, grupo carrera y plan de estudios al que pertenecen. Esta descripción inicial permite observar la conformación de la muestra total y las características fundamentales que diferencian a cada grupo de estudio, estableciendo la base para los análisis comparativos posteriores. Las tablas que se incluyen seguidamente detallan, en primer lugar, la composición general por país, y posteriormente, las particularidades de cada grupo (Costa Rica A, Costa Rica B, México A y México B) en relación con las variables sociodemográficas de rango de edad, género, programa de estudio y año en curso dentro del programa.

Seguidamente se presenta la información general de las personas estudiantes participantes iniciando de los grupos de la Universidad Nacional de Costa Rica y de la Benemérita Universidad de Puebla-

Tabla 1. Distribución general de las personas participantes por país y grupo de ubicación en la carrera

País	Grupo	Ubicación en la carrera	Número de personas participantes
Costa Rica	A	Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica	69
	B	Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social	19
Subtotal			88
Costa Rica			

México	A	Licenciatura en Procesos Educativos (BUAP)	31
	B	Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social (BUAP)	16
Subtotal			47
México			
Total,			135
general			

El total de 135 personas participantes refleja la amplitud y diversidad de la muestra involucrada en el estudio. De ellas, 88 pertenecen a la carrera en Costa Rica y 47 a la carrera en México. La selección incluyó tanto personas estudiantes en formación (II, III y IV nivel en Costa Rica) (I, II y III nivel en México) como personas que cursaban el último año de carrera en Costa Rica y los dos últimos de la carrera en México, lo que permitió analizar de manera integral la trayectoria formativa desde los niveles iniciales hasta el nivel de licenciatura.

En el caso de Costa Rica, el grupo A se conformó con 69 personas estudiantes inscritas en los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, lo que representa la etapa de consolidación de la formación docente orientada al trabajo en el aula. Por su parte, el grupo B, integrado por 19 personas estudiantes, correspondió a la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social, donde se profundiza en el desarrollo de competencias profesionales y socioeducativas

orientadas a la intervención comunitaria y a la transformación social, sobre todo en la profundización y abordaje de la triada escuela-familia-comunidad.

En México, la muestra estuvo compuesta por 31 personas estudiantes del grupo A, pertenecientes a la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), programa que ofrece una base amplia en teorías del aprendizaje, mediación pedagógica y gestión educativa. El grupo B, conformado por 16 personas, cursa la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social, la cual orienta su formación hacia la acción educativa en contextos sociales diversos, en consonancia con los principios de inclusión, equidad y justicia educativa.

De esta manera, la distribución general evidencia la correspondencia estructural entre los programas analizados, garantizando la comparabilidad de los datos y permitiendo examinar las similitudes y diferencias en la formación de educadores y educadoras sociales en dos contextos universitarios y nacionales distintos. La paridad conceptual entre los programas de ambos países Pedagogía con énfasis social en Costa Rica y Procesos Educativos con orientación social en México, lo cual fortalece el sentido de análisis comparativo que caracteriza esta investigación.

Tabla 2. Distribución general de las personas participantes de la Carrera de Pedagogía en Costa Rica

Grupo	Nivel de carrera	Total, de participantes	% dentro del país
Costa Rica A	II, III y IV niveles de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la E.G.B.	69	78.4 %

Costa Rica B	Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social	19	21.6 %
Total		88	100 %

La Tabla 2 muestra la distribución general de las personas participantes pertenecientes a la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), todas inscritas en programas de la carrera de Pedagogía en I y II ciclos. En total, participaron 88 personas, distribuidas en dos grupos que representan distintos momentos dentro de la trayectoria formativa.

El grupo Costa Rica A, integrado por 69 personas estudiantes, corresponde a los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.), lo que equivale al 78,4 % del total participante. Este grupo se caracteriza por encontrarse en las etapas intermedias de formación, donde se consolidan los saberes pedagógicos fundamentales, las competencias didácticas y la comprensión de la práctica educativa en el aula. Su peso mayoritario en la muestra permite captar con amplitud el proceso de construcción de saberes desde la base del currículo formativo, antes de la especialización final en educación social.

Por su parte, el grupo Costa Rica B, conformado por 19 personas estudiantes, representa el 21,6 % del total de personas participantes costarricenses y corresponde a la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social. Este grupo se ubica en la fase de culminación del proceso formativo universitario, donde las personas estudiantes articulan los saberes teóricos y metodológicos adquiridos con la práctica socioeducativa, mediante experiencias de mediación en contextos comunitarios, escolares y familiares.

La distribución observada evidencia que la mayor parte de la población participante en Costa Rica proviene de los niveles intermedios de la formación pedagógica, lo cual permite analizar el tránsito progresivo desde la formación docente tradicional hacia la formación con enfoque social. A su vez, la presencia del grupo de licenciatura ofrece una perspectiva comparativa relevante, al representar la madurez académica y profesional alcanzada por las personas que finalizan la carrera con una orientación más crítica y transformadora de la educación.

Tabla 3. Costa Rica A: distribución por variables sociodemográficas

Variable	Categorías	Frecuencia	%
Rango de edad	Menos de 20 años (E01)	11	15.9 %
	21–25 años (E02)	42	60.9 %
	26–30 años (E03)	10	14.5 %
	Más de 30 años (E04)	6	8.7 %
Género	Femenino (G01)	64	92.8 %
	Masculino (G02)	4	5.8 %
	No binario o prefirió no decir (G03–G04)	1	1.4 %
Año en curso	II año (A02)	21	30.4 %
	III año (A03)	28	40.6 %
	IV año (A04)	20	29.0 %

La Tabla 3 presenta la distribución sociodemográfica de las 69 personas estudiantes que conforman el grupo Costa Rica A, pertenecientes a los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la Universidad

Nacional. Este grupo representa la etapa intermedia del proceso formativo, donde las personas participantes se encuentran consolidando los saberes teóricos, metodológicos y prácticos vinculados con la docencia en el ámbito escolar.

En cuanto al rango de edad, se observa una clara concentración en el grupo etario de 21 a 25 años (E02), que abarca el 60,9 % de la muestra. Este dato es coherente con la estructura académica del plan de estudios, ya que corresponde a la población que cursa los niveles intermedios de la carrera universitaria. Los grupos de menores de 20 años (E01, 15,9 %) y de 26 a 30 años (E03, 14,5 %) muestran una presencia complementaria, mientras que las personas mayores de 30 años (E04, 8,7 %) representan una minoría, asociada a quienes han retomado la formación pedagógica después de algunos años o provienen de otros campos profesionales. Esta diversidad etaria enriquece el proceso educativo, aportando distintas experiencias personales y contextuales.

En relación con la variable de género, los datos revelan una predominancia significativa de personas femeninas (G01), que constituyen el 92,8 % del grupo, frente a un 5,8 % de personas masculinas (G02) y un 1,4 % que se identificó como no binario o prefirió no indicar género (G03–G04). Esta tendencia reafirma un fenómeno históricamente presente en las carreras de educación en Costa Rica, la feminización de la profesión docente, especialmente en los niveles de Educación General Básica, donde el magisterio ha sido tradicionalmente asumido como un campo laboral de predominio femenino.

En lo que respecta al año en curso dentro del programa, la distribución muestra una relativa homogeneidad entre los tres niveles que integran el grupo. El III año (A03) concentra el 40,6 % de las personas participantes, seguido del II año (A02) con un 30,4 %, y del IV año (A04) con un 29,0 %. Esta proporción equilibrada garantiza representatividad

de los distintos momentos del proceso formativo, lo cual fortalece el análisis posterior sobre la evolución de los saberes y competencias a lo largo de la carrera.

De forma general, el grupo Costa Rica A se caracteriza por una población mayoritariamente joven y femenina, ubicada en las fases centrales del proceso académico, lo que permite observar de manera privilegiada la construcción progresiva de los saberes pedagógicos desde la formación inicial hasta la preparación previa a la práctica profesional supervisada. Este perfil sociodemográfico resulta clave para interpretar los hallazgos posteriores, ya que refleja la composición típica del estudiantado de pedagogía en la Universidad Nacional y el contexto sociocultural en el que se desarrollan sus procesos de aprendizaje.

Tabla 4. Costa Rica B: distribución por variables sociodemográficas

Variable	Categorías	Frecuencia	%
Rango de edad	21–25 años (E02)	11	57.9 %
	26–30 años (E03)	4	21.1 %
	Más de 30 años (E04)	4	21.1 %
Género	Femenino (G01)	18	94.7 %
	Masculino (G02)	1	5.3 %

La Tabla 4 presenta la distribución sociodemográfica del grupo Costa Rica B, conformado por 19 personas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional. Este grupo representa el nivel terminal del proceso formativo universitario, en el cual las personas participantes culminan su

formación académica con una orientación hacia la acción educativa en contextos sociales, comunitarios y no formales.

En relación con el rango de edad, los datos evidencian una concentración mayoritaria en el grupo de 21 a 25 años (E02), que reúne al 57,9 % de las personas participantes. Este rango etario corresponde a quienes han realizado su trayectoria universitaria de manera continua, completando los niveles previos de pedagogía en I y II ciclos sin interrupciones. Sin embargo, se destaca también la presencia de dos subgrupos con trayectorias diferenciadas, tales son las personas de 26 a 30 años (E03) y las mayores de 30 años (E04), ambas con una representación del 21,1 %. Este dato sugiere que el programa de Licenciatura en Educación Social acoge tanto a personas que continúan su formación inmediatamente después del bachillerato como a quienes, tras un período laboral o personal, retoman los estudios universitarios en búsqueda de una formación más especializada en el ámbito socioeducativo.

Respecto al género, se mantiene la tendencia observada en el grupo de niveles intermedios de la carrera, con una marcada predominancia de personas femeninas (G01), que constituyen el 94,7 % de la muestra, frente a un 5,3 % correspondiente a personas masculinas (G02). Este dato confirma el patrón histórico de feminización en las carreras pedagógicas, particularmente en aquellas orientadas hacia la labor con niños y niñas, la mediación social, la intervención comunitaria y el trabajo educativo con poblaciones vulnerables, campos donde las mujeres han tenido una presencia significativa tanto en la formación como en el ejercicio profesional.

De forma general, los datos del grupo Costa Rica B reflejan un perfil de estudiantes jóvenes-adultos, mayoritariamente mujeres, con una fuerte vocación hacia la educación y la educación social como práctica transformadora. Este perfil demográfico coincide con las características esperadas en una cohorte de culminación universitaria, donde la madurez académica se acompaña de una mayor conciencia crítica y compromiso social, aspectos que serán analizados en profundidad en los capítulos posteriores.

Seguidamente se describen las características generales de las personas participantes de México.

Personas estudiantes participantes de México A

Tabla 5. Distribución general de las personas estudiantes mexicanas

Grupo	Nivel o tipo de programa	Total de participantes	% dentro del país
México	Licenciatura en Procesos Educativos	31	66.0 %
A	(niveles I, II y III)		
México	Licenciatura en Procesos Educativos con	16	34.0 %
B	énfasis en Pedagogía Social		
Total		47	100 %

La Tabla 5 presenta la distribución general de las personas participantes pertenecientes a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México, en la cual participaron 47 personas estudiantes de la carrera de Procesos Educativos, agrupadas en dos cohortes diferenciadas según su nivel de formación. Esta descripción permite

comprender la composición de la muestra mexicana y las características estructurales de los programas académicos vinculados con el campo de la educación social y pedagógica.

El grupo México A, conformado por 31 personas estudiantes, representa el 66,0 % del total participante. Este grupo incluye a quienes cursan los niveles I, II y III de la Licenciatura en Procesos Educativos, y corresponde al tramo inicial e intermedio del proceso formativo. En este nivel, las personas participantes se encuentran construyendo las bases teóricas y metodológicas de su formación, especialmente en torno a los fundamentos de la educación, la práctica docente y la comprensión de los contextos sociales donde se ejerce la acción educativa. Su peso mayoritario dentro de la muestra mexicana permite explorar las percepciones y saberes en una etapa de consolidación conceptual, donde la formación aún se encuentra en proceso de maduración.

Por su parte, el grupo México B, integrado por 16 personas estudiantes, constituye el 34,0 % del total de participantes y corresponde a la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social. Este grupo se ubica en el nivel avanzado del proceso académico, donde las personas participantes profundizan en la vinculación entre educación y sociedad, articulando los aprendizajes teóricos con la práctica en espacios comunitarios, institucionales y alternativos. En este nivel, la formación se orienta hacia la comprensión crítica de la realidad social y educativa, promoviendo competencias vinculadas con la mediación pedagógica, la inclusión y la transformación social.

La distribución observada evidencia un equilibrio formativo que permite analizar el desarrollo de los saberes pedagógicos y socioeducativos desde las etapas iniciales hasta los niveles terminales de la carrera. Asimismo, refleja la articulación curricular existente en la BUAP, que transita desde una formación general en procesos educativos hacia una

especialización en pedagogía social. En conjunto, esta configuración proporciona una base sólida para los análisis comparativos posteriores entre los grupos de México y Costa Rica, al permitir observar cómo se manifiestan los procesos de construcción de saberes en contextos universitarios y nacionales distintos, pero con fines formativos convergentes.

Tabla 6. México A: distribución por variables sociodemográficas

Variable	Categorías	Frecuencia	%
Rango de edad	Menos de 20 años (E01)	12	38.7 %
	21–25 años (E02)	16	51.6 %
	26–30 años (E03)	3	9.7 %
Género	Femenino (G01)	25	80.6 %
	Masculino (G02)	6	19.4 %
Año en curso	1.er año (A01)	10	32.3 %
	2.º año (A02)	11	35.5 %
	3.er año (A03)	10	32.3 %

La Tabla 6 presenta la caracterización sociodemográfica de las 31 personas estudiantes que conforman el grupo México A, pertenecientes a los niveles I, II y III de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Este grupo representa la etapa inicial e intermedia del proceso formativo, donde las personas participantes se encuentran construyendo las bases conceptuales y metodológicas de su identidad profesional como futuras y futuros educadores sociales.

En cuanto al rango de edad, los datos evidencian una clara concentración en el grupo de 21 a 25 años (E02), que agrupa al 51,6 % de las personas participantes. Este segmento etario refleja una población que transita por la formación universitaria dentro del

rango típico de edad esperado para estos niveles de estudio. En segundo lugar, se ubican quienes tienen menos de 20 años (E01), con un 38,7 %, lo cual sugiere un ingreso temprano a la educación superior, propio de estudiantes que han seguido una trayectoria educativa continua desde la enseñanza media. Finalmente, un 9,7 % corresponde a personas con edades entre 26 y 30 años (E03), grupo que representa trayectorias formativas más diversas, posiblemente combinadas con experiencias laborales o personales previas, lo que enriquece las discusiones académicas y la comprensión crítica de los contextos educativos.

Respecto al género, la distribución mantiene una tendencia similar a la observada en Costa Rica, con predominio de personas femeninas (G01), que constituyen el 80,6 % del grupo, frente a un 19,4 % de personas masculinas (G02). Esta proporción confirma el patrón de feminización de la matrícula en carreras relacionadas con la educación y las ciencias sociales, fenómeno característico de América Latina, donde las mujeres ocupan un papel protagónico en los procesos de formación pedagógica y comunitaria. Sin embargo, la presencia masculina, aunque minoritaria, contribuye a la diversidad de perspectivas y experiencias dentro del proceso educativo.

En cuanto al año en curso dentro del programa, se observa una distribución equilibrada entre los tres niveles de formación. El segundo año (A02) concentra el 35,5 % del total, seguido de los grupos del primer (A01) y tercer año (A03), ambos con 32,3 %. Esta composición balanceada refleja una adecuada representatividad de las distintas etapas del proceso académico, lo que favorece el análisis comparativo de la progresión formativa a lo largo del programa. Asimismo, permite identificar cómo se consolidan los saberes teóricos y prácticos conforme las personas estudiantes avanzan en su formación universitaria.

De forma general el grupo México A se caracteriza por ser una población predominantemente joven y femenina, ubicada en los primeros niveles del proceso de formación profesional en educación. Su perfil etario y académico refleja una cohorte en etapa de construcción de saberes conceptuales y procedimentales fundamentales, que progresivamente se orientan hacia una comprensión más integral de los fenómenos educativos. Este perfil resulta clave para interpretar los hallazgos posteriores del estudio, especialmente en lo relativo a la apropiación temprana de los saberes vinculados con la educación social y la praxis pedagógica en contextos comunitarios.

Tabla 7. México B: distribución por variables sociodemográficas

Variable	Categorías	Frecuencia	%
Rango de edad	21–25 años (E02)	9	56.3 %
	26–30 años (E03)	4	25.0 %
	Más de 30 años (E04)	3	18.7 %
Género	Femenino (G01)	13	81.3 %
	Masculino (G02)	3	18.7 %
Año en curso	4.º año (A04)	13	81.3 %
	Otro (A05)	3	18.7 %

La Tabla 7 presenta la distribución sociodemográfica del grupo México B, conformado por 16 personas estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Este grupo representa la fase avanzada del proceso formativo universitario, en la cual las

personas participantes se encuentran en el cierre de su carrera y han alcanzado un nivel de madurez profesional que les permite integrar los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos a lo largo de su trayectoria académica.

En cuanto al rango de edad, la mayoría de las personas estudiantes se ubican entre los 21 y 25 años (E02), con una representación del 56,3 %. Este grupo etario coincide con quienes han desarrollado una trayectoria universitaria continua y sin interrupciones, lo que permite suponer una inserción temprana en los espacios de formación profesional. No obstante, se destaca la presencia de personas en los rangos de 26 a 30 años (E03), con un 25,0 %, y mayores de 30 años (E04), con un 18,7 %, lo que introduce diversidad generacional dentro del grupo. Este rasgo es relevante, pues enriquece las discusiones académicas y las experiencias de aprendizaje colaborativo, aportando distintas perspectivas sobre la práctica educativa y los contextos de intervención social.

Respecto al género, se mantiene una marcada predominancia femenina, con un 81,3 % de personas mujeres (G01) frente a un 18,7 % de personas hombres (G02). Esta tendencia reproduce el patrón de feminización de las carreras vinculadas con la educación, particularmente en aquellas orientadas hacia la pedagogía social, donde la empatía, el acompañamiento y la mediación son competencias clave. Sin embargo, la presencia masculina, aunque minoritaria, contribuye a la pluralidad y al equilibrio en la comprensión de las dinámicas socioeducativas abordadas en el programa.

En relación con el año en curso dentro del programa, el 81,3 % de las personas participantes cursa el cuarto año (A04), mientras que un 18,7 % se encuentra en la categoría “Otro” (A05), correspondiente a quienes realizan procesos de finalización de carrera o

ajustes curriculares asociados a prácticas, proyectos de titulación o reingresos. Esta composición evidencia que la mayoría del grupo México B se encuentra en el tramo final del proceso académico, en una etapa de integración de conocimientos y competencias aplicadas a la acción social y comunitaria.

En conjunto, los datos del grupo México B reflejan una población estudiantil joven-adulta, mayoritariamente femenina, con diversidad etaria y una clara orientación hacia la profesionalización en el ámbito de la educación social. Este perfil coincide con la naturaleza del programa, que busca formar profesionales capaces de intervenir en contextos sociales diversos, promover la inclusión y desarrollar procesos educativos transformadores. La composición sociodemográfica de este grupo resulta especialmente significativa, ya que permite comprender la madurez reflexiva y la consolidación formativa observada en los resultados cuantitativos y cualitativos analizados en los capítulos posteriores.

Criterios de conformación y selección de los grupos participantes

La conformación de los grupos participantes en esta investigación respondió a criterios intencionados y pedagógicamente justificados, orientados a garantizar la coherencia entre los objetivos del estudio y la estructura formativa de las carreras analizadas en ambos países. En correspondencia con el paradigma crítico que orienta el trabajo, la selección no obedeció a una lógica estadística de representatividad probabilística, sino a una elección deliberada de los grupos que reflejan distintos momentos de la trayectoria formativa en pedagogía y educación social, con el fin de contrastar los

procesos de construcción de saberes profesionales en diferentes niveles de desarrollo académico y social.

Selección de participantes en Costa Rica

En el caso de Costa Rica, la selección de las personas participantes se realizó en la Universidad Nacional (UNA), específicamente en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), instancia responsable de la formación de docentes en el campo de la pedagogía.

La estructura académica de esta División favoreció un proceso de selección natural, ya que las personas estudiantes se matriculan por bloques completos de materias por nivel, lo que permitió identificar los grupos de forma clara. Así, la investigación abarcó a personas estudiantes desde el segundo hasta el quinto nivel de la carrera, dejando fuera el primer nivel por su carácter introductorio, generalista y de formación básica en estudios generales.

Los grupos seleccionados corresponden a la siguiente distribución institucional, el Grupo 22 representa el II nivel, el Grupo 23 el III nivel, el Grupo 24 el IV nivel, y el Grupo 25 el V nivel, que cursa la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social.

De esta forma, el Grupo Costa Rica A estuvo conformado por 69 personas estudiantes de los niveles II, III y IV, pertenecientes a la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.), mientras que el Grupo Costa Rica B lo integraron 19 personas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social, quienes se encontraban finalizando su formación universitaria.

La estrategia de selección en Costa Rica fue intencional y contextual, considerando la disponibilidad y apertura de los grupos para participar, así como la factibilidad logística de visitar los cursos y aplicar los instrumentos de recolección de datos durante las sesiones académicas regulares en la sede central de Heredia.

Selección de participantes en México

En el caso de México, la investigación se desarrolló en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), dentro de la Licenciatura en Procesos Educativos, un programa de modalidad escolarizada, interdisciplinar y con una duración mínima de tres años y medio. Dicha licenciatura se estructura en dos niveles formativos, un Nivel Básico (primeros cuatro semestres), que constituye un tronco común de formación pedagógica, y un Nivel Formativo (últimos tres o más semestres), donde las personas estudiantes eligen entre dos rutas terminales: Formación Docente o Pedagogía Social.

Con el propósito de establecer la comparación con los grupos de Costa Rica, se definieron dos grandes agrupaciones a saber:

México A, integrado por personas estudiantes que cursan los niveles I, II y III de la Licenciatura en Procesos Educativos, quienes representan la etapa inicial e intermedia de formación pedagógica.

México B, conformado por quienes cursan la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social, equivalente al nivel terminal del programa universitario.

La distribución de los cursos y créditos en la BUAP permitió adaptar la duración del plan a un ciclo formativo de cinco años (diez semestres), garantizando una carga académica equilibrada entre 18 y 21 créditos por semestre, lo que facilita la comparación con la estructura curricular costarricense. En este caso, la selección fue intencionada y voluntaria, tomando en cuenta la disposición de las personas estudiantes para participar y la autorización de las autoridades académicas de la Facultad de Filosofía y Letras.

En forma de síntesis se puede indicar que, en ambos países, los criterios de conformación responden a una lógica pedagógica y comparativa más que numérica. En Costa Rica, la muestra se estructuró en torno a niveles académicos secuenciales y grupos formales, mientras que en México se basó en rutas curriculares diferenciadas por etapas formativas y énfasis terminales. Esta estrategia garantiza la posibilidad de observar y comparar, desde una perspectiva crítica, cómo la formación profesional en pedagogía y educación social se construye, evoluciona y consolida en dos contextos universitarios distintos, pero con propósitos formativos convergentes: la transformación social, la equidad y la inclusión educativa.

D. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica de esta investigación se diseñó bajo un **enfoque mixto secuencial explicativo**, combinando fases **cuantitativas** y **cualitativas** que se desarrollaron de manera articulada, con el propósito de alcanzar una comprensión integral del constructo *Articulación Formativa en Educación Social*. Cada fase se ejecutó con rigurosidad técnica, asegurando la validez de los resultados y la comparabilidad entre los contextos de **Costa Rica y México**.

Génesis y articulación del proyecto binacional

El estudio tiene su origen en noviembre de 2023, cuando la Dra. Karla Villaseñor Palma, académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), visitó la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica para impartir un taller a docentes y estudiantes de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.).

De esta visita surgió la idea de desarrollar un proyecto comparativo sobre la formación en educación social en ambas instituciones, sobre todo al analizar la similitud en las metas de formación y en la lógica de las carreras.

Durante **2024**, la colaboración se consolidó mediante dos encuentros académicos, el primero de ellos celebrado en el mes de marzo del año 2024 en Heredia Costa Rica, en este se lograron reunir tres estudiantes mexicanos, de la carrera de Procesos Educativos de la BUAP y seis costarricenses de la carrera de Pedagogía en I y II ciclos con énfasis en educación social. Dicho encuentro se centró en el intercambio de experiencias pedagógicas y los desafíos de la educación social, en América Latina, concretamente en México y Costa Rica.

El segundo encuentro se desarrolló en la ciudad de Puebla **en México del 24 al 28 de octubre de 2024, dicho encuentro se realizó en la BUAP**, en el marco del **II Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Social**. En este marco las personas estudiantes costarricenses 6 en total (las cuales conforman este seminario) pudieron aplicar el instrumento cuantitativo al estudiantado mexicano y se compartieron los avances de la investigación.

La coordinación de dichos encuentros estuvo bajo la responsabilidad de la **Dra. Karla Villaseñor Palma** (BUAP) y el **Dr. Rafael Jiménez Corrales**, junto con la **M.Ed. Sylvia Segura Esquivel** (UNA), quienes gestionaron la organización, aplicación de instrumentos y seguimiento de las fases del estudio.

Conformación del grupo coinvestigador de las personas estudiantes y sus responsabilidades asignadas en el periodo 20224-2025

En este Seminario, la estrategia metodológica fue diseñada para dar respuesta a los objetivos del estudio desde una mirada crítica e integral, permitiendo una comprensión más profunda del fenómeno educativo analizado; asimismo, las fases están organizadas de forma secuencial y complementaria, respondiendo a los principios de rigor y coherencia que demanda una investigación con enfoque mixto, en este proceso la coparticipación y responsabilidad de las personas coinvestigadoras estudiantes se detalla en la siguiente tabla 8.

Tabla 8. Coparticipación y responsabilidades de las personas coinvestigadoras en el marco del Seminario de Investigación 2024–2025

N° de pareja	Nombres de las personas coinvestigadoras	Funciones específicas realizadas en el periodo 2024–2025
Grupo 1	Luis Carlos Segura González y Victoria Fallas	Las personas coinvestigadoras participaron activamente en todas las etapas del proceso investigativo, tanto en Costa Rica como en México. Colaboraron en la revisión de la propuesta inicial del seminario, en el análisis del contexto y en la redacción

del apartado de justificación y antecedentes del Capítulo I.

En el Capítulo II, apoyaron la elaboración del marco teórico con base en la guía proporcionada por el equipo asesor.

En la fase cuantitativa, participaron en la recolección de los datos, tanto en la prueba piloto como en la aplicación del cuestionario definitivo, y organizaron los resultados en matrices de Excel para su posterior procesamiento estadístico.

En el Capítulo III, contribuyeron con la verificación de la estructura de los instrumentos y el registro ordenado de la información. En la fase cualitativa, asumieron la aplicación de entrevistas en profundidad y la coordinación logística de los grupos focales (ver apéndices 4 y 6).

En el Capítulo IV, colaboraron en la construcción de matrices cualitativas y en la triangulación inicial de resultados.

En el Capítulo V, integraron los hallazgos cualitativos y en el capítulo VI elaboraron las conclusiones y recomendaciones, bajo orientación metodológica del equipo asesor.

Grupo	Ana Gabriel Zamora
2	y María José Mesén

Este equipo asumió un papel relevante en la fase cuantitativa, recolectando los datos de la prueba piloto y de la aplicación definitiva, organizándolos en hojas de cálculo y validando su completitud antes de su análisis estadístico.

		En el Capítulo I, participaron junto con el resto de las parejas en la revisión de la propuesta académica del seminario. En el Capítulo II, elaboraron apartados del marco teórico referidos a los factores y variables asignados. En el Capítulo III, contribuyeron en la revisión del instrumento cuantitativo y en la logística de la recolección de datos. En la fase cualitativa, aplicaron entrevistas individuales y transcribieron la información obtenida, la cual procesaron mediante codificación temática. En el Capítulo IV, apoyaron la construcción de matrices y la organización de citas textuales para el análisis interpretativo. En el Capítulo V, participaron en la redacción de los resultados cualitativos. En el capítulo VI elaboraron la formulación de conclusiones conjuntas. Además, mantuvieron comunicación directa con la Dra. Karla Villaseñor durante la estancia en Puebla, México.
Grupo 3	Jennifer Barboza Matarrita y Marcela Montoya Corrales	Las personas coinvestigadoras de este grupo desempeñaron funciones destacadas en la articulación de las fases del estudio y la sistematización de la información. En el Capítulo I, colaboraron en la revisión integral del texto elaborado por el equipo académico del seminario. En el Capítulo II, desarrollaron parte del marco teórico relacionado con las competencias profesionales y la educación social. En la fase cuantitativa, participaron en la aplicación del cuestionario piloto y definitivo, y

en la organización y digitalización de los datos recolectados en Excel, garantizando su correcta estructura para el análisis estadístico posterior. En la fase cualitativa, realizaron entrevistas en profundidad, aportando en la construcción de las matrices y en la identificación de categorías emergentes.

En el Capítulo IV, sistematizaron los resultados cualitativos y participaron en la redacción interpretativa del Capítulo V, especialmente en la integración de los resultados entre Costa Rica y México. Representaron al equipo costarricense en la jornada académica en Puebla, bajo la orientación de la Dra. Karla Villaseñor.

Seguidamente se presentan las fases del estudio, las cuales se dividen en tres momentos, fase cuantitativa, fase cualitativa e integración mixta.

Fase cuantitativa

La fase cuantitativa constituyó el primer momento de campo y tuvo como propósito medir la articulación formativa en educación social en las carreras objeto de comparación, evaluando la relación entre formación académica, práctica profesional y desarrollo de competencias.

Diseño y validación del instrumento

El instrumento base fue inicialmente elaborado por estudiantes de la BUAP tomando como referente el documento *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y*

Educación Social. Volumen 2: Competencias Profesionales en Educación Social publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005).

Este texto, conocido comúnmente como el *Libro Blanco de la Educación Social en España*, sirvió como guía metodológica y conceptual para definir los factores y competencias que estructuran el instrumento, especialmente en lo relativo al perfil profesional del educador social y a las competencias que articulan la formación académica con la práctica socioeducativa.

Posteriormente, fue revisado y adaptado en la Universidad Nacional por el Dr. Rafael Jiménez Corrales, quien incorporó ajustes conceptuales y teóricos para contextualizarlo a las realidades formativas de ambas universidades. El cuestionario final constó de 85 ítems distribuidos en ocho factores, con una escala tipo Likert de cinco puntos que permitió obtener indicadores sobre percepciones, experiencias y competencias asociadas a la educación social. Luego de la validación piloto y revisión teórica el instrumento quedó establecido en 10 factores y 62 ítems.

Prueba piloto del instrumento

Previo a su aplicación definitiva, el instrumento fue validado mediante una prueba piloto aplicada en Costa Rica durante el primer semestre de 2024, bajo la coordinación del Dr. Rafael Jiménez Corrales.

El propósito fue examinar la consistencia interna, la validez de contenido y la claridad de los ítems. Seguidamente se presenta de forma sintética la lógica y resultados relevantes de la prueba piloto.

Contexto y grupos participantes

La prueba piloto se aplicó en dos grupos que comparten, en parte o de forma total el mismo plan de estudios que la carrera analizada en Costa Rica, a saber:

Grupo 78 de la carrera Pedagogía en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social, de la Sede Chorotega (Guanacaste), donde el tutor coautor impartió los cursos Metodología de la Investigación Social I y II durante 2024.

Grupo 34 de la carrera Educación Especial, de la Sede Central, campus Omar Dengo en Heredia, cuyos dos primeros años incluyen asignaturas comunes con la carrera de Pedagogía.

Resultados estadísticos de la prueba piloto

El procesamiento de los datos se efectuó con Microsoft Excel y SPSS v.25, aplicando los siguientes análisis que se muestran en la tabla.

Tabla 9. Índices de fiabilidad y validez interna del instrumento (alfa de Cronbach, dos mitades, correlaciones ítem–constructo y factor–constructo)

Prueba estadística	Valor obtenido	Interpretación	Acción / Conclusión
Alfa de Cronbach	0.953	Excelente consistencia interna	Mantener estructura general
Prueba de dos mitades (Spearman-Brown)	0.938	Alta fiabilidad interna	Confirmar coherencia entre ítems
Correlación ítem– constructo	r promedio 0.50-0.70	Moderada a fuerte	Revisar ítems < 0.30
Correlación factor–constructo	0.380-0.908	De débil a muy fuerte	Revisión en el factor “Prácticas socioeducativas y contextos de intervención”

Los resultados presentados en la tabla 9 evidencian una alta consistencia interna y una estructura psicométricamente sólida del instrumento Articulación Formativa en Educación Social.

El valor del alfa de Cronbach ($\alpha = 0.953$) confirma una excelente homogeneidad entre los ítems, lo que significa que las afirmaciones que componen la escala miden de manera coherente el constructo general propuesto. Asimismo, la prueba de dos mitades corregida mediante el coeficiente Spearman-Brown ($r = 0.938$) refuerza esta consistencia, demostrando estabilidad en los resultados aun cuando el instrumento se divide en partes equivalentes.

En cuanto a la correlación ítem-constructo, los valores promedio obtenidos ($r = 0.50$ a 0.70) indican asociaciones moderadas a fuertes, por lo que la mayoría de los ítems contribuyen adecuadamente a la medición del constructo. No obstante, los ítems con correlaciones inferiores a 0.30 se consideraron para revisión o reformulación, con el propósito de optimizar la validez interna del cuestionario. Ajustes realizados al instrumento tras la validación piloto

Luego de los análisis de fiabilidad y validez interna, se procedió a revisar los ítems con correlaciones débiles o muy débiles con el constructo global ($r < .30$). En esta revisión se eliminaron dos ítems (ítem 1 y 4), debido a su escasa relación estadística con el constructo “Articulación Formativa en Educación Social” y a la redundancia conceptual detectada con otros ítems del mismo factor. Asimismo, se reformularon siete ítems (ítems 2, 3, 7, 10, 11, 15 y 19) con el fin de mejorar su claridad semántica y su viculación con las dimensiones teóricas del instrumento.

Estas modificaciones se realizaron manteniendo la estructura factorial original, sin alterar el equilibrio entre factores ni el número de variables esenciales. Posteriormente, los ítems revisados fueron sometidos a una validación teórica por parte de la persona tutora del seminario al contar este con un posgrado en Evaluación Educativa, asegurando la

pertinencia conceptual y la correspondencia entre indicadores e ítems dentro de cada factor. De esta manera, el instrumento final quedó constituido por 83 ítems distribuidos en 10 factores, confirmando su coherencia interna y pertinencia contextual para ambas universidades participantes.

Por último, los resultados de la correlación factor-constructo ($r = 0.380$ a 0.908) muestran que los factores se relacionan en su mayoría de manera fuerte y muy fuerte con la escala global, salvo el factor Prácticas socioeducativas y contextos de intervención, cuya correlación débil sugiere la necesidad de un análisis teórico y de contenido más profundo para fortalecer su coherencia interna. En conjunto, estos resultados confirman la confiabilidad estadística y la validez conceptual del instrumento para ser aplicado en los contextos universitarios de Costa Rica y México.

Aplicación definitiva en Costa Rica

El proceso de recolección de datos cuantitativos en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Omar Dengo (Heredia), se desarrolló presencialmente entre el 31 de octubre y el 8 de noviembre de 2024, bajo la coordinación del equipo investigador.

El cronograma de aplicación fue el siguiente:

Tabla 10. Cronograma de aplicación del instrumento en Costa Rica

Fecha	Grupo	Nivel o énfasis	Aplicadores / Investigadores
31 de octubre 2024	24	IV nivel	Todo el equipo investigador
6 de noviembre 2024	25	Licenciatura (Énfasis en Educación Social)	Todo el equipo investigador
6 de noviembre 2024	22	II nivel	Ana Zamora, Luis Segura y Jenny Barboza
8 de noviembre 2024	23	III nivel	Jenny Barboza y María José Mesén

El grupo 25, correspondiente a la **Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Social**, recibió la aplicación con la presencia de la totalidad del equipo de investigadores, asegurando control de calidad en la recolección y verificación inmediata de los datos.

Las aplicaciones se realizaron en las aulas de la Sede Central Campus Omar Dengo, bajo condiciones controladas, garantizando la confidencialidad de las respuestas y el consentimiento informado de las personas participantes.

Con este proceso se obtuvo una base de **datos nacional compuesta por 88 personas** participantes, distribuidas entre los niveles II, III, IV y el nivel de licenciatura, que representan de forma integral a la población estudiantil de la carrera en estudio.

Aplicación definitiva en México

El proceso de recolección de datos cuantitativos en México fue cuidadosamente planificado, considerando tanto la logística internacional como la necesidad de garantizar la representatividad de los grupos participantes. Esta fase se desarrolló en el marco del Segundo Encuentro Latinoamericano de Pedagogía Social, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) entre los días 24 y 28 de octubre de 2024, evento que reunió a docentes, investigadores y estudiantes de diversas universidades latinoamericanas.

La profesora Dra. Karla Villaseñor Palma, académica de la BUAP y coinvestigadora del estudio, coordinó con los docentes Dr. Rafael Jiménez Corrales y M.Ed. Sylvia Segura Esquivel de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) la programación de la visita académica y la aplicación del instrumento durante el encuentro. Esta planificación permitió que la recolección de datos se realizara de forma presencial, aprovechando la confluencia de grupos de distintos niveles académicos de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.

La aplicación del instrumento se efectuó el miércoles 23 de octubre de 2024, previo al inicio formal de las ponencias del encuentro, en un espacio reservado dentro de las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Se dispuso de tres aulas paralelas, donde los equipos de aplicación, conformados por los seis estudiantes investigadores costarricenses junto con docentes supervisores, realizaron la administración simultánea del cuestionario a los grupos de los diferentes niveles de la carrera.

Participaron estudiantes de los niveles básico y formativo (primeros a terceros años, correspondientes al grupo México A) y estudiantes de los niveles superior o terminal (cuarto y quinto años, correspondientes al grupo México B, pertenecientes al énfasis en Pedagogía Social). La participación fue voluntaria y confidencial, previa explicación de los objetivos del estudio y la firma del consentimiento informado. El proceso se desarrolló de manera ordenada, siguiendo los protocolos éticos y las instrucciones del instrumento que había sido previamente validado en Costa Rica mediante la prueba piloto.

La recolección fue acompañada por observaciones de campo, notas reflexivas y registros fotográficos institucionales, que permitieron documentar el contexto y las condiciones en que se desarrolló la aplicación. La colaboración del personal académico de la BUAP facilitó la logística, el acceso a las aulas y el acompañamiento de los grupos participantes.

Una vez concluida la aplicación, los cuestionarios fueron revisados para asegurar su completitud y consistencia antes de su traslado físico a Costa Rica, donde se procedió a la digitación, depuración y análisis estadístico de los datos mediante el programa Microsoft Excel y software complementario para análisis de fiabilidad. Los resultados obtenidos constituyeron la base para el contraste posterior con los datos cualitativos, tanto en México como en Costa Rica, en el marco del diseño mixto secuencial.

Fase cualitativa en Costa Rica

La fase cualitativa en Costa Rica se centró en profundizar la comprensión de los resultados cuantitativos, situando las voces de las personas estudiantes dentro de sus contextos formativos y sociales. Para ello, se seleccionaron participantes de los niveles

superiores de la carrera (niveles IV y Licenciatura) que mostraron perfiles destacados en el cuestionario, y se les invitó a dialogar mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal.

Las entrevistas en profundidad permitieron indagar las trayectorias personales, las expectativas profesionales, las barreras y las posibilidades de intervención socioeducativa desde la perspectiva de quienes avanzan hacia la formación de educador(a) social. Se abordaron preguntas como: “¿Cómo ha incorporado lo aprendido en sus prácticas reales?”, “¿Qué dilemas ha enfrentado al relacionar teoría y praxis?”, y “¿Cómo concibe su rol en contextos comunitarios diversos?”.

El focus group costarricense, conformado por siete personas estudiantes, fue configurado como un espacio reflexivo donde emergieron contrastes, tensiones y acuerdos en torno a la identidad profesional, la pertinencia curricular y la responsabilidad social. La facilitación del grupo priorizó la reflexión colectiva sobre temas como la intervención con poblaciones vulnerables, la cooperación comunitaria, el uso de recursos institucionales y la articulación entre escuela, familia y comunidad.

Durante la recolección, los datos fueron grabados bajo consentimiento informado, transcritos íntegros y codificados con software cualitativo (NVivo). El proceso de codificación siguió una lógica de deducción e inducción: se partió de las categorías apriorísticas definidas por los diez factores del instrumento, y se permitió emerger nuevas categorías interpretativas propias del contexto costarricense.

Los resultados cualitativos se analizaron en diálogo permanente con los datos cuantitativos, mediante matrices de triangulación por factor, con el objetivo de confirmar,

matizar o problematizar las tendencias detectadas. Así, la fase cualitativa no solo corroboró hallazgos estadísticos, sino que reveló los sentidos, contradicciones y significados que las personas estudiantes atribuyen a su formación, enriqueciendo la interpretación global del estudio.

Fase cualitativa en México

La fase cualitativa en México se desarrolló con el propósito de profundizar los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento cuantitativo, focalizando la atención en la interpretación de las experiencias formativas del estudiantado de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Esta etapa permitió explorar con mayor detalle las percepciones, motivaciones y significados que las personas estudiantes atribuyen a su formación profesional, especialmente en torno a la pedagogía social y su vinculación con la realidad comunitaria.

Luego de la recolección de los datos cuantitativos en octubre de 2024, se realizó un proceso de selección intencional de participantes que mostraron perfiles representativos de distintos niveles del programa (México A y México B). A estos se les invitó a participar en entrevistas en profundidad, desarrolladas en modalidad virtual durante el mes de noviembre de 2024. Las entrevistas fueron conducidas por integrantes del equipo costarricense con acompañamiento académico de la profesora Dra. Karla Villaseñor Palma, quien facilitó la coordinación institucional y la convocatoria estudiantil.

Las entrevistas, de carácter semiestructurado, abordaron temas relacionados con la pertinencia curricular, el desarrollo de competencias profesionales, la aplicación de saberes en contextos reales y las expectativas laborales de los estudiantes. Este formato flexible

permitió a las personas entrevistadas reflexionar sobre la forma en que su carrera ha promovido el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la capacidad de intervenir en entornos educativos y comunitarios diversos.

Posteriormente, se llevó a cabo un focus group virtual en el que participaron estudiantes de ambas universidades, BUAP y UNA, con el propósito de generar un espacio de diálogo intercultural y comparativo. La sesión fue moderada por el equipo investigador y permitió contrastar experiencias formativas, metodologías de enseñanza y concepciones sobre la educación social desde dos contextos nacionales distintos. Este encuentro favoreció la reflexión sobre las convergencias y divergencias en los modelos formativos y sobre el papel de la pedagogía social en la transformación educativa latinoamericana.

El material cualitativo fue grabado, transcrito y sometido a un proceso de análisis temático con base en las categorías apriorísticas derivadas de los diez factores del instrumento cuantitativo. El análisis se realizó con apoyo de software especializado (NVivo), empleando una combinación de codificación deductiva e inductiva, que permitió tanto validar los factores teóricos como incorporar nuevas categorías emergentes específicas del contexto mexicano, como la educación comunitaria rural, la diversidad cultural y la inserción profesional en espacios no formales.

Los hallazgos de esta fase cualitativa ofrecieron una comprensión más profunda de los procesos de formación en la BUAP y sirvieron como base para la elaboración de las matrices de contraste comparativo entre México y Costa Rica, fortaleciendo la integración final del estudio mixto.

Integración de fases y articulación de resultados

El diseño mixto secuencial implementado en esta investigación permitió establecer una articulación sistemática entre las fases cuantitativa y cualitativa, garantizando la coherencia interna del proceso de análisis. Los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa sirvieron como punto de partida para orientar la exploración cualitativa, tanto en la formulación de las preguntas de entrevista como en la selección de las personas participantes.

La integración de ambas fases se realizó en tres niveles complementarios. En primer lugar, a nivel de diseño, los instrumentos cualitativos se construyeron a partir de los resultados estadísticos más relevantes, con el propósito de profundizar en las tendencias y patrones identificados en los datos numéricos. En segundo lugar, a nivel de análisis, la información se trianguló mediante matrices de contraste por factor, lo que permitió establecer relaciones significativas entre los resultados cuantitativos y los testimonios cualitativos. Finalmente, a nivel interpretativo, se elaboraron síntesis narrativas y comparativas entre los contextos de Costa Rica y México, integrando los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos que sustentan la investigación.

De esta manera, la combinación de enfoques no solo enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado, sino que también permitió construir una visión integral de la articulación formativa en educación social, considerando tanto la medición objetiva de competencias como la interpretación subjetiva de las experiencias formativas.

En general se puede indicar que la estrategia metodológica implementada se caracterizó por su rigurosidad, progresividad y coherencia interdisciplinaria, integrando

evidencias cuantitativas y cualitativas en un proceso de investigación comparativa entre **Costa Rica y México**. La combinación de instrumentos validados, cronogramas rigurosos y procesos de triangulación permitió comprender, con solidez científica, la articulación formativa en educación social desde una perspectiva latinoamericana.

E. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos en esta investigación, se emplearon una variedad de instrumentos y técnicas, tanto para la fase cuantitativa como cualitativa, seguidamente se describen los instrumentos y técnicas utilizadas en el estudio.

Descripción de instrumentos y técnicas

Instrumento Cuantitativo

El instrumento utilizado en esta investigación se denomina Cuestionario sobre Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social. Su finalidad es valorar, de manera sistemática y comparable, los niveles de conocimiento, dominio y aplicación práctica que las personas estudiantes reportan en torno a la educación social dentro de dos trayectorias formativas universitarias, en Costa Rica y en México. Se trata de un cuestionario de naturaleza descriptivo-diagnóstica, construido con base conceptual en el Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 2: Competencias Profesionales en Educación Social de la ANECA, 2005, cuya estructura fue cuidadosamente adaptada al marco latinoamericano y a las particularidades curriculares de la Licenciatura en Pedagogía en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional de Costa Rica y de la Licenciatura en Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Una copia

íntegra del cuestionario aplicado, con su hoja de instrucciones y formatos de respuesta, se incorpora al final del documento (véase apéndice N°1).

En términos de propósito y alineación, el instrumento se relaciona directamente con el objetivo general y con los objetivos específicos del estudio, ya que permite describir el nivel de consistencia formativa del constructo Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social, identificar experiencias y ámbitos de intervención vividos por las personas estudiantes a lo largo de la carrera, y recoger evidencias sobre competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que más tarde se contrastan con la fase cualitativa y con el análisis mixto.

Esta coherencia se garantiza porque cada bloque del cuestionario se corresponde con dimensiones del constructo previamente operacionalizadas y con los factores de análisis que guían los capítulos de resultados, de modo que lo que se mide en el instrumento es precisamente aquello que los objetivos plantean interpretar.

En cuanto a su génesis y proceso de mejora, el cuestionario tiene un desarrollo progresivo.

Primero, se elaboró una versión base en la BUAP, a partir del referente ANECA y de la literatura de pedagogía social, con ítems redactados por estudiantes avanzados bajo asesoría académica.

Segundo, esa versión fue revisada y recontextualizada en la Universidad Nacional por el equipo investigador y la tutoría académica, afinando el lenguaje, incorporando ejemplos propios de los entornos socioeducativos de ambos países y ajustando la taxonomía de competencias a las definiciones curriculares vigentes.

Tercero, se ejecutó una prueba piloto en Costa Rica con una muestra aproximada al 28 % del total de informantes previstos, lo que permitió constatar comprensión semántica, tiempos de respuesta, comportamiento psicométrico de los ítems y pertinencia de las escalas. A partir del pilotaje se efectuaron micro ajustes de redacción y reubicación de algunos ítems para mejorar su correspondencia con el factor teórico. Los resultados de fiabilidad fueron excelentes, de esa forma el alfa de Cronbach de 0,953 para la escala global, prueba de dos mitades con correlación de 0,884 y corrección de Spearman-Brown de 0,938, así como correlaciones ítem-constructo predominantemente moderadas, con revisión puntual de los reactivos por debajo de 0,30. La versión definitiva se aplicó de forma homóloga en Costa Rica y México bajo un mismo protocolo ético y logístico, resguardando condiciones equivalentes de administración.

Estructura y partes del instrumento. El cuestionario se organiza en seis secciones consecutivas y articuladas entre sí, que operativizan diez factores analíticos del constructo. Cada sección se describe a continuación en forma narrativa y con indicación de su función en el análisis.

Preámbulo e instrucciones.

La apertura del instrumento presenta el propósito de la investigación, la importancia académica y el carácter confidencial de las respuestas, explica la lógica de las escalas de estimación y el tiempo aproximado de llenado, e incluye el consentimiento informado para el uso de datos con fines exclusivamente científicos, dejando constancia de la voluntariedad de la participación y del derecho a desistir sin consecuencias. Este apartado asegura condiciones éticas y uniformidad de aplicación en ambos países (véase apéndice N°1).

Parte I: Perfil sociodemográfico

Esta sección releva información básica necesaria para caracterizar a la muestra y para efectuar comparaciones internas por subgrupos. Registra la edad en rangos, el género con opciones inclusivas, el programa de estudio y el año en curso dentro del plan. La información resultante permitió construir los perfiles de Costa Rica A y B y de México A y B, así como ponderar posibles efectos de cohorte o de nivel formativo en los análisis comparativos (véase apéndice N°1).

Parte II: Actividades específicas.

Esta sección mide percepción de capacidad para desempeñar tareas típicas del educador o educadora social, como favorecer la autonomía de las personas estudiantes, promover la participación, articular escuela–familia–comunidad, fortalecer el pensamiento crítico y orientar procesos de transformación social. Se compone de diez ítems tipo Likert de cinco puntos, que van desde “nada capaz” hasta “muy capaz”. Los puntajes sintetizan un primer indicador de tendencia central del dominio en tareas clave, lo cual se triangula más adelante con los ámbitos de intervención y con las competencias específicas (véase apéndice N°1).

Parte III: Poblaciones atendidas

Aquí se documenta la exposición práctica del estudiantado a diversos colectivos, entre ellos niñez y adolescencia en riesgo, personas en situación de vulnerabilidad social o económica, personas con discapacidad, personas adultas mayores, y población migrante o refugiada. La respuesta se estructura con categorías de frecuencia ordenadas (“nunca”, “rara vez”, “a veces”, “frecuentemente”, “casi siempre”, “siempre”). Esta sección permite

estimar la amplitud y equidad de oportunidades de práctica situada, aspecto que los resultados cualitativos señalan como clave para la consolidación del saber hacer (véase apéndice N°1).

Parte IV: Ámbitos de intervención

Esta sección identifica en qué espacios se han realizado prácticas, proyectos o mediaciones tales como, animación sociocultural y comunitaria, inserción socioambiental y atención personalizada, gestión y difusión cultural, cooperación y desarrollo sostenible, atención a personas adultas mayores, educación de personas adultas, atención a población en marginación y conflictividad, protección a menores, atención a personas con discapacidad, integración de migrantes y refugiados, turismo sociocultural, y mediación de conflictos. Al igual que en la sección anterior, las respuestas se consignan en escalas de frecuencia. El análisis de este bloque, en diálogo con las “poblaciones atendidas”, permite evaluar la coherencia entre currículo declarado y escenarios reales de aprendizaje, y sustenta la lectura comparada de los modelos formativos (véase apéndice N°1).

Parte V: Competencias específicas

Es el núcleo competencial del instrumento. Valora el grado de desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculadas a la educación social tales como, comprensión de fundamentos teóricos y marcos de intervención, conocimiento de políticas y legislación, análisis de factores biológicos y ambientales en los procesos educativos, diseño y evaluación de medios didácticos para la intervención, gestión de estructuras de participación comunitaria, mediación en crisis familiares y sociales, organización y evaluación de proyectos socioeducativos, integración de recursos

institucionales y comunitarios, uso y evaluación de tecnologías para la intervención, trabajo en contextos multiculturales, investigación aplicada en escenarios socioeducativos, y actitudes éticas como la empatía y la solidaridad. La escala de estimación va de “nada competente” a “muy competente”. Este bloque produce indicadores robustos sobre la consistencia formativa del estudiantado en los tramos iniciales y terminales de la carrera, y constituye la base para las comparaciones por país y por grupo (véase apéndice N°1).

Parte VI: Integración y participación comunitaria

La sección final explora la capacidad percibida para colaborar con familias y comunidades, diseñar proyectos con participación activa, promover la integración comunitaria a la vida escolar e identificar problemáticas socioeducativas que involucren simultáneamente a estudiantes y a sus familias. Sus cuatro reactivos funcionan como un puente interpretativo entre lo competencial y lo actitudinal, permitiendo conectar los resultados cuantitativos con los hallazgos cualitativos relativos a vínculos escuela-familia-comunidad (véase apéndice N°1).

La versión aplicada del cuestionario integra estas seis secciones con un total de ítems que operativizan diez factores analíticos previamente definidos en la matriz del constructo, a saber: desarrollo de competencias profesionales, habilidades para la intervención socioeducativa, comprensión sociopolítica de la realidad, pertinencia curricular, experiencia con poblaciones vulnerables, participación sociocultural y comunitaria, amplitud de contextos formativos, ámbitos de atención especializada, uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos, y competencias actitudinales y contextuales.

La puntuación se procesa por ítem, por subdimensión y por factor, y permite el contraste entre países y grupos.

Aplicación y condiciones de administración

El instrumento se aplicó en dos contextos nacionales manteniendo equivalencia procedimental. En Costa Rica, la recolección fue presencial y curricularmente articulada a los niveles II, III y IV, así como al grupo de Licenciatura; en México, la administración se integró a espacios académicos propios de los primeros niveles y del énfasis en Pedagogía Social, garantizando tiempos y condiciones análogas. En ambos casos se preservó anonimato, consentimiento informado y resguardo de bases de datos en soportes institucionales. La matriz de codificación y el diccionario de variables utilizados para el procesamiento estadístico en Excel y en paquetes de análisis están disponibles para consulta metodológica en dos diferentes documentos para cada país (véase apéndices N°2, N°3).

En general, el Cuestionario sobre Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social es un instrumento riguroso, éticamente administrado y psicométricamente consistente, capaz de capturar con validez el estado del desarrollo formativo de las personas estudiantes, así como de alimentar el análisis comparado entre Costa Rica y México. Su diseño, pilotaje, refinamiento y aplicación aseguraron que los resultados cuantitativos sean pertinentes y que su integración con la fase cualitativa produjera interpretaciones sólidas sobre la articulación entre saber qué, saber hacer y saber ser en la formación del educador social en ambos países.

Instrumentos cualitativos

Para la fase cualitativa se utilizaron dos instrumentos, una guía de entrevista en profundidad y una guía para la ejecución de los grupos focales o focus group.

Seguidamente se detalla cada uno de ellos en su conformación.

Guía de entrevista en profundidad

Uno de los instrumentos cualitativos utilizados en esta investigación lleva por nombre *Guía de Entrevista en Profundidad sobre Saberes, Competencias y Experiencias Formativas en Educación Social* (véase apéndice N°4). Su diseño responde al propósito de explorar en mayor detalle las percepciones, valoraciones y significados que las personas estudiantes atribuyen a su proceso formativo, en particular en relación con la pertinencia curricular, el desarrollo de competencias profesionales, la integración comunitaria y las expectativas laborales.

Naturaleza y propósito del instrumento

La guía tiene una naturaleza semiestructurada y flexible, propia de la entrevista en profundidad dentro del enfoque cualitativo. Su objetivo fue ampliar y contextualizar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, permitiendo acceder a una comprensión más rica de los procesos subjetivos, las experiencias de aprendizaje y las tensiones entre teoría y práctica que emergen en la formación de educadores y pedagogos sociales.

A diferencia de los cuestionarios cerrados, la entrevista en profundidad buscó captar las voces individuales de los informantes y sus narrativas personales en torno a la formación profesional. Por ello, la guía no constituye un listado rígido de preguntas, sino

un andamiaje conversacional que orientó a la persona entrevistadora hacia temas clave sin restringir la espontaneidad del discurso.

Origen y proceso de elaboración

El instrumento surge como una extensión natural del *Cuestionario sobre Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*, aplicado previamente en Costa Rica y México. Una vez procesados los datos cuantitativos, el equipo investigador identificó factores y variables que requerían una comprensión más profunda, especialmente en los ámbitos de pertinencia curricular, competencias profesionales y proyección laboral.

Sobre esa base, se elaboró una primera versión de la guía en la Universidad Nacional de Costa Rica, con participación de estudiantes investigadores y bajo la orientación metodológica del Dr. Rafael Jiménez Corrales. Posteriormente, se revisó en conjunto con la Dra. Karla Villaseñor Palma de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a fin de asegurar coherencia conceptual y comparabilidad entre ambos contextos nacionales.

La guía no fue piloteada con estudiantes, sino revisada cuidadosamente por el investigador responsable antes de su aplicación definitiva. Este proceso de revisión se realizó a partir de una matriz analítica construida expresamente para organizar la fase cualitativa de la investigación (véase apéndice N°5). Dicha matriz estableció la correspondencia entre los diez factores teóricos del constructo, las categorías y subcategorías de análisis, y las preguntas centrales de la guía de entrevista.

Cada factor del modelo conceptual, desde el desarrollo de competencias profesionales hasta las competencias actitudinales y contextuales, fue vinculado con una categoría específica, una o más subcategorías y una pregunta generadora que orienta la conversación hacia el análisis profundo de la experiencia formativa del estudiantado

Estructura del instrumento

La guía se organiza en seis secciones articuladas, que permiten una progresión lógica desde la caracterización inicial del participante hasta la reflexión general sobre su formación:

Sección 0: Datos sociodemográficos

Esta sección cumple una función de contextualización, ya que recoge información básica como edad, género, carrera, año que cursa, experiencia profesional previa, lugar de residencia y tipo de zona (urbana, semiurbana o rural). Estos datos permiten establecer perfiles de los informantes y contrastar sus respuestas con los patrones observados en los análisis cuantitativos (véase apéndice N°1).

Sección 1: Pertinencia curricular

Explora la percepción del estudiantado respecto a la relación entre el plan de estudios y las necesidades sociales y educativas de su entorno. Las preguntas orientan la conversación hacia la identificación de contenidos relevantes, la unión entre los cursos y la comunidad educativa, y las posibles mejoras curriculares que respondan a los retos contemporáneos de la educación básica. Este bloque se vincula directamente con el primer

objetivo específico del estudio, referido a la coherencia entre formación académica y realidad social.

Sección 2: Desarrollo de competencias profesionales

Indaga sobre los saberes, habilidades y actitudes adquiridos durante la formación, así como sobre su aplicación práctica. Las preguntas estimulan la reflexión sobre la transferencia del conocimiento a contextos reales, la utilidad de las experiencias de práctica y el tipo de aprendizajes que los estudiantes consideran más valiosos. Esta parte responde al segundo objetivo específico, centrado en las competencias que sustentan el perfil de la persona educadora o pedagoga social.

Sección 3: Expectativas y proyecciones profesionales

Aborda las aspiraciones laborales, las percepciones sobre la preparación para el mundo del trabajo y las sugerencias de mejora al plan de estudios. Su propósito es vincular la experiencia formativa con las expectativas futuras de inserción profesional, aspecto que también permite valorar el grado de alineación entre el currículo y las demandas del entorno laboral (véase apéndice N°1).

Sección 4: Motivación y satisfacción estudiantil

Examina los factores que influyeron en el compromiso con la carrera, la satisfacción general y las vivencias que han resultado más significativas. Las preguntas invitaron a identificar cursos o experiencias especialmente motivadoras y a sugerir ajustes que fortalezcan el sentido de pertenencia y la identidad profesional.

Sección 5: Integración y participación comunitaria

Evalúa la preparación recibida para fomentar la colaboración escuela-familia-comunidad y para participar en proyectos educativos de carácter socio comunitario. Las preguntas estimularon al entrevistado a ejemplificar actividades concretas en las que hubiese participado, así como a reflexionar sobre las competencias necesarias para fortalecer la vinculación educativa con el entorno.

Sección 6: Pregunta de cierre

Brindó un espacio abierto para que los participantes expresaran cualquier aspecto relevante que no hubiese sido abordado durante la entrevista, garantizando que su voz y su interpretación personal quedaran debidamente registradas.

Cada sección estaba acompañada por un objetivo operativo que orientaba a la persona entrevistadora en el manejo de la conversación y por una redacción que favoreció la empatía, la escucha activa y el relato experiencial de la persona informante.

Procedimiento de aplicación y registro

Las entrevistas fueron aplicadas en formato presencial y virtual, dependiendo del país y de la disponibilidad de los informantes. En Costa Rica, se realizaron entrevistas individuales en las instalaciones de la Universidad Nacional y en espacios previamente acordados con los estudiantes. En México, algunas se llevaron a cabo de forma virtual, con acompañamiento del equipo investigador local.

El protocolo establecía que las sesiones debían ser grabadas en audio o video, previa autorización expresa de las personas participantes, y que se asegurara la funcionalidad del

equipo antes de iniciar. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 40 a 60 minutos, dependiendo de la extensión de las respuestas y de la profundidad del diálogo.

Las grabaciones fueron posteriormente transcritas de forma literal y sometidas a un proceso de codificación temática con apoyo de software cualitativo (NVivo). Este análisis permitió establecer vínculos entre los testimonios y los factores del modelo teórico, así como generar matrices de contraste entre las universidades participantes.

F. Relación con los objetivos y la fase cuantitativa

La guía de entrevista constituye la fase cualitativa explicativa del diseño mixto secuencial. Su contenido se derivó directamente de los resultados estadísticos del cuestionario, los cuales orientaron la formulación de las preguntas en profundidad. Por ejemplo, los factores que presentaron mayor dispersión o correlaciones débiles en la fase cuantitativa fueron retomados como ejes de indagación cualitativa, con el fin de comprender las causas y significados detrás de las tendencias observadas.

Fue así como, este instrumento cumplió una función complementaria y de integración metodológica, al permitir triangular las percepciones individuales con los patrones numéricos del análisis estadístico. El diálogo entre ambos niveles de información reforzó la validez de las conclusiones y la interpretación global del fenómeno educativo estudiado.

En general la *Guía de Entrevista en Profundidad sobre Saberes, Competencias y Experiencias Formativas en Educación Social* es un instrumento cualitativo estructurado con rigurosidad metodológica y coherencia epistemológica. Su diseño flexible posibilitó la exploración profunda de las experiencias formativas en dos contextos universitarios

distintos, y su aplicación contribuyó de manera decisiva a la comprensión integral del proceso de formación de la persona educadora y pedagoga social en América Latina.

Instrumento cualitativo Guía para grupos focales

El segundo instrumento cualitativo utilizado en esta investigación fue la Guía para grupos focales sobre articulación formativa y educación social en la formación pedagógica, aplicada tanto en Costa Rica como en México (véase apéndice N°6).

Este instrumento tuvo como finalidad profundizar colectivamente en los aprendizajes, experiencias y percepciones de las personas informantes respecto al modo en que la carrera de Pedagogía, en sus diferentes niveles, integra la educación social, la articulación escuela-familia-comunidad y el desarrollo de competencias profesionales en contextos educativos reales.

Naturaleza y objetivos del instrumento

La guía está diseñada bajo un enfoque cualitativo participativo, característico de la técnica de grupo focal, que busca favorecer el intercambio entre pares, la discusión crítica y la construcción colectiva de sentido. Su naturaleza es exploratoria, interpretativa y reflexiva, ya que pretende rescatar las vivencias formativas desde las voces de las propias personas informantes, reconociendo la riqueza del diálogo y la interacción grupal como fuente de conocimiento pedagógico.

El objetivo central del grupo focal fue explorar las percepciones, experiencias y niveles de desarrollo de competencias en las personas estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos y la carrera de Procesos Educativos diferenciando los

niveles de formación para comprender cómo la articulación entre los temas de escuela, familia y comunidad se abordan y profundizan progresivamente a lo largo de las carreras.

De manera específica, la guía buscaba:

- a. Identificar los aprendizajes más significativos y los saberes adquiridos en el proceso de formación profesional.
- b. Analizar cómo las personas estudiantes de pedagogía social y las personas estudiantes de educación y educación social visualizaban la relación entre escuela, familia y comunidad; y otros agentes sociales.
- c. Explorar las concepciones que poseen sobre la educación social y su integración en la formación docente o bien como especialidad autónoma.
- d. Examinar la aplicabilidad práctica de los contenidos formativos en los contextos escolares, comunitarios y otros posibles.
- e. Recoger propuestas y reflexiones finales orientadas a mejorar los programas de estudio en función de las necesidades reales del entorno educativo.

Instrumento cualitativo Guía para grupos focales

El tercer instrumento implementado y el segundo de naturaleza cualitativa lo fue la Guía para grupos focales sobre articulación formativa y educación social en la formación pedagógica (véase apéndice N|6). Su objetivo principal consistió en generar un espacio de diálogo reflexivo y comparativo entre las personas informantes de ambas universidades participantes, la Universidad Nacional de Costa Rica y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con el fin de profundizar en los significados compartidos, las

experiencias formativas y las perspectivas críticas sobre la articulación entre escuela, familia y comunidad, así como sobre el desarrollo de competencias profesionales en educación social y en pedagogía social.

Naturaleza y enfoque del instrumento

La guía fue concebida desde un enfoque cualitativo participativo y dialógico, sustentado en la idea de que el conocimiento pedagógico se construye socialmente a través de la interacción. En este sentido, los grupos focales ofrecieron un contexto adecuado para recuperar las voces colectivas y las interpretaciones compartidas de las personas educadoras y pedagogas sociales en formación.

Este instrumento permitió observar los procesos de consenso, disenso y complementariedad que emergen al contrastar experiencias formativas diversas, ofreciendo una comprensión más compleja de los modos en que la educación social se integra en los currículos universitarios de ambos países.

Composición y estructura de los grupos

El diseño original contempló la conformación de dos grupos focales diferenciados por nivel académico, con el propósito de garantizar discusiones homogéneas en términos de experiencia formativa y madurez profesional. El primer grupo estaría integrado por personas informantes de segundo, tercero y cuarto nivel (bachillerato), y el segundo por personas del quinto nivel (licenciatura). Sin embargo, durante el proceso de convocatoria y confirmación, las condiciones reales de participación condujeron a una reorganización metodológica que enriqueció el proceso.

Luego de un exhaustivo contacto por correo electrónico y mensajería directa con las personas participantes de la fase cualitativa, se logró confirmar la participación de tres estudiantes de México y tres de Costa Rica, configurando así un grupo focal binacional y de nivel avanzado. Por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) participaron EDR, FA y UI (seudónimos), estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos. Por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) participaron VA y AN, del énfasis en Licenciatura en Educación Social; sin embargo, la estudiante GR del grupo 25 no pudo asistir por motivos personales. (Todos los nombres utilizados son seudónimos)

El encuentro se realizó el 13 de enero del 2025 a las 5:00 p.m. mediante la plataforma Zoom, con una duración total de una hora y cinco minutos (1:05:41). La modalidad virtual permitió reunir en un mismo espacio a estudiantes de ambos países, generando un ambiente de intercambio horizontal, afectivo y altamente participativo.

La convocatoria se realizó a través de correo institucional y mensajes de WhatsApp, lo que facilitó la comunicación fluida y la confirmación de asistencia. La decisión de integrar en una sola sesión a estudiantes de ambas universidades respondió al propósito de estimular la comparación intercultural y pedagógica entre contextos formativos distintos, pero con fundamentos epistemológicos comunes en la educación social.

Rol de la persona moderadora y desarrollo de la sesión

La persona moderadora desempeñó un papel clave en la orientación del grupo focal, favoreciendo un ambiente de respeto, confianza y equidad entre las personas informantes. Su función consistió en introducir los objetivos de la investigación, establecer las normas

de convivencia, formular preguntas abiertas y promover la participación equitativa. Durante la sesión, se aplicó una lógica temporal estructurada, pero flexible:

Introducción (10 minutos): Se contextualizó el propósito del encuentro, se recordaron los principios éticos de confidencialidad y se presentaron brevemente las personas participantes.

Discusión guiada (60 minutos): Constituyó el eje central del grupo focal. A partir de los temas planteados en la guía, se generaron intercambios espontáneos, profundos y respetuosos, donde cada participante expuso su punto de vista con claridad y fundamentación.

Cierre (10 minutos): Se realizó una síntesis colectiva de las principales ideas emergentes y se ofreció espacio para las reflexiones finales.

La dinámica fue particularmente fluida y dialogante. Las personas participantes mostraron un nivel académico avanzado y un dominio conceptual sólido sobre las teorías pedagógicas, lo que permitió que las intervenciones se sostuvieran en un lenguaje técnico y crítico. Aunque el guion diferenciaba algunas preguntas para los niveles de bachillerato y otras para los de licenciatura, todas las personas quisieron aportar su visión personal, generando un diálogo muy rico. Predominaron los acuerdos y coincidencias, reflejando una comprensión compartida de la educación social como un campo transformador; solo en una ocasión se evidenció divergencia de opiniones entre los estudiantes mexicanos, lo que enriqueció la discusión al introducir matices sobre la aplicabilidad práctica de ciertos enfoques.

Estructura temática del instrumento

La guía se organizó en cinco grandes ejes temáticos, cada uno con preguntas adaptadas según el nivel académico y el contexto nacional de las personas informantes:

Introducción y contexto

Permitió situar la conversación en torno a los aprendizajes más significativos y a las experiencias personales que han marcado la formación profesional.

Articulación escuela-familia-comunidad

Eje central del estudio. En Costa Rica, las personas informantes narraron experiencias concretas con poblaciones diversas (personas adultas mayores, migrantes, personas en condición de discapacidad o riesgo social). En México, la discusión se amplió hacia procesos de educación social no escolarizada, mostrando un enfoque más abierto y comunitario.

Educación social e integración curricular

Exploró las concepciones y experiencias sobre la presencia de la educación social en el plan de estudios. En los grupos mixtos, la temática se adaptó para promover el contraste entre las visiones costarricenses (más vinculadas a la escuela) y las mexicanas (más ligadas a espacios socio comunitarios y de intervención no formal).

Aplicabilidad y desafíos formativos

Abordó las percepciones sobre la preparación para enfrentar los retos reales del aula y la comunidad. Las personas informantes reflexionaron sobre el equilibrio entre teoría y práctica, reconociendo fortalezas y señalando vacíos curriculares.

Reflexión final y propuestas de mejora

En esta sección, las personas informantes elaboraron sugerencias para fortalecer la formación pedagógica con enfoque social, destacando la necesidad de reforzar la articulación escuela–familia–comunidad, y de integrar con mayor claridad la educación social como eje transversal.

Procedimiento de registro y análisis

La sesión fue grabada en video y audio con consentimiento informado, lo que permitió conservar el registro completo de las intervenciones. Además de la transcripción literal, se elaboraron notas de observación sobre la interacción grupal, las expresiones no verbales y el tono de las intervenciones, aspectos que enriquecen la interpretación cualitativa del discurso, todas las respuestas del Focus Group quedó registrado en la transcripción (véase apéndice N°7).

Las transcripciones fueron posteriormente analizadas mediante codificación temática, utilizando las categorías establecidas en la matriz de análisis cualitativo (véase apéndice N°8). Este proceso permitió identificar patrones, contrastes y recurrencias entre los discursos de las personas informantes de ambos países, así como vincular los hallazgos del grupo focal con los resultados de las entrevistas en profundidad y de la fase cuantitativa.

Vinculación con los objetivos de investigación

La guía se encuentra directamente vinculada con los objetivos específicos del estudio, especialmente con aquellos orientados a valorar la articulación entre la formación académica y las competencias profesionales, y a comparar los enfoques educativos presentes en los programas de estudio de Costa Rica y México. Su aplicación permitió integrar dimensiones cognitivas, afectivas y socioculturales del proceso formativo, aportando una comprensión más integral del fenómeno investigado.

Se puede indicar que el grupo focal binacional constituyó una experiencia pedagógica y metodológica significativa. Su aplicación confirmó la viabilidad de establecer espacios de reflexión compartida entre estudiantes de dos contextos universitarios latinoamericanos, demostrando que, pese a las diferencias curriculares, las visiones sobre la educación social, la práctica docente y la articulación comunitaria resultan ampliamente convergentes.

Las discusiones revelaron coincidencias en torno al valor del aprendizaje experiencial, la importancia del compromiso ético con las comunidades y la necesidad de que los programas de pedagogía incorporen con mayor énfasis la perspectiva socioeducativa. De este modo, el grupo focal se consolidó como una instancia privilegiada para la integración de saberes, la contrastación de realidades y la validación cualitativa de los resultados de toda la investigación (véase apéndice N°7).

G. Categorías preliminares de análisis y/o variables

Por tratarse de una investigación con enfoque mixto se procede a definir las variables del estudio para la fase cuantitativa y las categorías apriorísticas para la fase

cualitativa, se ha tratado de mantener una línea similar entre ambas fases por ser un estudio secuencial explicativo, en el cual se debe contrastar datos cuantitativos con datos cualitativos.

Constructo de la Investigación

Factores del Constructo

Perfil Profesional

En educación los perfiles profesionales son de suma importancia para garantizar la calidad en el aprendizaje por las competencias, conocimientos que los y las estudiantes han adquirido a lo largo de la carrera, estos permiten afirmar que los futuros docentes cumplan con las competencias para labor profesional, que sean comprometidos con la praxis, la triada, estudiante, escuela y comunidad, como eje del aprendizaje, que sean apoyo del estudiante, la evaluación constante de su práctica, que presente habilidades para la innovación, la tecnología, la elaboración y aplicación de proyectos, después de diagnosticar los grupos diversos, que tenga su cargo.

El perfil profesional se refiere al conjunto de competencias, conocimientos y habilidades que caracterizan a un profesional de la educación social. Esto incluye tanto habilidades técnicas y específicas del área, como competencias transversales que permiten una actuación eficaz en distintos contextos educativos (Muñoz, 2018, p. 45).

Los perfiles profesionales en educación son esenciales para desarrollar un sistema educativo comprometido a las necesidades cambiantes de la sociedad, donde ella está

inmersa en la complejidad y asegurar una educación que busque la transformación de la calidad de vida, por las necesidades cambiantes de la sociedad.

Prácticas Educativas

Las prácticas educativas para los docentes en formación son esenciales para preparar a futuros maestros a enfrentar los desafíos del aula y aplicar teorías pedagógicas en situaciones reales. Estas prácticas permiten a los docentes en formación desarrollar competencias profesionales, aplicadas a la praxis del ambiente de aula, brindando un acercamiento a la realidad de la cotidianidad del docente, incluyendo las problemáticas de los y las estudiantes, los trastornos que puedan presentar, el abordaje asertivos a los conflictos que se pueden presentar, a la adecuada aplicación de diagnósticos para conocer los contextos de cada miembro del grupo, toda la teoría antes mencionada aplicada en la realidad.

Las prácticas educativas hacen referencia a las estrategias, métodos y enfoques pedagógicos utilizados por los estudiantes durante su formación académica y prácticas profesionales en el ámbito de la educación en general y de la educación social en particular. Incluye el análisis de cómo estas prácticas se alinean con los principios y objetivos de la educación social, y cómo son implementadas en contextos reales (González, 2019, p. 112).

Estas prácticas ayudan a los docentes en formación a desarrollar una base sólida de habilidades pedagógicas, reflexionar sobre su práctica y adaptarse a las necesidades cambiantes del entorno educativo.

Expectativas Laborales/situación laboral

La expectativa laboral que puedan tener los estudiantes las podemos centrar en aspiraciones, metas y deseos que tienen los profesionales del ámbito educativo con relación a sus roles, responsabilidades, condiciones de trabajo y oportunidades de desarrollo dentro de su carrera. Además de mencionar la experiencia, reflexionar de un posible crecimiento personal, condiciones de trabajo adecuadas, justas, un ambiente de trabajo agradable, las circunstancias personales y profesionales, pueden cambiar según las circunstancias presentadas en el contexto.

Las expectativas laborales son las percepciones, aspiraciones y proyecciones de los estudiantes respecto a su inserción en el mercado laboral como profesionales de la educación social. Incluyen aspectos como el tipo de trabajo que esperan realizar, las condiciones laborales deseadas y las oportunidades de desarrollo profesional que anticipan. La actualización o vivencia real una vez egresada la persona estudiante de las características mencionadas constituye la situación laboral (Pérez, 2020, p. 89).

Estas expectativas comprenden la calidad de la educación superior que reciben los estudiantes. Las instituciones educativas y los docentes deben ser conscientes de estas expectativas y trabajar para satisfacerlas, con información actualizada, con el contacto de la realidad de aula en práctica y no en teoría.

Etapas Cuantitativa

Definiciones Conceptuales y Operacionales de las variables

Perfil Profesional

Definición Conceptual

Se refiere a las competencias, conocimientos y habilidades que definen a un profesional de la educación social. La definición conceptual de un profesional de la educación social abarca las competencias, conocimientos y habilidades esenciales que permiten su actuación efectiva en contextos educativos y sociales. Según Muñoz (2018, p. 45), estas competencias, conocimientos y habilidades son fundamentales para definir el perfil de un educador social. Las competencias en este contexto se refieren a la capacidad del profesional para integrar y aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones reales. Incluyen competencias interpersonales, como la empatía y la capacidad de comunicación, así como competencias técnicas y metodológicas, como la planificación y evaluación de programas educativos. Ellas incluyen los conocimientos los cuales en este aspecto comprende la comprensión y el dominio de teorías y prácticas pedagógicas, así como de disciplinas afines como la psicología, la sociología y las ciencias de la educación. Un profundo conocimiento de estas áreas permite al educador social diseñar intervenciones educativas efectivas y basadas en evidencia. Además, se incluyen las habilidades, las cuales se comprenden como las destrezas prácticas que el profesional desarrolla y aplica en su labor diaria. Incluyen habilidades específicas para la mediación, la resolución de conflictos, la facilitación de grupos y el trabajo comunitario. Estas habilidades permiten al educador

social adaptarse a diversas situaciones y necesidades de los estudiantes y las comunidades con las que trabaja.

Definición Operacional

Medida mediante una escala que mide el grado de construcción y dominio de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, evaluando las competencias, conocimientos y habilidades específicas de los estudiantes de educación social.

Prácticas Educativas

Definición Conceptual

Las prácticas educativas en el aula escolar son de suma importancia para los docentes en formación. Estas experiencias prácticas permiten a los futuros maestros aplicar la teoría en situaciones reales, desarrollar sus habilidades pedagógicas y obtener una comprensión profunda de los desafíos y dinámicas del entorno escolar” son entendidas como las estrategias, métodos y enfoques pedagógicos utilizados durante la formación académica y prácticas profesionales” (González, 2019, p. 112).

Definición Operacional

Medida mediante un instrumento elaborado para la investigación con preguntas cerradas, midiendo la implementación de estrategias, métodos y enfoques pedagógicos recibidos durante la formación a partir de la perspectiva estudiantil.

Expectativas Laborales

Definición Conceptual

Las expectativas laborales para un docente en formación son las aspiraciones, deseos y objetivos que estos futuros educadores tienen respecto a su carrera profesional y las condiciones de su entorno de trabajo. Estas expectativas pueden influir significativamente en su satisfacción, motivación y compromiso con la enseñanza “son las percepciones, aspiraciones y proyecciones respecto a la inserción laboral, condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional” (Pérez, 2020, p. 89).

Definición Operacional

Estas serán medidas por el cuestionario para personas egresadas, construido en la presente investigación.

Situación Laboral Actual

Definición Conceptual

La situación laboral actual de los docentes es cambiante y está influenciada por numerosos factores internos y externos, que se nos presenta en la complejidad de la sociedad en la que se vive en la actualidad. Abordar estos desafíos requiere un enfoque integral que incluya mejores condiciones laborales, apoyo para el desarrollo profesional, políticas educativas inclusivas y una mayor colaboración entre todos los actores del sistema educativo.

La situación laboral actual se refiere a las condiciones en las que se encuentran las personas egresadas en términos de empleo, condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional. Incluye aspectos como el tipo de empleo, la estabilidad laboral, las condiciones de trabajo y las oportunidades de crecimiento profesional (Pérez, 2020, p. 89).

La motivación del docente en ejercicio depende de los aspectos antes mencionados por Pérez en la cita anterior y la calidad de la mediación para el aprendizaje será muy beneficiosa para los y las estudiantes.

Definición Operacional

La situación laboral actual se determinará mediante un instrumento Cuestionario de preguntas cerradas creado para la investigación, que medirá el grado de empleo, la estabilidad laboral, las condiciones de trabajo y las oportunidades de desarrollo profesional de los y las estudiantes concluyan la carrera.

Etapas Cualitativa

Definición de Categorías Apriorísticas

Perfil Profesional

Se refiere a las competencias, conocimientos y habilidades que definen a un profesional de la educación social, según Muñoz (2018) implica el análisis de las competencias, conocimientos y habilidades destacadas en las narrativas de los estudiantes (Muñoz, 2018, p. 45). El perfil profesional de un profesional de la educación social abarca

las competencias, conocimientos y habilidades esenciales que permiten su actuación efectiva en contextos educativos y sociales.

Prácticas Educativas

En el contexto de este estudio, se refiere a la evaluación de las estrategias pedagógicas, métodos y enfoques descritos por los estudiantes en sus experiencias de formación y prácticas profesionales (González, 2019, p. 112). Esta categoría permite organizar y codificar la información recopilada, proporcionando una estructura clara para interpretar las respuestas y observaciones de los participantes, facilitando así la identificación de patrones y tendencias relevantes para la investigación.

Expectativas Laborales

El análisis de las aspiraciones, percepciones y proyecciones sobre el futuro laboral en las narrativas de los estudiantes (Pérez, 2020, p. 89) revela una visión integral de sus expectativas y planes a largo plazo. Este análisis permite comprender cómo los estudiantes visualizan sus carreras profesionales, las influencias que moldean sus aspiraciones y las expectativas que tienen sobre el mercado laboral. Al examinar estas narrativas, se pueden identificar factores motivacionales, barreras percibidas y los recursos que consideran esenciales para alcanzar sus objetivos profesionales. Esta información es crucial para adaptar programas educativos y de formación profesional que respondan adecuadamente a las necesidades y expectativas de los futuros profesionales.

Situación Laboral Actual

La situación laboral actual se refiere a las condiciones en las que se encuentran las personas egresadas en términos de empleo, estabilidad laboral, condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional. Este concepto incluye el tipo de empleo que los egresados han conseguido, ya sea en su área de formación o en otras áreas, así como el sector en el que trabajan (público o privado) y el tipo de contrato que tienen (temporal, permanente o freelance). También abarca la estabilidad laboral, entendida como la duración de los contratos, la frecuencia de cambio de empleo y la percepción de seguridad laboral. Asimismo, considera las condiciones de trabajo, como la carga de trabajo, la flexibilidad horaria, el ambiente laboral, el salario y los beneficios adicionales. Finalmente, incluye las oportunidades de desarrollo profesional, que comprenden las posibilidades de capacitación continua, promociones y la percepción de crecimiento profesional.

Constructo, factores, variables y categorías

El presente estudio, desarrollado bajo un enfoque mixto secuencial explicativo, integró dos fases metodológicas complementarias que se articulan en torno a un constructo central, el cual se ha denominado Saberes y Competencias Prácticas Profesionales en Educación Social. Este constructo constituye el eje teórico y operativo que orienta tanto la elaboración de los instrumentos de medición como la interpretación de los resultados en los niveles cuantitativo, cualitativo y mixto.

En esta investigación, el constructo se define y operacionaliza a partir de un conjunto de factores y variables que expresan las dimensiones formativas, profesionales y actitudinales de las personas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en I y

II Ciclos con Énfasis en Educación Social (Universidad Nacional de Costa Rica) y de la Licenciatura en Procesos Educativos con Énfasis en Pedagogía Social (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México). De esta forma, se busca comprender cómo se construyen, aplican y proyectan los saberes y competencias vinculados con el desempeño profesional en contextos educativos, comunitarios y socioculturales.

La definición de los factores y variables que integran el constructo proviene del instrumento aplicado en ambos países (ver apéndice N°1), cuyos ítems fueron diseñados con base en el Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 2: Competencias Profesionales en Educación Social (ANECA, 2005) y adaptados teórica y culturalmente por el equipo investigador de ambas universidades, bajo la coordinación del Dr. Rafael Jiménez Corrales y la Dra. Karla Villaseñor Palma.

Fase Cuantitativa

Definición conceptual del constructo

El constructo Saberes y Competencias Prácticas Profesionales en Educación Social se comprende como el conjunto articulado de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales que las personas estudiantes desarrollan durante su formación, y que se manifiestan en su capacidad para intervenir de manera reflexiva, crítica y transformadora en contextos educativos y sociales diversos.

Según Freire (1996), la educación auténtica implica una praxis que une reflexión y acción en la transformación de la realidad, por lo que los saberes profesionales no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que se configuran como prácticas éticas y

emancipadoras. Morin (2001) complementa esta visión al señalar que los saberes deben concebirse como sistemas interconectados que articulan la comprensión, la acción y la responsabilidad humana (p. 73). Desde esta perspectiva, los saberes y competencias en educación social expresan la capacidad del futuro profesional para intervenir en la complejidad del entorno social desde un compromiso ético y crítico.

Carbonell (2015) sostiene que el aprendizaje profesional requiere integrar la teoría con la práctica, reconociendo el valor de la experiencia, la investigación y la creatividad pedagógica en la formación docente (p. 47). En esa línea, los saberes profesionales se vinculan con la capacidad para diseñar, implementar y evaluar procesos educativos que promuevan la inclusión, la justicia social y la participación comunitaria.

Definición Operacional del constructo

El constructo se midió mediante un instrumento tipo Likert de cinco puntos, que valora la percepción de las personas estudiantes sobre su nivel de desarrollo en distintas áreas del desempeño educativo y social. Este instrumento, compuesto por 62 ítems distribuidos en diez factores, permitió identificar el grado de articulación entre los contenidos curriculares, las experiencias prácticas y las competencias profesionales adquiridas durante la formación. Los datos fueron procesados (en prueba piloto) estadísticamente para determinar niveles de tendencia central, dispersión y correlación entre factores, además de validar su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach (ver descripción del instrumento y su proceso de validación en el apartado anterior de este capítulo).

H. Factores y Variables

Cada factor representa una dimensión formativa que contribuye a la comprensión integral del constructo, y cada uno de ellos se define conceptualmente y operacionalmente en función de los ítems que lo integran.

Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales

Definición conceptual

Este factor hace referencia al grado en que las personas estudiantes logran integrar los conocimientos teóricos adquiridos con las experiencias prácticas de su formación, así como la apropiación de habilidades específicas vinculadas con su ejercicio profesional. Las competencias profesionales implican la capacidad de intervenir con criterio ético y pedagógico, utilizando los saberes aprendidos para generar procesos de acompañamiento educativo, mediación y transformación social.

Como señala Tardif (2004), las competencias profesionales se construyen a partir de la experiencia y del saber docente “situado en la acción, sustentado en la reflexión sobre la práctica y en la comprensión del contexto” (p. 19). De igual modo, el desarrollo profesional se concibe como un proceso permanente, donde la teoría y la práctica dialogan en un ciclo continuo de aprendizaje y mejora (Perrenoud, 2007, p. 35).

Definición operacional

El factor se midió mediante ocho ítems agrupados en dos variables:

a) Aplicación de conocimientos teóricos y prácticos (ítems 55, 56, 57 y 58), que valoran la capacidad para aplicar la teoría pedagógica y socioeducativa en escenarios reales o simulados de intervención.

b) Competencias adquiridas en el contexto profesional (ítems 51, 52, 53 y 54), que reflejan el nivel de dominio de habilidades prácticas y la apropiación de destrezas observadas durante el proceso formativo.

Los puntajes oscilaron entre 4 y 20 por variable. En conjunto, el factor mide el grado de integración entre el conocimiento académico y las experiencias prácticas, interpretándose como la consolidación de una identidad profesional coherente con el perfil de la persona educadora o pedagoga social.

Factor 2: Habilidades para la Intervención Socioeducativa

Definición conceptual

Este factor valora el nivel de habilidades que las personas estudiantes han desarrollado para intervenir en espacios familiares, escolares y comunitarios, mediante acciones participativas y proyectos colaborativos. En la educación social, la intervención socioeducativa constituye una práctica orientada a promover la autonomía, la convivencia, la resolución de conflictos y la cohesión social, mediante estrategias pedagógicas que parten del diálogo y la participación activa.

Según Freire (1996), la práctica educativa transformadora requiere una “acción reflexiva que haga de la educación un proceso de liberación y no de domesticación” (p. 78). Por su parte, Ortega (2012) resalta que las habilidades socioeducativas no se reducen a

técnicas, sino que implican la comprensión de los vínculos humanos, la empatía y la mediación en contextos de diversidad. Estas capacidades son esenciales para la formación de profesionales capaces de integrar a las familias y comunidades en los procesos educativos.

Definición operacional

El factor se midió con los ítems 59, 60, 61 y 62, que exploran el nivel de preparación de las personas estudiantes para planificar, ejecutar y evaluar proyectos de intervención socioeducativa. Las respuestas permitieron estimar su grado de competencia en el trabajo con grupos, en la articulación escuela-familia-comunidad y en la promoción de aprendizajes colectivos. Los puntajes varían entre 4 y 20, interpretándose los valores altos como un dominio significativo de las habilidades de intervención y mediación socioeducativa.

Factor 3: Capacidades para la Comprensión Sociopolítica de la Realidad

Definición conceptual

Este factor aborda el desarrollo de la capacidad crítica de las personas estudiantes para analizar, interpretar y actuar frente a las problemáticas sociales y políticas que atraviesan la práctica educativa. Comprender la realidad sociopolítica implica reconocer las estructuras de poder, las condiciones de desigualdad y los procesos de exclusión que influyen en la educación. De este modo, la formación en educación social no puede desvincularse de la lectura crítica del contexto ni de la acción transformadora.

Habermas (1987) sostiene que la educación debe orientarse a la formación de una conciencia crítica que posibilite la acción comunicativa y el entendimiento intersubjetivo. En la misma lógica, Giroux (1990) plantea que el educador o educadora social actúa como un intelectual transformativo, capaz de “conectar la práctica pedagógica con la lucha por la democracia y la justicia” (p. 22). Estas capacidades se expresan en la reflexión sobre la realidad y en la búsqueda de alternativas para su transformación.

Definición operacional

El factor fue evaluado a través de siete ítems (4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10) agrupados en la variable Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Miden el pensamiento crítico, la actitud reflexiva y el compromiso de las personas estudiantes ante los desafíos sociales y políticos. Los puntajes posibles oscilaron entre 7 y 35, donde los valores más altos reflejan una comprensión sólida del papel de la educación social en la construcción de ciudadanía activa y en la transformación de las condiciones de inequidad.

Factor 4: Pertinencia Curricular o Coherencia entre Currículo y Necesidades Socioeducativas

Definición conceptual

El presente factor examina la correspondencia entre la formación impartida en los programas académicos y las realidades sociales a las que se enfrentan las personas estudiantes durante su proceso formativo y en su futura práctica profesional. La pertinencia curricular constituye un criterio esencial de calidad educativa, pues determina en qué

medida los contenidos, metodologías y experiencias de aprendizaje responden a las necesidades del contexto social, comunitario y educativo.

De acuerdo con Díaz Barriga (2013), un currículo pertinente es aquel que “articula las intenciones educativas con los problemas reales de la sociedad y las características de los sujetos que aprenden” (p. 27). En este sentido, la coherencia entre currículo y realidad social implica que las universidades formen profesionales capaces de vincular el conocimiento teórico con la acción transformadora, especialmente en áreas de alto compromiso ético como la educación social. Además, Morin (2001) advierte que “una educación pertinente debe situar todo conocimiento en su contexto y en su globalidad” (p. 54), permitiendo a las personas educadoras comprender las interrelaciones entre los sistemas humanos, sociales y culturales.

Definición operacional

El factor se midió mediante tres ítems (1, 2 y 3) agrupados bajo la variable Grado de coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas. Estos ítems valoran la percepción de las personas estudiantes sobre la relación entre los cursos recibidos, los contenidos curriculares y las demandas del entorno social y educativo. Los puntajes oscilaron entre 3 y 15, donde los valores más altos reflejan una formación considerada por las personas participantes como relevante, actualizada y socialmente significativa.

Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y Exclusión Social

Definición conceptual

Este factor profundiza en el contacto que las personas estudiantes han tenido, a lo largo de su formación, con diferentes poblaciones en condiciones de vulnerabilidad o riesgo social. Se parte de la premisa de que la educación y la pedagogía sociales deben orientarse a la atención, inclusión y empoderamiento de las personas y grupos históricamente excluidos. Las experiencias con estas poblaciones permiten desarrollar sensibilidad, empatía y compromiso ético-profesional.

Carbonell (2019) sostiene que el compromiso con la diversidad social constituye “la piedra angular de una educación transformadora que no excluye, sino que incluye y humaniza” (p. 103). Asimismo, Freire (1997) enfatiza que el contacto con la realidad concreta del oprimido es el camino para construir una praxis liberadora, donde educar es “un acto de amor, de valentía y de esperanza” (p. 89). Desde esta mirada, la formación en educación social debe generar espacios de experiencia vivencial que fortalezcan la comprensión de la desigualdad y la acción solidaria.

Definición operacional

El factor se evaluó mediante siete ítems (11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17), agrupados bajo la variable Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Estos ítems exploran la frecuencia y el tipo de experiencias que las personas estudiantes han tenido con poblaciones en situación de pobreza, exclusión, discapacidad, desadaptación o

vulnerabilidad psicosocial. Los puntajes varían entre 6 y 30, interpretándose los valores altos como un indicador de exposición significativa a contextos sociales complejos y de desarrollo de competencias empáticas e inclusivas.

Factor 6: Intervención con Poblaciones en Actividades Socioculturales Comunitarias

Definición conceptual

El sexto factor analiza el grado de participación de las personas estudiantes en proyectos o actividades de carácter sociocultural y comunitario impulsados desde su formación académica. La intervención comunitaria constituye una dimensión clave de la educación social, pues permite articular la acción educativa con la vida cotidiana de las comunidades, fortaleciendo los vínculos sociales, el sentido de pertenencia y la identidad cultural.

Según Ander-Egg (2005), la animación sociocultural “es una forma de intervención que busca despertar la participación y la creatividad de las personas en la construcción de su propio desarrollo” (p. 33). En el ámbito universitario, este tipo de experiencias potencia el aprendizaje activo, la cooperación y la vivencia de la educación como práctica de transformación social. Así, participar en actividades comunitarias amplía la comprensión de los entornos sociales y fortalece la formación ética y ciudadana de las personas educadoras y pedagogas sociales.

Definición operacional

El factor fue medido mediante cinco ítems distribuidos en dos variables.

La primera, Frecuencia de intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias (ítem 18), evalúa el grado de implicación del estudiantado en acciones culturales, recreativas o educativas dirigidas a comunidades específicas. La segunda, Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales (ítems 19, 20, 21 y 22), valora la intensidad y continuidad de la participación en proyectos de animación sociocultural, cooperación local y construcción comunitaria.

Los puntajes totales oscilaron entre 5 y 20, interpretándose los valores altos como una señal de compromiso comunitario y de capacidad para intervenir pedagógicamente fuera del aula.

Factor 7: Ámbitos Específicos de Intervención Profesional

Definición conceptual

Este factor se centra en la amplitud de contextos de práctica profesional en los que las personas estudiantes han tenido experiencias formativas o de intervención socioeducativa. En la formación de educadores y pedagogos sociales, resulta fundamental la exposición a diversos escenarios institucionales, tales como escuelas, centros culturales, programas comunitarios o espacios de atención social. Estas vivencias fortalecen la comprensión de la multiplicidad de campos donde la educación social puede actuar.

De acuerdo con Ortega Esteban (2005), la educación social se caracteriza por su “capacidad para adaptarse a diferentes ámbitos de intervención, desde lo educativo formal hasta lo comunitario e institucional” (p. 57). En este sentido, la formación universitaria debe propiciar la exploración de múltiples contextos, de modo que las personas estudiantes

desarrollen competencias de flexibilidad, análisis situacional y trabajo interdisciplinario. La experiencia en distintos ámbitos también fomenta la construcción de una identidad profesional amplia y contextualizada.

Definición operacional

El factor fue medido mediante ocho ítems (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30), agrupados bajo la variable Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado. Los ítems exploran la variedad de entornos de práctica y las actividades realizadas en ellos, como animación comunitaria, gestión cultural, atención socioeducativa o mediación. Los puntajes se sitúan entre 8 y 40, donde los valores elevados reflejan una formación más integral, versátil y articulada con la realidad social.

Factor 8: Ámbitos de Atención Especializada

Definición conceptual

El octavo factor aborda la experiencia y formación de las personas estudiantes en el trabajo con poblaciones que requieren atención específica, tales como mujeres, menores bajo protección u otros grupos en situación de vulnerabilidad particular. Estos espacios de atención especializada constituyen una de las dimensiones más sensibles y comprometidas de la educación social, pues implican la intervención en contextos donde convergen factores de exclusión, desigualdad y derechos humanos.

Según Ortega Esteban (2005), el educador o la educadora social tiene la misión de “acompañar procesos de vida y transformación en personas o grupos que enfrentan situaciones de fragilidad social, afectiva o educativa” (p. 62). Este enfoque demanda una

preparación ética y emocional que permita actuar con empatía, discreción y profesionalismo. Del mismo modo, Freire (1997) resalta que “la verdadera práctica educativa se reconoce en el compromiso con los oprimidos y en la capacidad de escuchar su voz” (p. 91). Por tanto, la atención especializada se convierte en un espacio de aprendizaje vivencial donde teoría y humanidad se entrelazan.

Definición operacional

El factor se midió mediante dos ítems (31 y 32), integrados en la variable Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres y menores bajo protección). Estos ítems valoran la frecuencia y profundidad con que las personas estudiantes han tenido contacto o participación en programas destinados a la atención diferenciada de estas poblaciones. Los puntajes oscilaron entre 2 y 10, interpretándose los valores altos como un indicador de formación sólida y experiencia directa en contextos de atención especializada, donde se evidencia sensibilidad ante la diversidad y compromiso ético.

Factor 9: Aplicación, Uso y Gestión de Estrategias y Recursos Tecnológicos en la Práctica

Definición conceptual

Este factor examina el dominio que las personas estudiantes poseen sobre el diseño, la utilización y la gestión de estrategias, recursos y tecnologías aplicadas a la intervención socioeducativa. En el contexto contemporáneo, la alfabetización digital y la competencia tecnológica son indispensables para la innovación pedagógica y para el fortalecimiento de procesos de aprendizaje inclusivos y participativos. En educación social, el uso de

tecnologías adquiere una dimensión ética, pues permite ampliar el acceso al conocimiento, mejorar la comunicación y crear redes de colaboración entre comunidades.

Para Cabero (2015), la competencia digital implica “la capacidad de seleccionar, crear, evaluar y aplicar recursos tecnológicos con criterio pedagógico” (p. 18). Además, Prendes (2010) señala que el uso educativo de la tecnología no debe limitarse a la instrumentalidad, sino que debe “articularse con las estrategias didácticas, las metodologías activas y el desarrollo de pensamiento crítico” (p. 41). Así, la persona educadora o pedagoga social se convierte en mediadora tecnológica y social, capaz de emplear los recursos disponibles con creatividad y sentido pedagógico.

Definición operacional

El factor fue evaluado mediante dos variables. La primera, Aplicación de técnicas y recursos socioeducativos (ítems 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 y 50), mide el dominio práctico de estrategias didácticas y herramientas de mediación educativa aplicadas en diversos contextos. La segunda, Uso y gestión de medios, recursos y tecnologías (ítems 51, 52, 53, 54 y 55), valora la habilidad para planificar, adaptar y administrar materiales y medios tecnológicos en la práctica formativa. En conjunto, los puntajes totales varían entre 13 y 65, y los valores más altos reflejan la capacidad del estudiantado para integrar la innovación tecnológica con la pedagogía social y la intervención comunitaria.

Factor 10: Competencias Actitudinales y Contextuales

Definición conceptual

El décimo factor examina las dimensiones actitudinales y contextuales del perfil profesional de las personas estudiantes, las cuales se relacionan con la empatía, la sensibilidad ante la diversidad, la disposición ética y la apertura a la investigación y la mejora continua. Estas competencias configuran la base humana de la educación social, en tanto permiten un abordaje respetuoso, inclusivo y transformador de los contextos en los que se interviene.

Según Gutiérrez (2011), la educación social requiere “personas con profunda conciencia ética, capacidad de diálogo y apertura al aprendizaje permanente” (p. 77). Estas actitudes sostienen el ejercicio profesional, pues determinan la manera en que las personas educadoras sociales se vinculan con los otros y construyen relaciones pedagógicas significativas. La dimensión actitudinal, además, se articula con el pensamiento reflexivo y con la responsabilidad social del educador o educadora como agente de cambio.

Definición operacional

Este factor se midió mediante tres ítems (56, 57 y 58), agrupados en la variable Niveles de elementos actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada. Los ítems exploran la disposición de las personas estudiantes para asumir posturas éticas, trabajar en entornos multiculturales, reflexionar sobre su práctica y participar en procesos de indagación educativa. Los puntajes posibles van de 3 a 15, interpretándose los

valores altos como una fuerte interiorización de los principios ético-pedagógicos que orientan la educación social y la pedagogía comunitaria.

El análisis de los diez factores que integran el constructo Saberes y Competencias Prácticas Profesionales en Educación Social permitió obtener una visión estructurada del nivel de desarrollo formativo alcanzado por las personas estudiantes de ambas universidades. Cada factor aporta información específica sobre distintas dimensiones del proceso educativo que implican desde la coherencia curricular y la comprensión crítica de la realidad, hasta la aplicación de estrategias socioeducativas, el trabajo con poblaciones diversas y el desarrollo de competencias actitudinales.

La articulación entre los factores evidencia que la educación social, entendida como práctica pedagógica, ética y transformadora, se sustenta en la integración del saber teórico con la acción situada. En este sentido, la medición cuantitativa ofreció una base sólida para comprender las tendencias generales de la formación y orientar la segunda fase del estudio (de carácter cualitativo), hacia la profundización interpretativa de las experiencias, significados y percepciones construidas por las personas informantes. Para cerrar con el diálogo cuantitativo – cualitativo propio de los enfoques de investigación mixta.

I. Fase Cualitativa

La fase cualitativa del estudio se concibió como una prolongación interpretativa y reflexiva del proceso cuantitativo, destinada a comprender en profundidad los significados, valoraciones y experiencias vividas por las personas estudiantes en torno a su formación profesional en educación y pedagogía sociales. De acuerdo con la lógica secuencial del diseño mixto, los resultados obtenidos en la medición estadística orientaron la construcción

de las categorías apriorísticas y la elaboración de los instrumentos cualitativos: la Guía de Entrevista en Profundidad y la Guía para Grupos Focales (ver apéndices N°4 y N°6).

Desde esta perspectiva, el abordaje cualitativo no busca la generalización de resultados, sino la comprensión densa y contextual de los saberes y competencias que configuran la práctica profesional de las personas educadoras y pedagogas sociales. La interpretación se basó en los fundamentos epistemológicos de la pedagogía crítica, entendiendo que “toda educación implica una toma de posición ante la realidad” (Freire, 1997, p. 35) y que la formación universitaria debe leerse como una construcción social de sentido.

En coherencia con esta visión, las categorías de análisis se derivaron directamente de los diez factores cuantitativos, pero fueron redefinidas conceptualmente como categorías apriorísticas, es decir, como constructos teóricos previos que guiaron la lectura de los relatos y discursos de las personas informantes. Por su naturaleza interpretativa, cada categoría se define conceptualmente (no operacionalmente), dado que su función no es medir, sino interpretar. En algunos casos, las categorías se desglosaron en subcategorías analíticas, utilizadas para la codificación temática y la construcción de matrices de integración (ver apéndice N°5).

De esta manera, los resultados estadísticos constituyen el punto de partida para el análisis hermenéutico posterior, donde cada factor se traduce en una categoría apriorística que guiará la interpretación de los relatos y discursos de las personas participantes, permitiendo una comprensión más integral de los saberes y competencias que configuran la identidad profesional del educador y la educadora social en América Latina.

Categoría apriorística 1: Desarrollo de Competencias Profesionales

Definición conceptual

Esta categoría interpreta el proceso mediante el cual las personas estudiantes transforman los conocimientos teóricos adquiridos en habilidades prácticas que les permiten intervenir de manera efectiva en contextos educativos, sociales y comunitarios. El desarrollo profesional en la educación social implica una articulación constante entre teoría, práctica y reflexión ética, orientada a la acción transformadora.

Como afirma Perrenoud (2007), la competencia profesional surge “de la capacidad de movilizar múltiples saberes en una situación concreta” (p. 41), lo que supone un aprendizaje situado y permanente. A su vez, Tardif (2004) sostiene que el conocimiento del profesional “se construye en la acción y se legitima en la experiencia” (p. 21). En esta categoría, las narrativas cualitativas permitieron identificar cómo las personas educadoras y pedagogas sociales reconocen sus progresos, vacíos y tensiones en la formación práctica.

Categoría apriorística 2: Habilidades para la Intervención Socioeducativa

Definición conceptual

La segunda categoría apriorística analiza las capacidades construidas por las personas estudiantes para intervenir pedagógicamente en espacios sociales, familiares o comunitarios, promoviendo la participación, la convivencia y el desarrollo integral de las personas. La intervención socioeducativa, desde la mirada crítica, es una práctica transformadora sustentada en el diálogo y la colaboración.

Freire (1996) enfatiza que “no hay palabra verdadera que no sea praxis: acción y reflexión del ser humano sobre el mundo para transformarlo” (p. 84). En ese sentido, las habilidades socioeducativas se comprenden como expresiones del compromiso ético y del pensamiento reflexivo que orientan las acciones profesionales en contextos complejos y diversos.

Categoría apriorística 3: Capacidades para la Comprensión Sociopolítica de la Realidad

Definición conceptual

Esta categoría se orienta a interpretar cómo las personas estudiantes comprenden la dimensión política de la educación y su papel como agentes críticos ante los problemas estructurales de la sociedad. La educación social, en su fundamento epistemológico, se asienta en la conciencia social y en la lectura crítica del poder, la desigualdad y la exclusión.

Habermas (1987) plantea que la educación debe formar sujetos capaces de ejercer la acción comunicativa, promoviendo la deliberación y la transformación de las estructuras sociales. Por su parte, Giroux (1990) sostiene que las personas educadoras deben asumir su rol como “intelectuales transformativos” que cuestionan las hegemonías y construyen alternativas democráticas (p. 24). Esta categoría, por tanto, permitió identificar el grado de conciencia crítica y compromiso social que emerge del discurso estudiantil en ambos contextos nacionales.

Categoría apriorística 4: Pertinencia Curricular o Coherencia entre Currículo y Necesidades Socioeducativas

Definición conceptual

Esta categoría reflexiona sobre el sentido que las personas estudiantes atribuyen a la coherencia entre su formación universitaria y las realidades sociales en que intervienen. La pertinencia curricular es comprendida como la correspondencia entre el perfil formativo, las expectativas profesionales y las demandas del entorno.

De acuerdo con Díaz Barriga (2013), el currículo “debe responder a los retos de la sociedad contemporánea y a la diversidad de los contextos donde se desarrolla la educación” (p. 28). En el análisis cualitativo, esta categoría permitió visibilizar la percepción de las personas estudiantes respecto al valor y la utilidad de los aprendizajes adquiridos, así como las brechas existentes entre el diseño curricular y las prácticas reales en las comunidades.

Categoría apriorística 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables

Definición conceptual

Esta categoría aborda el contacto experiencial de las personas estudiantes con grupos sociales en condiciones de exclusión o vulnerabilidad. Se interpreta como el espacio donde la teoría se humaniza y el aprendizaje se convierte en vivencia transformadora. El trabajo con poblaciones en riesgo tales como la niñez en protección, las personas adultas mayores, los migrantes o personas con discapacidad y otras, contribuye a desarrollar la empatía, la responsabilidad y el compromiso social.

Carbonell (2019) sostiene que educar en y para la diversidad “exige reconocer la dignidad de toda persona como fundamento de cualquier acción pedagógica” (p. 114). En esta categoría se identificaron las emociones, aprendizajes y tensiones que emergen del contacto con la alteridad, revelando cómo la experiencia directa modela la identidad profesional del educador y la educadora social.

Categoría apriorística 6: Intervención con Poblaciones en Actividades Socioculturales Comunitarias

Definición conceptual

La sexta categoría analiza las vivencias asociadas con la participación del estudiantado en proyectos comunitarios, culturales o recreativos desarrollados durante su formación. Se asume que la educación social tiene una dimensión cultural, vinculada con la animación y la creatividad social.

Según Ander-Egg (2005), la animación sociocultural “favorece la autonomía de las comunidades y la democratización del acceso a la cultura” (p. 39). En los relatos de las personas informantes, esta categoría permitió observar la manera en que la participación en actividades colectivas fomenta la identidad, la cooperación y la comprensión de la escuela como espacio abierto a la comunidad.

Categoría apriorística 7: Ámbitos Específicos de Intervención Profesional

Definición conceptual

Esta categoría representa la amplitud de los contextos en los que las personas educadoras y pedagogas sociales desarrollan su práctica, abarcando tanto instituciones escolares como organizaciones comunitarias, culturales y sociales.

Ortega Esteban (2005) afirma que la educación social se caracteriza por su “adaptabilidad y capacidad de acción en distintos ámbitos institucionales y sociales” (p. 58). En los discursos analizados, esta categoría reveló la diversidad de escenarios donde el aprendizaje universitario cobra sentido, evidenciando la expansión del rol profesional más allá del aula tradicional.

Categoría apriorística 8: Ámbitos de Atención Especializada

Definición conceptual

Esta categoría se refiere a la experiencia formativa en espacios donde se atienden poblaciones con necesidades específicas, como menores bajo protección, mujeres en riesgo o personas con discapacidad. El análisis permitió comprender el valor ético y emocional atribuido por las personas estudiantes a estas experiencias.

Freire (1997) recuerda que “nadie educa a nadie, sino que los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (p. 72). Así, la atención especializada no se concibe como asistencia, sino como acompañamiento humano, donde la educación se convierte en acto de diálogo y dignificación.

Categoría apriorística 9: Aplicación y Gestión de Estrategias y Recursos Tecnológicos

Definición conceptual

Esta categoría analiza la apropiación de herramientas pedagógicas y tecnológicas empleadas en la formación y práctica de las personas estudiantes. La educación social contemporánea demanda competencias digitales que potencien la comunicación, la creatividad y la innovación educativa.

Cabero (2015) advierte que el reto de la educación actual no es tecnológico, sino pedagógico: “la tecnología debe ponerse al servicio del aprendizaje y no al revés” (p. 19). En esta categoría, las narrativas evidenciaron la manera en que las personas informantes integran los recursos tecnológicos en sus proyectos socioeducativos, destacando tanto avances como limitaciones institucionales.

Categoría apriorística 10: Competencias Actitudinales y Contextuales

Definición conceptual

La última categoría examina las actitudes, valores y disposiciones éticas que las personas estudiantes asumen en su proceso de formación. Se trata del componente humano de la práctica pedagógica, donde la empatía, la solidaridad y la apertura al aprendizaje continuo se convierten en ejes del desempeño profesional.

Gutiérrez (2011) sostiene que “las actitudes del educador social son el puente que une la técnica con la sensibilidad, el conocimiento con la ética” (p. 81). Esta categoría permitió identificar cómo las personas informantes conciben su compromiso personal con

la equidad, la investigación y la responsabilidad social, consolidando así el perfil integral del educador y la educadora social.

J. Consideraciones Éticas en la Investigación

Según lo indicó la Comisión Nacional de Bioética de México, “las consideraciones éticas en la investigación son fundamentales para proteger los derechos y el bienestar de los participantes, asegurando que se realicen prácticas responsables y transparentes” (p. 17). En este estudio, tales principios orientaron cada fase del proceso investigativo, tanto en Costa Rica como en México, garantizando la integridad, la transparencia y el respeto hacia las personas participante.

Obtención de Consentimiento Informado

En el contexto de esta investigación comparativa sobre saberes y competencias prácticas profesionales en educación social y pedagogía social, se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes. Previamente, se presentó la solicitud formal a la Dirección de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de autorizar el estudio del plan de estudios de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social, así como la participación voluntaria de las personas estudiantes regulares de los cinco niveles y de las personas académicas vinculadas con la carrera (ver Apéndice N°1).

De igual manera, se informó a las personas estudiantes y egresadas tanto de la Universidad Nacional de Costa Rica como de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos del estudio. Toda

la información fue presentada en lenguaje claro, comprensible y accesible, de manera que cada participante comprendiera plenamente el propósito y el alcance de la investigación antes de decidir su participación. Se garantizó que dicha participación fuera totalmente voluntaria y que cada persona tuviera la libertad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. La entrega de los formularios de consentimiento se realizó en formato físico o digital, según la modalidad de recolección de datos en cada país.

Confidencialidad y Anonimato de los Datos Recopilados

Durante el proceso de recolección, procesamiento y análisis de la información, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las personas informantes. Los datos obtenidos se codificaron mediante números o pseudónimos, evitando el uso de nombres reales o información que permitiera la identificación directa de los participantes. Los archivos digitales y físicos fueron almacenados en dispositivos protegidos con contraseña, accesibles únicamente para el equipo investigador autorizado.

En los informes y análisis comparativos, tanto los datos cuantitativos como los cualitativos se presentaron de forma agregada, asegurando que ninguna persona pudiera ser identificada. Esta práctica permitió proteger la privacidad de las personas estudiantes participantes, especialmente considerando la naturaleza sensible de los temas relacionados con sus experiencias formativas, prácticas educativas y expectativas laborales.

Respeto a los Principios de Beneficencia, No Maleficencia, Justicia y Autonomía

La investigación se desarrolló siguiendo los principios bioéticos fundamentales de beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía. Se procuró maximizar los beneficios

del estudio, en términos del aporte académico y de la mejora curricular, y minimizar cualquier riesgo potencial que pudiera generar malestar físico o emocional en las personas participantes.

El principio de justicia se aplicó asegurando una distribución equitativa de los beneficios y responsabilidades entre los grupos participantes de ambos países, promoviendo la igualdad de condiciones y el respeto por la diversidad de contextos institucionales y culturales. Por su parte, el principio de autonomía se concretó en el respeto a las decisiones individuales de cada participante, garantizando la libertad para aceptar o rechazar la participación sin presiones. En cada caso, se procuró generar un entorno de respeto y colaboración, reconociendo la dignidad de todas las personas involucradas.

Prevención de Daños Físicos o Emocionales

Con el fin de evitar cualquier tipo de daño físico o emocional, se evaluaron los posibles riesgos antes y durante la ejecución de la investigación. Se diseñaron estrategias preventivas para atender situaciones de incomodidad o tensión emocional, especialmente durante la aplicación de las entrevistas en profundidad y los grupos focales, en los que las personas informantes compartieron experiencias personales y profesionales.

Las sesiones se realizaron en entornos virtuales o presenciales seguros, con un acompañamiento ético y empático por parte de la persona facilitadora. En los casos donde se percibió alguna manifestación de incomodidad, se ofreció la posibilidad de suspender temporal o definitivamente la participación sin perjuicio alguno. Asimismo, las personas investigadoras se mantuvieron atentas a las reacciones emocionales del grupo, brindando contención y apoyo inmediato cuando fue necesario.

Cumplimiento de las Normativas Éticas y Legales

El estudio cumplió con las normativas éticas y legales establecidas por las instituciones participantes y sus respectivas comisiones de ética. En Costa Rica, se siguieron las directrices de la Universidad Nacional y las recomendaciones del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE); en México, se observó el marco normativo ético de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Antes de iniciar la aplicación de los instrumentos, se obtuvieron las autorizaciones correspondientes en ambas universidades.

Las personas coinvestigadoras se comprometieron a cumplir las regulaciones nacionales e internacionales sobre ética en la investigación social y educativa, incluyendo la protección de datos personales y la confidencialidad de los testimonios. Este cumplimiento garantizó la validez ética y científica del estudio, reforzando su legitimidad institucional y el respeto hacia las comunidades académicas involucradas.

En general, las consideraciones éticas en esta investigación fueron un eje transversal que acompañó todo el proceso, desde la planeación hasta la divulgación de los resultados. El cumplimiento riguroso de los principios de consentimiento informado, confidencialidad, beneficencia, justicia y autonomía fortaleció la integridad metodológica y humana del estudio.

De esta forma, el trabajo comparativo entre las personas estudiantes de Costa Rica y las personas estudiantes de México se realizó con profundo respeto hacia las personas participantes y con la convicción de que la ética es una condición indispensable para la construcción del conocimiento en el ámbito de la educación social contemporánea.

Capítulo IV

Sistematización, análisis y discusión de resultados

El presente capítulo expone el proceso de sistematización, análisis y discusión de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos en ambos contextos nacionales, a saber, Costa Rica y México. En esta sección se integran las fases cuantitativa, cualitativa y mixta del estudio, las cuales permiten comprender el grado de desarrollo de los saberes y competencias prácticas profesionales en las personas estudiantes de las carreras de Educación y Pedagogía Social. El análisis cuantitativo se presenta en primer lugar y abarca los diez factores que componen el constructo de investigación, abordados mediante la elaboración de tablas de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión, acompañadas de sus respectivas figuras. Cada tabla y figura permite valorar la intensidad, magnitud y variabilidad de los datos, complementándose con un análisis descriptivo que interpreta las tendencias observadas. Posteriormente, se incluye el análisis cualitativo, orientado a identificar los significados, valoraciones y experiencias expresadas en las narrativas de las personas participantes, siguiendo un orden de categorías apriorísticas concomitantes con los factores. Finalmente, se presenta el cruce mixto de los resultados, el cual se establece por factor y variable, en el que convergen los hallazgos cuantitativos y cualitativos para construir una visión integral del fenómeno educativo analizado. Previo a la exposición de los resultados, se considera necesario destacar la participación de las personas coinvestigadoras en el proceso de análisis de datos, tanto en la organización de las bases estadísticas como en la interpretación inicial de los hallazgos. Este trabajo colaborativo constituyó una experiencia formativa significativa que fortaleció

las competencias investigativas del grupo, favoreciendo la comprensión de los procedimientos de sistematización y análisis propios de un estudio mixto.

Participación de las personas coinvestigadoras en el análisis de los datos

Antes de presentar los resultados del análisis, es importante clarificar la participación de las personas coinvestigadoras en las distintas etapas del proceso investigativo, tal y como lo indica la lógica de los seminarios de graduación. Los grupos de estudiantes colaboraron activamente bajo la coordinación del equipo asesor académico del Seminario de Graduación, sobre todo con la guía metodológica y estadística del Dr. Rafael Jiménez Corrales en Costa Rica y con el acompañamiento metodológico de la Dra. Karla Villaseñor Palma en México, garantizando la coherencia, la rigurosidad y el cumplimiento de los procedimientos establecidos en ambas universidades.

En las etapas iniciales, las personas coinvestigadoras participaron en la revisión del Capítulo I, ajustando la fundamentación de la propuesta, y en la elaboración del Capítulo II, construido a partir de guías orientadoras facilitadas por el equipo docente asesor. Posteriormente, colaboraron en la aplicación de los instrumentos de investigación tanto en la fase piloto como en la fase definitiva, en los dos países. Los grupos estudiantiles se encargaron de la recolección de datos, la preparación de las bases en Excel, de modo que los registros quedaran listos para su procesamiento estadístico e interpretación final a cargo del equipo académico.

Durante la fase de análisis, ambos grupos asumieron responsabilidades diferenciadas según los contextos nacionales. El equipo conformado por Ana Gabriela Zamora, Jennifer Barboza Matarrita y María José Mesén centró su trabajo en los resultados

obtenidos en Costa Rica, revisando las bases de datos, interpretando las tendencias cuantitativas iniciales y elaborando las síntesis cualitativas que posteriormente se integraron en los análisis mixtos. Por su parte, el grupo integrado por Marcela Montoya Corrales, Luis Carlos Segura González y Victoria Fallas se enfocó en los datos procedentes de México, participando en la verificación de los registros, la revisión de consistencias, la organización de la información cualitativa y en la redacción preliminar de apartados interpretativos vinculados al contexto mexicano.

De esta manera, la labor compartida de ambos equipos fortaleció el proceso de investigación, consolidando un trabajo colaborativo de alto nivel académico y garantizando la validez y confiabilidad de los resultados que se presentan a continuación.

Concluida esta sección, se da paso al análisis correspondiente a Costa Rica A, el cual incluye el estudio cuantitativo, cualitativo y mixto de los diez factores del constructo. Posteriormente, se abordarán los resultados de Costa Rica B, México A y México B, siguiendo la misma estructura analítica. Las mediciones globales del constructo y las contrastaciones comparativas entre países se presentarán en el Capítulo V.

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos en Costa Rica a partir de la aplicación del instrumento al estudiantado de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica. El proceso se organiza en varias etapas complementarias. En primer lugar, se expone el **análisis cuantitativo por factores en el Grupo A (II, III y IV niveles)**, seguido del **análisis cualitativo por categorías** derivadas de la narrativa de los estudiantes de este mismo grupo. Posteriormente, se aborda el **análisis por factores del Grupo B (V nivel con énfasis en Educación Social)** y, de forma paralela, el **análisis cualitativo de las categorías correspondientes**. Finalmente, se

presenta un análisis comparativo entre los grupos A y B, que inicia con una síntesis de los factores y sus pesos porcentuales, continúa con la exposición de los resultados cuantitativos en cada grupo, y se complementa con una comparación de las categorías y medias por factores, así como una valoración cualitativa diferenciada de Costa Rica A y B, para cerrar con la contraposición de hallazgos cualitativos entre ambos grupos.

1. Niveles de la carrera en la UNA: Grupo A (II, III, IV)

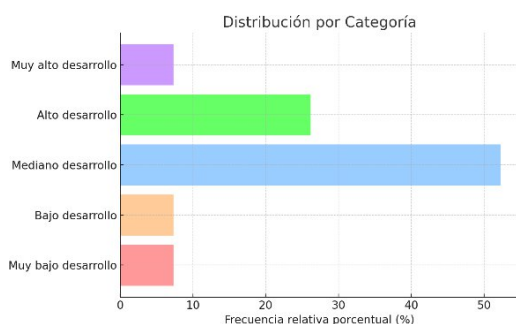
Análisis cuantitativo del factor uno.

Desarrollo de Competencias Profesionales

Tabla 11. Nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social del grupo inicial

Categoría	Rango	Frecuencia simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia Relativa porcentual acumulada
Muy alto desarrollo de competencias profesionales	36 – 40	5	7,25	100,00
Alto desarrollo de competencias profesionales	31 – 35	18	26,09	92,76
Mediano desarrollo de competencias profesionales	23 – 30	36	52,17	66,67
Bajo desarrollo de competencias profesionales	16 – 22	5	7,25	14,50
Muy bajo desarrollo de competencias profesionales de competencias profesionales	8 – 15	5	7,25	7,25
Totales		69	100,00	

Figura 2. El factor desarrollo de competencia profesionales



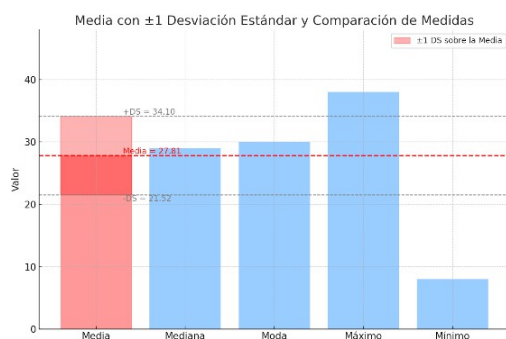
El factor desarrollo de competencias profesionales agrupa las capacidades para aplicar conocimientos teóricos y prácticos en escenarios reales, virtuales o simulados. Implica tanto la integración del saber adquirido durante la carrera como la apropiación de habilidades concretas desarrolladas en prácticas y espacios de formación profesional, se supone que el plan de estudios desde los niveles iniciales intenta una mirada que integra diferentes espacios de acción del niño que inciden en sus procesos de aprendizaje, tales como el ámbito familiar y comunal. Las competencias profesionales involucran dominio teórico, dominio de procedimientos y actitudes, la carrera posee una tendencia hacia la comprensión del aula educativa desde una lógica ecológica sistémica. Como se lee en la tabla y se logra observar en el gráfico en los niveles previos al énfasis en educación social (niveles II, III y IV), se tienen los siguientes resultados. Un 7,25% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy alto desarrollo de las competencias profesionales en educación social. Un 26,09% indican que su nivel es alto. Un 52,17% considera que sus competencias se ubican en un nivel mediano de desarrollo, lo que podría ser lógico, si los cursos y sus saberes se centran en procesos de aprendizaje individuales y en las aulas escolares. Un 7,25% considera que su nivel es bajo porcentaje compartido con la categoría de Muy bajo nivel de desarrollo de competencias profesionales en educación social. Los resultados, parecieran sugerir que las competencias se van desarrollando a lo

largo de los cuatro años de formación y se esperaría que estas se mejoren en el año que se dedica enteramente al énfasis en educación social.

Tabla 12. Medidas de tendencia central y dispersión factor 1 grupo A UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	30
Mediana	29
Media	27,81
Medidas de dispersión	
MAX	38
MIN	8
Rango	30
Des Estand	6,29
% de la DS	22,61

Figura 3. Media con la desviación estándar y comparación de medidas



Las medidas de tendencia central y dispersión proporcionan estadígrafos que sintetizan el comportamiento grupal, como se lee en la tabla y se observa en la figura el grupo inicial de la carrera en Costa Rica con respecto al nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social muestra como valor más frecuente el 30, el cual se ubica en la categoría de Nivel mediano. El valor de la mediana corresponde a 29, es decir que existe un 50% de puntajes iguales o superiores a 29 los cuales se ubicaron en las

categorías de mediano nivel de desarrollo de las competencias a muy alto nivel de desarrollo. El otro 50% tendría puntajes iguales o inferiores a 29, entre los niveles medio y muy bajo. El valor medio brinda quizá más información que el valor mediano, ya que es el valor que suele representar el comportamiento grupal, en este caso el valor es de 27,81 el cual se ubica en la categoría Nivel mediando de desarrollo de las competencias profesionales en educación social, lo cual parece ser la tendencia pero se clarifica al mirar las medidas de dispersión. Para el grupo inicial de la carrera en Costa Rica se tiene que existe un valor máximo de 38, ubicado en la categoría de muy alto nivel de desarrollo de competencias, este valor podría ser un valor extremo de una persona estudiante. El valor mínimo registrado es de 8, el cual sugiere otro valor extremo a la izquierda de la media, y se ubica en la categoría Muy bajo desarrollo de competencias profesionales en educación social. Entre ambos valores surge el Rango el cual es muy alto con un valor de 30, lo cual indicaría sospechas de heterogeneidad en los niveles de desarrollo de las competencias. El estadígrafo que posee mayor fuerza para aclarar la situación lo es la desviación estándar la cual posee un valor de 6,29, este valor es alto y sugiere que los datos en promedio se alejan de la media tanto a la derecha como a la izquierda, utilizando una tabla diseñada para la investigación se puede indicar que se trata de una alta desviación estándar lo que confirma que se trata de puntajes heterogéneos y por tanto niveles de desarrollo de competencias profesionales en educación social bastante heterogéneas con respecto al promedio. Esta afirmación la confirma el porcentaje de la desviación con un valor de 22,61%, en la tabla creada para interpretar ese estadígrafo en la investigación se tiene que es un valor bajo ya que si bien hay dispersión la media no presenta un alto valor en cuanto al factor medido. En síntesis, se observa que, si bien existe una heterogeneidad real en los saberes adquiridos, esta variabilidad es moderadamente controlada al considerar el tamaño de la media. Por lo

tanto, los saberes en educación social presentan una base común compartida por la mayoría del grupo, aunque coexistiendo con subgrupos que muestran diferencias más marcadas.

Con el factor uno se evaluó el nivel de desarrollo de las competencias profesionales en personas estudiantes de II, III y IV niveles de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica. Este grupo aún no cursa el quinto año, correspondiente al énfasis en Educación Social. El análisis estadístico mostró una tendencia central ubicada en el rango de desarrollo medio de las competencias, con dispersión significativa, lo cual sugiere una formación desigual en los distintos niveles evaluados. Estos hallazgos resultan especialmente relevantes al considerar el carácter progresivo y transversal que el plan de estudios otorga a la formación profesional. Desde el punto de vista curricular, el plan reconoce que el desarrollo profesional debe concebirse de forma progresiva, situando al estudiantado en una trayectoria formativa que combina "saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales" desde los primeros niveles de la carrera. Esto se articula con una visión de docente comprometido con su contexto, lo cual implica integrar no solo competencias técnicas, sino también capacidades reflexivas, éticas y políticas. En el plan de estudio se puede analizar como espera la universidad que el estudiante refleje en su perfil de salida de la carrera donde planea en base a una contextualización que sea el resultado de un excelente diagnóstico, ejecute esos planes de acción y evalúe su praxis. Este enfoque responde a una comprensión ecológica de la pedagogía, se señaló en el Marco Teórico, la enseñanza y aprendizaje no es solamente cuatro paredes, es una historia de vida, es una comunidad, son un sinfín de acontecimientos que experimenta la niñez, adolescentes y adultos que influencia el acontecer pedagógico. La presencia del curso "Introducción a la Educación Social" en el IV nivel tiene justamente

la función de tender un puente hacia la lógica de intervención comunitaria del énfasis en Educación Social, proponiendo una transición desde una visión centrada en el aula hacia una mirada más integral e Inter contextual. La heterogeneidad observada en las puntuaciones también puede explicarse por la organización por niveles del plan de estudios. En los niveles iniciales, como se leyó el documento oficial, buscan que desde un inició el estudiante sea capaz de aplicar la teoría en la praxis y se vea enfrentado a la realidad social. Así, es comprensible que más del 50% del estudiantado se ubique en un desarrollo medio de competencias, ya que todavía no han sido plenamente expuestos a prácticas situadas o cursos de énfasis. Desde el enfoque crítico que orienta el plan, el desarrollo de competencias no puede limitarse a la repetición técnica o instrumental de conocimientos, sino que exige una vinculación real con los territorios, los sujetos y las problemáticas sociales. Esta visión dialógica y transformadora de la práctica educativa debe estar presente desde los primeros cursos, no solo como contenido, sino como experiencia formativa.

Los resultados también llevan a considerar si los procesos de enseñanza-aprendizaje están siendo suficientemente significativos y articulados en los niveles previos al énfasis. El plan sugiere que la práctica docente también se vea expuesta a espacios de reflexión, que se concreten también oportunidades de prácticas concretas y mediaciones pedagógicas coherentes con la realidad del estudiantado.

Como cierre del análisis de este factor 1, se evidencia que el desarrollo de competencias profesionales en los niveles II a IV es incipiente, aunque con señales de avance hacia una formación integral. El reto sigue siendo asegurar que esta trayectoria formativa, prevista en el diseño curricular, se concrete de forma coherente en la experiencia

educativa de cada nivel. La integración temprana de experiencias socioeducativas auténticas, junto con una mayor reflexión pedagógica crítica, podrían ayudar a reducir la dispersión en los niveles de desarrollo y garantizar que el estudiantado llegue al V nivel con una base más sólida y equitativa de saberes profesionales.

Análisis Cualitativo Costa Rica UNA Grupo A

En el trabajo de investigación la temática que se tocó fue el análisis del plan de estudio en la Universidad Nacional de Costa Rica, para una comparación al plan de estudio de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en Costa Rica, se contempló que en cuatro años se cumplieran los cursos de los primeros niveles, distribuidos en dos años de Diplomado en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de Educación General Básica, con 68 créditos que los estudiantes debieron aprobar, otros dos años para la conclusión del Bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica, con 139 créditos que igualmente los estudiantes debieron aprobar, por consiguiente los cursos debieron cumplir el propósito teórico-práctico, que establezca la puesta en común del estudiante con la realidad actual.

Categoría 1. Aplicación del conocimiento profesional (Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales)

El análisis cuantitativo del Factor 1 muestra que el grupo de estudiantes del II, III y IV nivel de la carrera se ubica en un nivel intermedio de desarrollo de competencias profesionales. La categoría predominante es de mediano desarrollo evidencia que la mayoría del estudiantado está en un proceso de consolidación de sus saberes y prácticas.

A su vez, una parte significativa del estudiantado alcanza categorías altas y muy altas, lo que indica que esa parte ha logrado fortalecer de manera más sólida estas competencias.

Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios de los estudiantes refuerzan esta tendencia intermedia, ya que describen experiencias que combinan teoría y práctica a través de talleres de planificación didáctica, simulaciones de clases y observaciones en centros educativos. Estas prácticas les han permitido aplicar parcialmente lo aprendido en el aula a situaciones reales, consolidando poco a poco sus habilidades profesionales. No obstante, también se identifican percepciones diferenciadas: mientras algunos manifiestan sentirse preparados para desenvolverse con autonomía, otros reconocen limitaciones y la necesidad de más herramientas prácticas para enfrentar con solvencia los retos del ejercicio docente.

Dobles, *et. al.* (2015) menciona en el Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en I y II ciclo de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) habilidades que se desea que el estudiante desarrolle a lo largo de la carrera:

- Capacidad de aprender haciendo.
- Capacidad de ruptura de la linealidad con los modelos pedagógicos y de investigación anteriores.
- Capacidad de desarrollar una mirada desde la complejidad. Los niños, las niñas, o participantes se conciben en núcleos complejos, el participante es niño, comunidad, región, país, planeta y cosmos, pero a su vez es ser vivo, especie, se eleva a las estrellas y se engrandece en lo más microscópico de la vida.
- Capacidad de ruptura de las relaciones lineales teoría-práctica, para mirar relaciones complejas en una relación de práctica-teoría-práctica.

- Capacidad de reflexionar y de vivir la incertidumbre.
- Capacidad de vivenciar la vida en la voz y miradas de las otras personas. El ingreso al campo permite escuchar, mirar, darse cuenta de que la realidad es contingente, que se escribe desde miradas diversas, que más que juzgar, debe comprender e integrar.

En conjunto, los resultados cualitativos complementan y relativizan los hallazgos cuantitativos. Ambos coinciden en que el grupo se encuentra en un nivel intermedio de desarrollo de competencias, pero el análisis cualitativo aporta la visión de que este nivel es heterogéneo: algunos estudiantes han logrado avances significativos, mientras que otros sienten vacíos en su formación. Esto evidencia la importancia de fortalecer la articulación entre teoría, práctica y reflexión crítica desde los primeros niveles de la carrera, para garantizar un proceso formativo más equilibrado y consistente. En las entrevistas a profundidad se reflejan relatos como el siguiente:

Ahorita no recuerdo bien el curso, pero fue el tercer año, un curso que tuvimos que trabajamos con población vulnerable, población migrante, eran venezolanos y eran en una ONG. Entonces creamos un taller para poder abarcar un poco la problemática que ellos estaban viviendo al cruzar el Darién. Entonces ahí vimos muy de cerca la educación social al poder trabajar con población migrante, población vulnerable, población muchas veces rezagada por la propia sociedad, discriminada, como son los venezolanos... Entonces ha sido una experiencia muy enriquecedora. (PP.IV.10, comunicación personal, 4 diciembre 2024)

Tras analizar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales del grupo, resulta necesario observar cómo estas se traducen en el plano de las habilidades prácticas

para la intervención socioeducativa. Mientras el Factor 1 permitió identificar el grado de consolidación de competencias generales, el Factor 2 profundiza en la capacidad del estudiantado para poner en acción dichas competencias en contextos reales, interactuando con comunidades, familias y otros actores sociales.

Matriz de análisis mixto del Factor 1

Tabla 13. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 27,81 Mediana: 29 Moda: 30 Desviación estándar: 6,29 Rango: 30 Categoría predominante: Mediano desarrollo de competencias profesionales (52,17%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 33,34%	La media (27,81) y la mediana (29) indican que el grupo se concentra en un nivel intermedio de desarrollo de competencias profesionales. La desviación estándar (6,29) refleja variabilidad moderada , lo que sugiere diferencias entre los estudiantes, aunque sin extremos muy marcados. La categoría predominante es mediano desarrollo de competencias (52,17%) , lo que muestra que la mayoría está en proceso de consolidar su capacidad para aplicar conocimientos teóricos y prácticos en escenarios educativos. El 33,34% se ubica en niveles alto y muy alto, lo que sugiere	Desde una perspectiva cualitativa, el desarrollo de estas competencias se demuestra en las prácticas formativas, donde los estudiantes logran unir parcialmente los saberes teóricos con situaciones reales de intervención educativa. En sus testimonios, resaltan experiencias como la participación en talleres de planificación didáctica, simulaciones de clases, observación en centros educativos y actividades con comunidades escolares. Estas experiencias permiten a los estudiantes comenzar a unir la teoría y la práctica,

que una parte del grupo ha alcanzado un dominio sólido de estas competencias.

aunque muchos aún notan cierta distancia entre los contenidos abordados en las aulas universitarias y las complejas realidades de los contextos educativos. Además, se identifican puntos de vista diferentes sobre la preparación profesional. Una parte del estudiantado afirma haber adquirido una base sólida que les permite desenvolverse con autonomía en situaciones educativas, y otro grupo siente que aún requiere mayor experiencia práctica y herramientas concretas para enfrentar los retos del ejercicio docente. Estas diferencias en la formación hablan tanto de avances como de vacíos en la formación de competencias profesionales, así como de la importancia de fortalecer la relación entre teoría, práctica y reflexión crítica desde los primeros niveles.

Análisis cruzado del Factor 1. Desarrollo de competencias profesionales (Grupo A, Costa Rica)

El análisis cuantitativo del Factor 1 muestra que el grupo de estudiantes del II, III y IV nivel de la carrera se ubica en un nivel intermedio de desarrollo de competencias profesionales. La media (27,81), junto con la mediana (29) y la categoría predominante de mediano desarrollo (52,17 %), evidencian que la mayoría del estudiantado está en un proceso de consolidación de sus saberes y prácticas. A su vez, el 33,34 % alcanza categorías altas y muy altas, lo que indica que una parte significativa del grupo ha logrado fortalecer de manera más sólida estas competencias. La desviación estándar (6,29) y el rango amplio (30) sugieren cierta heterogeneidad interna, aunque sin extremos críticos.

Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios de los estudiantes refuerzan esta tendencia intermedia, ya que describen experiencias que combinan teoría y práctica a través de talleres de planificación didáctica, simulaciones de clases y observaciones en centros educativos. Estas prácticas les han permitido aplicar parcialmente lo aprendido en el aula a situaciones reales, consolidando poco a poco sus habilidades profesionales. No obstante, también se identifican percepciones diferenciadas: mientras algunos manifiestan sentirse preparados para desenvolverse con autonomía, otros reconocen limitaciones y la necesidad de más herramientas prácticas para enfrentar con solvencia los retos del ejercicio docente.

En conjunto, los resultados cualitativos complementan y relativizan los hallazgos cuantitativos. Ambos coinciden en que el grupo se encuentra en un nivel intermedio de desarrollo de competencias, pero el análisis cualitativo aporta la visión de que este nivel es heterogéneo: algunos estudiantes han logrado avances significativos, mientras que otros sienten vacíos en su formación. Esto evidencia la importancia de fortalecer la articulación

entre teoría, práctica y reflexión crítica desde los primeros niveles de la carrera, para garantizar un proceso formativo más equilibrado y consistente.

Tras analizar el nivel de desarrollo de las competencias profesionales del grupo, resulta necesario observar cómo estas se traducen en el plano de las habilidades prácticas para la intervención socioeducativa. Mientras el Factor 1 permitió identificar el grado de consolidación de competencias generales, el Factor 2 profundiza en la capacidad del estudiantado para poner en acción dichas competencias en contextos reales, interactuando con comunidades, familias y otros actores sociales.

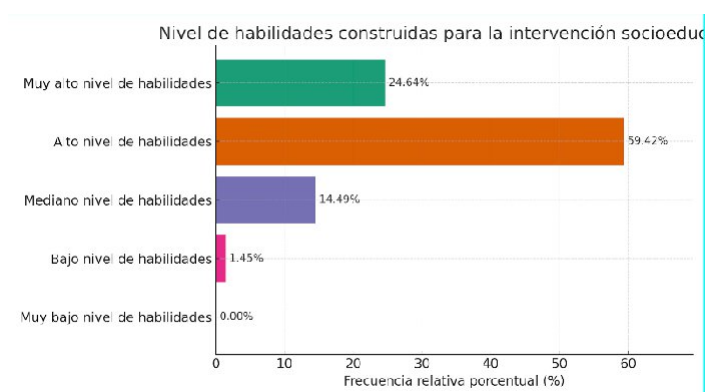
Análisis cuantitativo del Factor dos

2. Habilidades para la intervención socioeducativa

Tabla 14. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de habilidades	17 - 20	17	24,64	100,00
Alto nivel de habilidades	13 - 16	41	59,42	75,36
Mediano Nivel de habilidades	9 - 12	10	14,49	15,94
Bajo Nivel de habilidades	5 - 8	1	1,45	1,45
Muy Bajo Nivel de habilidades	1 - 4	0	0,00	0,00
Totales		69	100,00	

Figura 4. Nivel de habilidades para la intervención socioeducativa



El factor de habilidades para la intervención socioeducativa valora el grado de preparación que tiene el estudiante para diseñar, ejecutar y evaluar acciones participativas con familias y comunidades, enmarcadas en contextos reales de intervención educativa. El factor de habilidades para la intervención socioeducativa es muy importante en la formación de los futuros educadores sociales porque mide su capacidad práctica para actuar de manera efectiva en escenarios reales. No se trata solo de saber teoría, sino de demostrar que el estudiante puede diseñar, ejecutar y evaluar proyectos que involucren activamente a familias y comunidades, considerando sus contextos, necesidades y dinámicas propias. Como se lee en la tabla y se logra observar en la figura en los niveles previos al énfasis en educación social (niveles II, III y IV), se tienen los siguientes resultados. Un 24,64% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un muy alto desarrollo de las habilidades para la intervención socioeducativa. Un 59,42% indican que su nivel es alto. Un 14,49% considera que sus competencias se ubican en un nivel mediano de habilidades. Un 1,45% considera que su nivel es bajo y un 0 % se ubicó en la categoría de muy bajo nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Los datos reflejan que el estudiantado, en su mayoría, ha logrado consolidar un nivel alto de habilidades para la intervención

socioeducativa en los niveles previos al énfasis, evidenciando una adecuada preparación para su futura labor profesional.

El análisis de este factor revela una tendencia positiva en la formación práctica del estudiantado que cursa niveles previos al énfasis en Educación Social. De esa forma, los resultados muestran que el 84,06% del estudiantado se concentra en las categorías de alto y muy alto desarrollo de competencias, lo que sugiere un sólido proceso formativo orientado a la adquisición de habilidades aplicables en contextos reales. Este hallazgo permite afirmar que las experiencias formativas previas, probablemente integradas a cursos, prácticas iniciales o trabajos de proyección social (aunque teóricamente no se mencione su ubicación en esta área pedagógica) están ofreciendo oportunidades significativas para el desarrollo de la competencia profesional en escenarios reales de intervención con familias y comunidades.

El dato más sobresaliente es que un 24,64% del estudiantado se autoidentifica en el rango de muy alto desarrollo, lo cual indica no solo dominio técnico, sino también elementos como autonomía, pensamiento crítico, compromiso ético y capacidad de adaptación en la intervención socioeducativa, se podrían estar generando. Estas cualidades son esenciales para una praxis transformadora en el campo educativo, especialmente en contextos comunitarios marcados por diversidad, vulnerabilidad o cambio social, si se sigue un paradigma de tendencia socio crítica.

Por su parte, el 59,42% que se ubica en el rango de alto desarrollo representa a un grupo con bases teóricas consolidadas y una práctica coherente, capaz de comprender las necesidades sociales y educativas de los grupos con los que trabaja. Esta categoría

evidencia que, aunque aún puede haber áreas por fortalecer, existe una conexión significativa entre la teoría y la práctica, que posibilita intervenciones relevantes, contextualizadas y sostenibles.

La categoría de mediano desarrollo, con un 14,49%, identifica a un sector estudiantil que está en proceso de desarrollar sus habilidades, con avances puntuales, pero aún con dificultades para traducir de forma clara los saberes teóricos en acciones pedagógicas pertinentes. Este grupo requiere mayor acompañamiento pedagógico, oportunidades supervisadas de práctica y reflexión crítica sobre los procesos de intervención realizados, para que puedan avanzar hacia niveles más altos de desempeño.

En cuanto al 1,45% del estudiantado que se posiciona en la categoría de bajo nivel de habilidades, sugiere la existencia de estudiantes que posiblemente han enfrentado limitaciones en las oportunidades de formación práctica o que no han logrado aún articular los contenidos curriculares con una práctica educativa significativa. La inexistencia de personas en la categoría de muy bajo desarrollo puede interpretarse como una señal de que, al menos en términos básicos, el estudiantado ha logrado internalizar mínimos indispensables de preparación para la intervención.

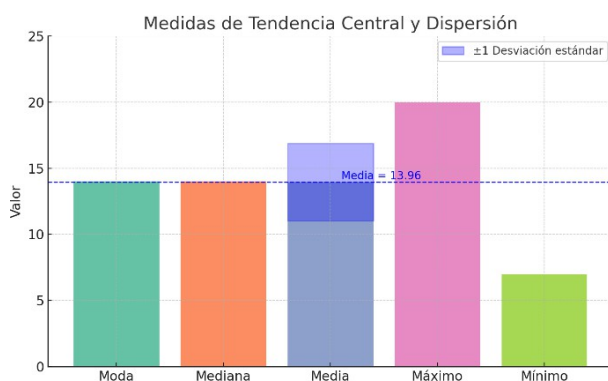
Desde una perspectiva pedagógica crítica, estos resultados invitan a seguir profundizando en estrategias curriculares que promuevan una formación situada, dialógica y transformadora. La intervención socioeducativa no se reduce a la aplicación técnica de procedimientos, sino que exige una comprensión profunda del tejido social, una actitud ética comprometida, y la capacidad de construir vínculos con las familias y comunidades desde la empatía, el respeto y la horizontalidad. El panorama evidenciado por los datos es

positivo la mayoría del estudiantado ha alcanzado niveles satisfactorios en la construcción de habilidades para la intervención socioeducativa. No obstante, se hace necesario continuar fortaleciendo los dispositivos formativos que integran teoría, práctica y reflexión, asegurando que todas las personas estudiantes alcancen un nivel de competencia que les permita intervenir con sentido, pertinencia y responsabilidad en los diversos contextos sociales donde se desarrolla su acción profesional.

Tabla 15. Medidas de tendencia central y dispersión factor 2 Grupo A UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	14
Mediana	14
Media	13,96
Medidas de dispersión	
MAX	20
MIN	7
Rango	13
Des Estand	2,93
% de la DS	20,98

Figura 5. Medidas de Tendencia central y dispersión



Las medidas de tendencia central y dispersión proporcionan estadígrafos que sintetizan el comportamiento grupal, como se lee en la tabla y se observa en la figura el

grupo inicial de la carrera en Costa Rica con respecto al nivel de habilidades para la intervención socioeducativa muestra como valor más frecuente el 14, el cual se ubica en la categoría de Alto nivel de habilidades. El valor de la mediana corresponde a 14, es decir que existe un 50% de puntajes iguales o superiores a 14 los cuales se ubicaron en las categorías de Alto nivel de habilidades y Muy alto nivel de habilidades. El otro 50% tendría puntajes iguales o inferiores a 14, entre los niveles Mediano Nivel de habilidades y Muy bajo nivel de habilidades. El valor medio brinda quizá más información que el valor mediana, ya que es el valor que suele representar el comportamiento grupal, en este caso el valor es de 13,96 el cual se ubica en la categoría Alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa.

Para el grupo inicial de la carrera en Costa Rica se tiene que existe un valor máximo de 20, ubicado en la categoría de Muy alto nivel de habilidades, este valor podría ser un valor extremo de una persona estudiante, ya que supera al promedio en casi 7 puntos. El valor mínimo registrado es de 7, el cual sugiere otro valor extremo a la izquierda de la media, y se ubica en la categoría Bajo nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Entre ambos valores surge el Rango con un valor de 13, lo cual indica cierta diversidad en los niveles de habilidades para la intervención socioeducativa entre los estudiantes. El estadígrafo que posee mayor fuerza para aclarar la situación lo es la desviación estándar la cual posee un valor de 2,93 este es un valor moderado, señalando que los puntajes individuales no se alejan demasiado de la media 13,96.

El porcentaje de la desviación posee un valor de 20,98 este dato refuerza que la dispersión es moderada-baja, es decir, existe homogeneidad relativa en el grupo respecto al desarrollo de habilidades. El análisis de las medidas de tendencia central indica que los

resultados del grupo son consistentes, con valores de moda, mediana y media muy próximos entre sí. Esto refleja una distribución equilibrada en el nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Aunque existe cierta dispersión entre los puntajes más altos y bajos, la desviación estándar sugiere que la mayoría de los estudiantes se agrupan en torno al promedio. La figura confirma esta tendencia, mostrando que los resultados son relativamente homogéneos, con algunos casos aislados de mayor o menor desempeño.

El análisis de los estadígrafos obtenidos en este estudio sobre el nivel de habilidades para la intervención socioeducativa revela datos significativos al considerar que corresponden a estudiantes que apenas transitan el II nivel de la carrera universitaria. En este estadio inicial del proceso formativo, el estudiantado apenas comienza a construir los marcos conceptuales y las disposiciones actitudinales que sostendrán su perfil profesional. Por tanto, los resultados obtenidos deben analizarse no solo como un diagnóstico, sino como un indicador temprano de los efectos que está teniendo la propuesta curricular desde sus primeras etapas.

Las medidas de tendencia central (moda, mediana y media) convergen en torno al valor 14, correspondiente a la categoría de alto nivel de habilidades. Esta coincidencia deja ver una distribución equilibrada y centrada en un desempeño positivo. La media, con un valor de 13,96, es un punto especialmente relevante, pues indica que, incluso en un momento formativo tan temprano, el grupo ha internalizado elementos fundamentales vinculados a la intervención pedagógica en contextos reales, familiares y comunitarios. Desde una perspectiva pedagógica, este dato sugiere que los espacios curriculares iniciales están promoviendo de manera efectiva una aproximación a la pedagogía social no solo

como teoría, sino también como práctica viable. Aunque el énfasis en Educación Social se introduce formalmente en el nivel V, es claro que desde el II nivel ya se están sembrando las bases necesarias para un enfoque relacional, ético y contextualizado del quehacer docente. Por otro lado, las medidas de dispersión enriquecen el análisis. El rango de 13 puntos entre el valor mínimo (7) y el máximo (20) es relativamente amplio, lo que evidencia una diversidad en los niveles de apropiación de las habilidades socioeducativas. Esta heterogeneidad es predecible y lógica en un grupo de segundo nivel, dado que las trayectorias de formación previas, los contextos personales y las experiencias extracurriculares influyen fuertemente en la forma en que cada estudiante se aproxima al campo educativo. La desviación estándar de 2,93, con un porcentaje del 20,98% respecto a la media, refuerza la idea de una dispersión moderada-baja. Esta relativa homogeneidad puede interpretarse como un indicador de que, a pesar de las diferencias individuales, el colectivo comparte una base formativa común. Lo anterior puede estar relacionado con una propuesta curricular bien estructurada, con estrategias pedagógicas que priorizan la reflexión sobre la práctica, la vinculación comunitaria y el desarrollo ético desde etapas tempranas. Se debe resaltar también la existencia de valores extremos, de esa forma se tiene un máximo de 20, que puede representar a estudiantes con capacidades destacadas, posiblemente motivados por experiencias previas en contextos sociales, y un mínimo de 7, que señala la necesidad de apoyo diferenciado para algunos estudiantes que aún no logran consolidar estas habilidades. Este dato debe movilizar al equipo formador y a la estructura curricular, planteando el desafío de ofrecer oportunidades formativas más individualizadas, con acompañamiento pedagógico. Por último, desde el punto de vista de la evaluación curricular, estos resultados pueden considerarse alentadores. Que un grupo de estudiantes del II nivel ya muestre una tendencia predominante hacia niveles altos en habilidades

socioeducativas indica que la carrera ha incorporado con acierto los principios de la pedagogía social en los primeros niveles, quizá más de hecho que de forma conceptual teórica. A futuro, el tránsito hacia el énfasis en Educación Social previsto para el nivel V podrá contar con estudiantes ya sensibilizados, con un marco de habilidades básicas instalado, y con disposición para asumir intervenciones más complejas en escenarios reales donde confluyen escuela, familia y comunidad, siempre y cuando se mantenga o logre una actitud aprendiente adecuada y sostenida de parte de las personas estudiantes.

Es importante recordar que el factor dos examina el nivel de desarrollo que posee el estudiantado para actuar de forma participativa en escenarios reales donde se entrecruzan la escuela, la familia y la comunidad. Este tipo de intervención es un eje fundamental dentro de la pedagogía social, ya que permite el acompañamiento significativo de procesos formativos en entornos reales, diversos y a menudo vulnerabilizado. Según el marco teórico, una intervención socioeducativa eficaz. Los resultados del análisis estadístico reflejan una tendencia claramente positiva. La media (13,96), la moda (14) y la mediana (14) se sitúan en la categoría de “Alto nivel de habilidades”, lo que indica una apropiación importante por parte del estudiantado incluso desde los niveles iniciales de la carrera. Este hallazgo es coherente con lo planteado en el plan de estudios, que propone desde los primeros niveles una formación situada que fomenta la articulación entre teoría y práctica. Más aún, un 24,64% del grupo se ubica en el rango de “Muy alto nivel de habilidades”, mostrando ya no solo dominio técnico, sino elementos complejos como pensamiento crítico, autonomía y capacidad de liderazgo participativo. La estructura curricular del plan contribuye a estos resultados. Aunque la educación social se introduce de manera más formal en el quinto año, desde el segundo nivel los cursos propuestos incluyen

componentes teóricos y vivenciales que fortalecen estas habilidades. Esta directriz favorece una comprensión profunda de los contextos y promueve que la práctica profesional se entienda como una forma de transformación social. Además, el dato del valor máximo (20), correspondiente al nivel más alto posible, sugiere la existencia de estudiantes con competencias destacadas, posiblemente vinculadas a experiencias previas de participación comunitaria o liderazgo en entornos educativos. La existencia de un valor mínimo de 7 y una desviación estándar moderada (2,93) refuerzan la idea de que, aunque existe diversidad en el grupo, hay una base común sólida que permite avanzar hacia niveles superiores, lo cual implica una formación que trasciende lo académico y busca docentes comprometidos y sensibles. Por tanto, el análisis de este factor demuestra que los niveles iniciales del plan de estudios ya han logrado instalar en el estudiantado una comprensión aplicada de la pedagogía social. Esto confirma que los objetivos del rediseño curricular, enfocados en integrar la dimensión social de la educación desde el inicio, están dando frutos. No se trata solo de formar maestros para las aulas, sino de formar agentes socioeducativos capaces de generar cambios en las condiciones de vida de la niñez y sus comunidades.

Este análisis del factor número dos revela una estructura curricular coherente con los principios de la pedagogía crítica y la intervención social. La formación no se limita a transmitir contenidos, sino que construye sujetos pedagógicos capaces de comprender, actuar y transformar. Y este factor demuestra que el camino ya está en marcha.

Análisis cualitativo de la categoría 2. Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2. Habilidades para la intervención socioeducativa)

Desde la perspectiva cualitativa las narrativas del estudiantado identificaron como experiencias formativas clave: el trabajo con comunidades vulnerables, el diseño de

proyectos participativos contextualizados y la interacción directa con familias y redes de apoyo. Estos espacios formativos en etapas iniciales propiciaron el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y la planificación contextualizada.

Uno de los relatos, de los entrevistados, mencionó que no basta con tener el conocimiento; lo importante es saber cómo acompañar sin imponer, cómo escuchar y adaptarse. Otro estudiante compartió que entendió lo que significa educar desde el vínculo, desde la comunidad. Estos pensamientos refuerzan que la formación ha superado el quedarse solo en teoría para ubicarse en una praxis crítica desde las condiciones reales de vida de las personas con quienes se trabaja. A pesar de lo anterior se hace necesario continuar ampliando estos espacios de práctica situada y garantizar condiciones formativas equitativas que fortalezcan a quienes aún requieren mayor acompañamiento para alcanzar niveles de desarrollo más avanzados. Según Amorós y Ayerbe (2000):

Los educadores y educadoras son profesionales dedicados a un servicio social que aborda necesidades de la sociedad, desempeñando así una función social. Estos profesionales de la acción social intervienen en una variedad de situaciones, centrándose principalmente en enfoques pedagógicos durante sus procesos de acompañamiento. (Amorós y Ayerbe, 2000, p. 95, citado por De Guzmán et al. 2020).

El análisis cuantitativo del Factor 2 mostró un panorama muy favorable, la categoría predominante fue el alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa, los datos sitúan a la mayoría del estudiantado en un rango de desarrollo robusto en cuanto a

competencias prácticas para la intervención socioeducativa. El componente cualitativo refuerza directamente estos hallazgos.

Los estudiantes destacaron experiencias formativas vinculadas con el trabajo en comunidades, la construcción de proyectos participativos y el contacto con familias y redes de apoyo. Estas vivencias contribuyeron al desarrollo de destrezas como la empatía, la escucha activa y la planificación contextualizada. Como lo menciona la persona participante (PP.IV.07):

Siento que sí, que más que todo últimamente sí se nos han dado como los recursos, la ayuda que necesitamos para poder trabajar con lo que son la familia y la comunidad... el habernos permitido estar en distintos lugares, siento que si nos prepara para poder trabajar no solo con los estudiantes sino también con padres de familia y comunidad. (Comunicación personal, 4 de diciembre, 2024)

Las voces estudiantiles fueron claras al señalar que intervenir no se trata solo de aplicar conocimientos técnicos, sino de acompañar con sensibilidad y apertura a las realidades de las personas.

El cruce de ambos enfoques permite afirmar que los datos cualitativos consolidan la tendencia cuantitativa. Mientras los números muestran un desempeño general homogéneo y mayoritariamente alto, las narrativas cualitativas confirman que esas habilidades no son abstractas, sino que se han ejercitado en escenarios reales, fortaleciendo la praxis formativa. Esto refleja que, en los niveles iniciales de la carrera, ya existe una base sólida de habilidades para la intervención socioeducativa, aunque se mantiene el desafío de

ampliar los espacios de práctica situada para garantizar que todo el estudiantado alcance un desarrollo equivalente.

Una vez identificadas las habilidades de intervención socioeducativa, el siguiente aspecto a considerar es la comprensión sociopolítica de la realidad. Este factor resulta clave porque permite valorar si, además de contar con destrezas prácticas, el estudiantado desarrolla una mirada crítica frente a los contextos en los que interviene.

Matriz de análisis mixto del Factor 2

Tabla 16. Factor 2: Habilidades para la intervención socioeducativa

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 13,96 Mediana: 14 Moda: 14 Desviación estándar: 2,93 Rango: 13 Categoría predominante: Alto nivel de habilidades (59,42%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 84,06%	La media (13,96), mediana (14) y moda (14) coinciden, lo que indica simetría en la distribución de los datos y una alta consistencia en las respuestas. La desviación estándar (2,93) señala variabilidad baja, lo que sugiere homogeneidad en el nivel de habilidades reportado. La mayoría del estudiantado (84,06%) se concentra en las categorías de alto y muy alto desarrollo de habilidades, lo que evidencia un sólido dominio práctico para la intervención socioeducativa.	Desde la perspectiva cualitativa, esta consistencia se reflejó en las narrativas del estudiantado, quienes identificaron como experiencias formativas clave el trabajo con comunidades vulnerables, el diseño de proyectos participativos contextualizados y la interacción directa con familias y redes de apoyo. Estos espacios formativos en etapas iniciales propiciaron el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y la planificación contextualizada. Uno de los relatos mencionó que no basta con tener el conocimiento; lo importante es saber cómo acompañar sin imponer, cómo escuchar y adaptarse. Otro estudiante compartió que entendió lo que <u>educar desde el vínculo,</u>

desde la comunidad. Estos pensares refuerzan que la formación ha superado el quedarse solo en teoría para ubicarse en una praxis crítica desde las condiciones reales de vida de las personas con quienes se trabaja. A pesar de lo anterior, se hace necesario continuar ampliando estos espacios de práctica situada y garantizar condiciones formativas equitativas que fortalezcan a quienes aún requieren mayor acompañamiento para alcanzar niveles de desarrollo más avanzados.

El análisis cuantitativo del Factor 2 mostró un panorama muy favorable, la media (13,96), mediana (14) y moda (14) coinciden, lo que evidencia simetría y consistencia en la distribución. La desviación estándar (2,93) fue baja, señalando homogeneidad en las respuestas. Además, la categoría predominante fue el alto nivel de habilidades (59,42%), y al sumar alto y muy alto se alcanzó un 84,06 % del grupo, lo que sitúa a la mayoría del estudiantado en un rango de desarrollo robusto en cuanto a competencias prácticas para la intervención socioeducativa.

El componente cualitativo refuerza directamente estos hallazgos. Los estudiantes destacaron experiencias formativas vinculadas con el trabajo en comunidades, la construcción de proyectos participativos y el contacto con familias y redes de apoyo. Estas vivencias contribuyeron al desarrollo de destrezas como la empatía, la escucha activa y la planificación contextualizada. Las voces estudiantiles fueron claras al señalar que intervenir no se trata solo de aplicar conocimientos técnicos, sino de acompañar con sensibilidad y apertura a las realidades de las personas.

El cruce de ambos enfoques permite afirmar que los datos cualitativos consolidan la tendencia cuantitativa. Mientras los números muestran un desempeño general homogéneo y mayoritariamente alto, las narrativas cualitativas confirman que esas habilidades no son abstractas, sino que se han ejercitado en escenarios reales, fortaleciendo la praxis formativa. Esto refleja que, en los niveles iniciales de la carrera, ya existe una base sólida de habilidades para la intervención socioeducativa, aunque se mantiene el desafío de ampliar los espacios de práctica situada para garantizar que todo el estudiantado alcance un desarrollo equivalente.

Una vez identificadas las habilidades de intervención socioeducativa, el siguiente aspecto a considerar es la comprensión sociopolítica de la realidad. Este factor resulta clave porque permite valorar si, además de contar con destrezas prácticas, el estudiantado desarrolla una mirada crítica frente a los contextos en los que interviene.

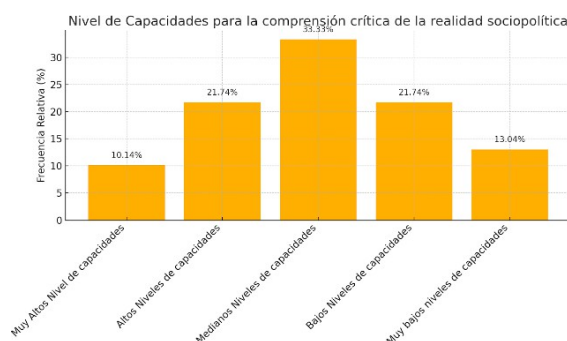
Análisis cuantitativo del factor 3 Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad

Tabla 17. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de capacidades	29 - 35	7	10,14	100,00
Altos Niveles de capacidades	22 - 28	15	21,74	89,86
Medianos Niveles de capacidades	15 - 21	23	33,33	68,12
Bajos Niveles de capacidades	8 -14	15	21,74	34,78

Muy bajos niveles de capacidades	1 - 7	9	13,04	13,04
Totales		69	100,00	

Figura 6. Nivel de capacidades para la comprensión sociopolítica



Este factor evalúa el pensamiento crítico del estudiante frente a las dinámicas sociales, culturales y políticas que afectan a las comunidades. Refleja la habilidad para interpretar e intervenir con conciencia contextual. Su importancia radica en que demuestra la habilidad no solo para interpretar estas dinámicas, sino también para lograr intervenir de manera consciente, ética y contextualizada, contribuyendo a procesos de transformación social desde una perspectiva crítica y comprometida. En la tabla y en el gráfico se muestra que en los niveles previos al énfasis en educación social (nivel II), se tienen los siguientes resultados. Un 10,14% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy alto nivel de Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad. Un 21,74% indican que su nivel es alto. Un 33,33% considera que sus competencias se ubican en Mediano nivel de Capacidades. Un 21,74% considera que se encuentra en Bajos niveles de capacidades y en la categoría de Muy bajos niveles se tiene un resultado del 13,04%. Se observa una distribución más heterogénea. Un 33,33%, indica poseer un nivel mediando o moderado, mientras que las capacidades altas y muy altas representan juntos un 31,88%.

Es significativo que aún un 34,78% esté en niveles bajo o muy bajo, indicando que una parte importante del grupo necesita mejorar su comprensión crítica de la realidad sociopolítica.

El análisis de este factor resulta fundamental dentro de una carrera pedagógica que, aunque centrada en la formación de docentes para la educación básica, incorpora una línea formativa orientada hacia la educación social. La capacidad de leer críticamente la realidad sociopolítica es clave para formar profesionales capaces de contextualizar su práctica educativa, comprender las condiciones estructurales que afectan a las comunidades, e intervenir desde una mirada ética, transformadora y comprometida con la justicia social. Los resultados obtenidos en este grupo previo al énfasis de la licenciatura de la carrera reflejan una distribución altamente heterogénea, lo cual puede interpretarse como un signo de que esta competencia aún se encuentra en construcción, con marcadas diferencias entre el estudiantado. Solo un 10,14% del grupo se identifica con un muy alto nivel de comprensión crítica de la realidad sociopolítica, mientras que un 21,74% manifiesta poseer un alto nivel. En conjunto, apenas el 31,88% del estudiantado se sitúa en rangos superiores, lo cual evidencia que menos de un tercio del grupo ha desarrollado con claridad una perspectiva crítica contextualizada de lo social y lo político. Este dato es especialmente relevante en una carrera donde la educación no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que exige una comprensión compleja de los factores estructurales que condicionan el aprendizaje, la inclusión, la participación y la equidad. La lectura sociopolítica del contexto no es un accesorio, sino un componente indispensable del quehacer docente, más aún si se proyecta a la relación con familias, comunidades y redes institucionales. El grupo más numeroso se ubica en el nivel mediano de capacidades

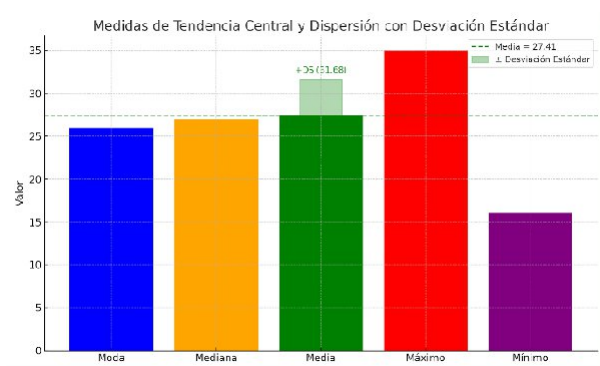
(33,33%), lo que sugiere que una parte significativa del estudiantado ha comenzado a desarrollar estas habilidades, pero sin llegar aún a un nivel sólido de apropiación crítica. Este hallazgo es comprensible, dado que los niveles II, III y IV constituyen una etapa inicial en la trayectoria formativa, pero también revela la necesidad urgente de darle intención desde los primeros cursos una formación política y social más profunda. La comprensión de los contextos, la lectura de las desigualdades estructurales y el análisis de las relaciones de poder deben ser contenidos explícitos en las experiencias curriculares iniciales. Lo más preocupante del análisis es que un 34,78% del grupo se ubica en niveles bajos o muy bajos de capacidad para comprender críticamente la realidad sociopolítica. Esta proporción representa más de un tercio del estudiantado y alerta sobre una debilidad curricular que debe atenderse desde el diseño y la acción pedagógica. La existencia de un 13,04% en el nivel muy bajo evidencia que no solo hay falta de herramientas analíticas, sino posiblemente una escasa exposición a procesos de reflexión crítica sobre la realidad nacional, regional y educativa. Este escenario demanda una revisión profunda de los enfoques, contenidos, metodologías, utilizadas en los cursos iniciales. La formación del pensamiento crítico no puede relegarse a niveles superiores del plan de estudios, ni puede entenderse como una competencia exógena debe ser promovida, guiada, problematizada y trabajada desde una pedagogía crítica, que fomente el diálogo, el análisis de coyuntura, la relación con realidades comunitarias concretas, y el cuestionamiento de las estructuras de dominación. A nivel curricular, se hace indispensable integrar lecturas, debates y prácticas reflexivas que sitúen al futuro docente en su doble condición de educador y ciudadano. El abordaje de la realidad sociopolítica no debe quedarse en la abstracción, sino que debe conectarse con los espacios donde el estudiantado vive, estudia y realizará su práctica profesional. Así, se logrará fortalecer una conciencia pedagógica crítica, capaz de leer el

entorno no solo para adaptarse a él, sino para transformarlo desde una ética de la corresponsabilidad social, es necesario además poder valorar la formación de las personas formadoras en el ámbito socio político, este podría ser un factor que genera resultados como los obtenidos.

Tabla 18. Medidas de tendencia central y dispersión factor 3 Grupo A UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	26
Mediana	27
Media	27,41
Medidas de dispersión	
MAX	35
MIN	16
Rango	19
Des Estand	4,27
% de la DS	15,60

Figura 7. Medidas de la tendencia central y dispersión con desviación estándar



Las medidas de tendencia central y dispersión proporcionan estadígrafos que sintetizan el comportamiento grupal, como se lee en la tabla y se observa en la figura del grupo de los niveles II, III y IV de la carrera en Costa Rica con respecto al nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social muestra como valor más frecuente el 26, el cual se ubica en la categoría Altos Niveles de capacidades. El valor de la mediana corresponde a 27, es decir que existe un 50% de puntajes iguales o superiores a 27

los cuales se ubicaron en las categorías Altos Niveles de capacidades y Muy alto nivel de capacidades. El otro 50% tendría puntajes iguales o inferiores a 27 en Medianos Niveles de capacidades y Muy bajos niveles de capacidades. El valor medio ofrece quizá más información que el valor mediana, ya que es el valor que suele representar el comportamiento grupal, en este caso el valor es de 27,41 el cual se ubica en la categoría Altos Niveles de capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, estos valores, muy próximos entre sí, reflejan consistencia en las respuestas del estudiantado. La mayoría de los estudiantes presentan niveles similares de capacidades para la comprensión sociopolítica, con una ligera inclinación hacia niveles medios-altos.

Para el grupo inicial de la carrera en Costa Rica se tiene que existe un valor máximo de 35, ubicado en la categoría Muy Alto Nivel de capacidades. El valor mínimo registrado es de 16 y se ubica en la categoría Medianos Niveles de capacidades. Entre ambos valores surge el Rango el cual es de 19, este indica una dispersión que se debe considerar. Hay estudiantes que alcanzan niveles muy destacados de comprensión sociopolítica, mientras que otros presentan desarrollos más limitados. El estadígrafo que posee mayor fuerza para aclarar la situación lo es la desviación estándar la cual posee un valor de 4,27 y muestra que los puntajes individuales no varían demasiado del promedio, pero existe cierta dispersión. La mayoría de los estudiantes tiene resultados cercanos al valor medio, aunque algunos se alejan moderadamente (hacia niveles más altos o bajos). No hay una dispersión extrema, por lo que el grupo es relativamente homogéneo, pero se detecta que no todos los estudiantes se encuentran exactamente en el mismo nivel de comprensión sociopolítica. El porcentaje de la desviación tiene un valor de 15,60%, la variabilidad de los datos es relativamente baja en relación con la media. Esto indica que la mayoría de los estudiantes

tiene un nivel de habilidades que no se aleja mucho del promedio. Es un grupo bastante homogéneo, aunque no completamente uniforme y las diferencias individuales no son demasiado amplias.

El análisis estadístico del nivel de desarrollo de las capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica en estudiantes del segundo nivel de la carrera muestra una distribución de resultados que, si bien revela una tendencia general positiva, también refleja la existencia de niveles importantes en la apropiación de estas competencias fundamentales para el ejercicio pedagógico comprometido y situado. La media (27,41), la mediana (27) y la moda (26) se concentran en torno a la categoría de “Altos Niveles de capacidades”, lo cual indica una consistencia notable en el rendimiento del grupo. Esta cercanía entre los tres principales estadígrafos de tendencia central no solo es estadísticamente significativa, sino que refleja un comportamiento colectivo con escasa dispersión, lo cual puede entenderse como el resultado de un proceso formativo que ha logrado, en buena medida, unificar criterios de comprensión, análisis y valoración crítica de las dimensiones sociopolíticas de la realidad nacional y local. Desde una mirada pedagógica curricular, este hallazgo sugiere que los cursos iniciales del plan de estudios han incorporado, aunque de forma aún básica, elementos que promueven la lectura crítica del entorno, el análisis de estructuras de poder y desigualdad, y la reflexión sobre el papel del docente como agente social. Esto es especialmente relevante si se considera que la educación costarricense ha tendido históricamente a neutralizar o suavizar el tratamiento de temas políticos, por lo que contar con estudiantes que ya desde el segundo nivel muestran conciencia crítica es un logro significativo en términos curriculares, se considera que este punto se debe profundizar con datos cualitativos o datos de pruebas que valore capacidades

conceptuales, procedimentales y actitudinales. El valor máximo de 35, correspondiente a la categoría de Muy alto nivel de capacidades, representa el perfil de un estudiantado que ha logrado no solo interpretar, sino también vincular su comprensión sociopolítica con los fines formativos de la pedagogía social. Estos estudiantes podrían haber tenido trayectorias personales, escolares o familiares que los han expuesto a contextos de participación social, vulnerabilidad o crítica política activa, y su desempeño se convierte en una referencia de lo que puede lograrse si se potencia esta línea formativa desde los primeros niveles. Por otro lado, el valor mínimo de 16, si bien no se ubica en el nivel más bajo de la escala, corresponde a la categoría de Mediano nivel de capacidades, lo que indica que ningún estudiante se encuentra en niveles muy bajos en esta muestra. Este dato, en combinación con una desviación estándar de 4,27 y un porcentaje de variabilidad del 15,60%, confirma que la dispersión es baja-moderada: existe una relativa homogeneidad en el grupo, con una ligera amplitud que permite identificar diferencias individuales, pero sin una fragmentación profunda. Estas diferencias, aunque no extremas, no deben ignorarse. Desde una perspectiva formativa, reflejan el desafío de ofrecer una formación crítica que sea sensible a los distintos puntos de partida del estudiantado. El currículo no debe conformarse con promedios favorables, sino que debe garantizar que todos y todas las estudiantes alcancen niveles adecuados de comprensión sociopolítica, especialmente quienes muestran menor disposición o trayectoria en este campo. La pedagogía crítica, tal como la proponen autores como Paulo Freire o Giroux, no solo busca iluminar la realidad, sino también emancipar al sujeto para intervenir en ella desde la reflexión y la acción transformadora. De esa forma, el hecho de que la media se ubique dentro del rango alto, pero aún lejos del máximo posible, sugiere una oportunidad para reforzar esta competencia de mirando hacia los niveles superiores de la carrera, en particular al énfasis en Educación Social. Es necesario ampliar y

profundizar los espacios curriculares donde se discuta el conflicto social, el poder, la cultura política, las brechas sociales y los derechos humanos. Solo así se logrará consolidar una conciencia docente capaz de formar ciudadanía crítica y responsable desde los primeros años escolares. El grupo presenta un desempeño homogéneo con predominio de capacidades altas para la lectura crítica del contexto, pero se requiere una intervención pedagógica más intencional para elevar aún más esos niveles y reducir las diferencias internas. Esta etapa temprana de la carrera constituye una base que debe ser sólida para sembrar las bases de una pedagogía contextualizada, ética y socialmente comprometida, que potencie en el futuro profesionales capaces de transformar realidades desde el aula, la escuela y la comunidad, o bien desde otros espacios pedagógicos de acción.

La comprensión crítica de la realidad sociopolítica representa una competencia esencial en la formación de educadores que trabajarán no solo en aulas escolares, sino también en contextos comunitarios donde lo educativo se entrelaza con procesos sociales complejos. Los resultados estadísticos muestran que la media (27,41), la mediana (27) y la moda (26) se encuentran dentro de la categoría de Altos niveles de capacidad, reflejando un grupo relativamente homogéneo, pero aún con retos importantes. El 33,33% se ubica en un nivel mediano y un 34,78% en niveles bajos o muy bajos, lo cual es preocupante si se considera el perfil profesional que se espera formar. Desde el punto de vista curricular, el Plan de Estudios establece con claridad el compromiso de “formar profesionales capaces de actuar como sujetos transformadores de su realidad sociocultural” y promueve un enfoque que propicie el desarrollo de una conciencia crítica, especialmente en relación con la justicia, la equidad y la inclusión social (p. 11). Esta línea formativa se refuerza explícitamente con la incorporación del curso Introducción a la Educación Social en el

cuarto nivel, el cual se propone como una bisagra entre la formación para la enseñanza primaria y la formación en intervención social, según se expone en el apartado de estrategias pedagógicas del documento (p. 24). Además, el plan enfatiza que se busca que las personas estudiantes comprendan las “diversas dimensiones estructurales y simbólicas que afectan los procesos educativos y sociales” y se apropien de herramientas para analizarlas críticamente (p. 13). La presencia de un 13,04% en niveles muy bajos, junto con un 21,74% en niveles bajos, evidencia la urgencia de intencionar desde los niveles iniciales del plan estrategias metodológicas más coherentes con esta orientación. La lectura crítica del entorno no puede ser postergada hasta el énfasis en Educación Social, sino que debe constituirse desde el ingreso como un eje transversal del currículo. La dispersión moderada y la tendencia hacia niveles altos, aunque alentadora, debe ser interpretada con cautela. Se reconoce un avance, posiblemente ligado a la inclusión de temáticas contextuales en algunos cursos, pero también se revela la necesidad de reforzar la formación política y ética del estudiantado desde una pedagogía situada y comprometida. El Plan de Estudios subraya que “la formación docente debe integrar el análisis de contexto como saber esencial” (p. 16).

Para cerrar el análisis de este factor se puede indicar que se confirma que el desarrollo de la comprensión sociopolítica es un componente formativo en proceso, con avances visibles, pero también con brechas que requieren atención curricular, pedagógica y formativa. Se recomienda fortalecer la integración de esta competencia desde los primeros cursos, mediante experiencias de análisis de coyuntura, proyectos con comunidades, discusión de realidades sociales, y el fomento de una pedagogía que no solo enseñe a mirar la realidad, sino a transformarla desde el compromiso ético, social y político.

Análisis cualitativo de la categoría 3.

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica

(Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)

La categoría más frecuente fue la de mediano desarrollo de habilidades evidenciando que buena parte del estudiantado se encuentra en una fase de construcción de su pensamiento crítico y sus capacidades éticas colectivas. Preocupa que un grupo importante esté en niveles bajos y muy bajos, representa un gran reto en la formación, especialmente en la consolidación de habilidades reflexivas, actitudinales y colaborativas desde los niveles iniciales. En el Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en I y II ciclo, de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) menciona:

Este plan de estudios en sus niveles de Diplomado y Bachillerato enfatiza en una formación pedagógica requerida para el docente de primaria según la realidad educativa actual y los retos pedagógicos a los que se deberá enfrentar en su práctica profesional. Mientras tanto, en el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas del docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, escuela y comunidad. (p.36)

Desde la mirada cualitativa, los relatos estudiantiles hablan de una comprensión parcial de lo que implica el trabajo colaborativo en escenarios socioeducativos reales. Si bien reconocen la importancia del respeto, la comunicación y el trabajo en equipo, algunos

testimonios revelan dificultades para enfrentar conflictos grupales, gestionar diferencias y asumir responsabilidades compartidas.

También emergen experiencias formativas positivas donde se destacan aprendizajes significativos sobre la ética del cuidado, la responsabilidad colectiva y la toma de decisiones compartida. Estas dos caras de la moneda muestran que, aunque existen esfuerzos curriculares por integrar lo ético y lo colaborativo desde etapas tempranas, se requiere una mayor intencionalidad pedagógica para que estas capacidades no solo se enseñen, sino que se vivan de manera crítica.

La categoría predominante fue el mediano nivel de capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, lo que refleja que buena parte del estudiantado se encuentra en una fase de construcción de su pensamiento crítico y su comprensión sociopolítica.

Los testimonios estudiantiles refuerzan esta visión de desarrollo desigual. Algunos relatos evidencian una comprensión parcial del trabajo colaborativo y del análisis sociopolítico, destacando problemas en la resolución de conflictos grupales, la gestión de diferencias y la asunción de responsabilidades compartidas. En una de las entrevistas a profundidad y refiriéndose a las habilidades reflexivas, colaborativas y actitudinales la persona participante PP.II.03 expresó:

...falta mucho la tolerancia también y el saber cómo escuchar a las personas y saber pueden tener distintas opiniones o sea eso es lo que pasa mucho, también uno lo ve acá en la u, que una persona tiene una opinión y ya la otra persona se enoja porque no es lo que quiere esa persona, entonces siento que eso, la paciencia porque trabajar con las familias y los niños y todo no es fácil, entonces uno tiene que

llenarse para poder trabajar con ellas. (Comunicación personal, 5 de diciembre, 2024)

No obstante, también emergen experiencias positivas que muestran aprendizajes relacionados con la ética del cuidado, la responsabilidad colectiva y la toma de decisiones compartidas en entornos formativos. El participante PP.IV.07 expresa que

Siento que lo que es la empatía, el ver la realidad, los contextos en los que se encuentran muchos niños, muchos estudiantes a nivel país, me ha hecho tener como desarrollar más ese lado empático la responsabilidad que como docentes estamos atribuyendo al llevar una carrera como esta tenemos somos responsables de esos chicos, de los estudiantes. (Comunicación personal, 4 de diciembre, 2024)

Estas experiencias sugieren que, aunque el currículo incorpora elementos de reflexión crítica y colaboración, su impacto no es uniforme en todo el grupo.

Tras valorar las capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, que reflejan el grado en que el estudiantado desarrolla pensamiento crítico y posicionamiento frente a los contextos sociales, resulta pertinente avanzar hacia el análisis de la coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas. El Factor 4 permite examinar si la propuesta formativa que reciben en los primeros niveles de la carrera responde efectivamente a las demandas y realidades del entorno, constituyendo un puente entre el desarrollo de capacidades críticas y la pertinencia de los contenidos curriculares que las sustentan.

Matriz de análisis mixto del Factor 3

Tabla 19. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 27,41 Mediana: 27 Moda: 26 Desviación estándar: (no reportada, pero puede calcularse) Rango: 19 Categoría predominante: Mediano nivel de capacidades (33,33%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 31,88% Porcentaje acumulado bajo + muy bajo: 34,78%	La media (27,41) y la mediana (27) se encuentran cercanas, indicando una distribución relativamente simétrica de los datos. La moda (26) confirma la concentración de casos alrededor del centro de la distribución. La categoría predominante es mediano nivel de capacidades (33,33%), lo que sugiere que una parte importante del grupo se encuentra en un proceso de construcción de su pensamiento crítico. Sin embargo, el 34,78% en niveles bajos y muy bajos representa un desafío formativo relevante, pues evidencia la necesidad de reforzar los procesos de reflexión y análisis sociopolítico desde los primeros niveles de la carrera. La tendencia es variada, pero predomina el nivel intermedio.	El resultado evidenció una distribución relativamente simétrica en los niveles de desarrollo del estudiantado de Pedagogía en I y II Ciclos, y los datos de la media, la mediana y la moda indican una concentración moderada de casos en torno al nivel medio. La categoría más frecuente fue la de mediano desarrollo de habilidades, evidenciando que buena parte del estudiantado se encuentra en una fase de construcción de su pensamiento crítico y de sus capacidades éticas colectivas. Preocupa que un grupo importante esté en niveles bajos y muy bajos, lo cual representa un gran reto en la formación, especialmente en la consolidación de habilidades reflexivas, actitudinales y colaborativas desde los niveles iniciales. Desde la mirada cualitativa, los relatos estudiantiles hablan de una comprensión parcial de lo que implica el trabajo colaborativo en escenarios socioeducativos reales. Si bien reconocen la importancia del respeto, la comunicación y el trabajo en equipo, algunos testimonios revelan dificultades <u>para enfrentar conflictos grupales</u>.

gestionar diferencias y asumir responsabilidades compartidas.

También emergen experiencias formativas positivas, donde se destacan aprendizajes significativos sobre la ética del cuidado, la responsabilidad colectiva y la toma de decisiones compartida. Estas dos caras de la moneda muestran que, aunque existen esfuerzos curriculares por integrar lo ético y lo colaborativo desde etapas tempranas, se requiere una mayor intencionalidad pedagógica para que estas capacidades no solo se enseñen, sino que se vivan de manera crítica.

El análisis cuantitativo del Factor 3 mostró un comportamiento intermedio. La media (27,41), mediana (27) y moda (26) son muy cercanas, lo que indica una distribución relativamente simétrica en torno al nivel medio. La categoría predominante fue el mediano nivel de capacidades (33,33 %), lo que refleja que buena parte del estudiantado se encuentra en una fase de construcción de su pensamiento crítico y su comprensión sociopolítica. Sin embargo, el 34,78 % se ubicó en niveles bajos o muy bajos, lo que evidencia que una proporción relevante aún presenta dificultades en la consolidación de estas capacidades. Este patrón sugiere que, aunque existe una base de aprendizajes iniciales, la tendencia general es de avance parcial y todavía insuficiente en este ámbito formativo.

Desde la mirada cualitativa, los testimonios estudiantiles refuerzan esta visión de desarrollo desigual. Algunos relatos evidencian una comprensión parcial del trabajo

colaborativo y del análisis sociopolítico, destacando problemas en la resolución de conflictos grupales, la gestión de diferencias y la asunción de responsabilidades compartidas. No obstante, también emergen experiencias positivas que muestran aprendizajes relacionados con la ética del cuidado, la responsabilidad colectiva y la toma de decisiones compartidas en entornos formativos. Estas experiencias sugieren que, aunque el currículo incorpora elementos de reflexión crítica y colaboración, su impacto no es uniforme en todo el grupo.

El cruce de ambos enfoques permite afirmar que los datos cualitativos refuerzan parcialmente los resultados cuantitativos. Coinciden en señalar que el grupo se encuentra en un nivel intermedio, con una marcada heterogeneidad interna mientras algunos estudiantes han desarrollado habilidades reflexivas y colaborativas sólidas, otros permanecen en niveles bajos que requieren mayor acompañamiento pedagógico. En consecuencia, este factor revela tanto avances significativos en la formación inicial como desafíos urgentes en la consolidación de competencias sociopolíticas críticas para el futuro desempeño docente.

Tras valorar las capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, que reflejan el grado en que el estudiantado desarrolla pensamiento crítico y posicionamiento frente a los contextos sociales, resulta pertinente avanzar hacia el análisis de la coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas. El Factor 4 permite examinar si la propuesta formativa que reciben en los primeros niveles de la carrera responde efectivamente a las demandas y realidades del entorno, constituyendo un puente entre el desarrollo de capacidades críticas y la pertinencia de los contenidos curriculares que las sustentan.

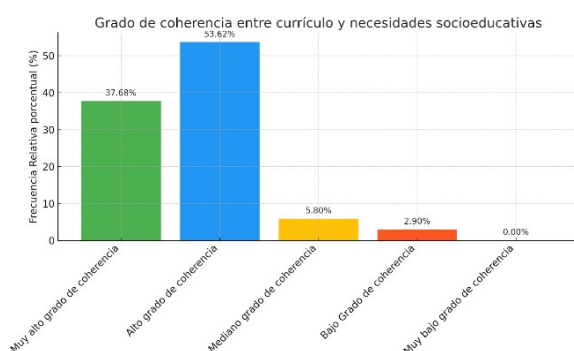
Análisis cuantitativo del factor 4

Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Tabla 20. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto grado de coherencia	13 – 15	26	37,68	100
Alto grado de coherencia	10 – 12	37	53,62	62,32
Mediano grado de coherencia	7 – 9	4	5,80	8,70
Bajo Grado de coherencia	4 – 6	2	2,90	2,90
Muy bajo grado de coherencia	0 – 3	0	0,00	0,00
Totales		69	100,00	

Figura 8. Grado de Coherencia entre el currículo y las necesidades educativas



Seguidamente se presenta el análisis estadístico del factor pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas, el cual evalúa la percepción de los estudiantes sobre el grado en que el currículo de la carrera responde y les forma de

manera coherente con las necesidades y problemáticas reales que se enfrentan en el entorno socioeducativo, dentro del marco de la Educación Social.

Los resultados que se muestran en las tablas y que se pueden interpretar en la figura, muestran niveles mayoritariamente positivos con respecto al grado de coherencia percibido entre la formación recibida y las necesidades socioeducativas, según la perspectiva estudiantil del grupo 22 de la carrera. Un 37,68% del total de personas estudiantes considera que existe un muy alto grado de coherencia entre el currículo y dichas necesidades. Esto representa una valoración significativa, ya que implica a más de un tercio del grupo de participantes. Un 53,62% indica un alto grado de coherencia, lo cual refuerza la tendencia general que apunto a lo positivo, es decir, un 91,30% de los estudiantes participantes valora esta coherencia entre alta y muy alta, lo que permite suponer que la estructura curricular logra responder de manera positiva y en buena medida a los desafíos en el entorno socioeducativo. Por otro lado, solo un 5,80% ubica el grado de coherencia en un nivel medio, y un 2.90% considera que existe un bajo grado de coherencia. Se observa que no existen resultados sobre un muy bajo grado de coherencia, lo que sugiere que no se perciben grandes brechas entre lo aprendido y lo que se requiere en la realidad social.

De una forma más analítica se puede indicar que los resultados obtenidos en torno a este factor revelan una percepción ampliamente positiva del estudiantado sobre la coherencia entre la formación académica y las demandas reales del entorno socioeducativo. De esa manera, el análisis adquiere relevancia, ya que no se trata únicamente de evaluar contenidos curriculares, sino de valorar en qué medida el currículo universitario está en consonancia con los retos y problemáticas que caracterizan la práctica pedagógica en comunidades reales, particularmente desde una perspectiva de educación social, según la

perspectiva y valoración estudiantil, en este apartado del grupo que ha cursado el segundo nivel de la carrera. El hecho de que un 37,68% del grupo considere que existe un muy alto nivel de coherencia entre el currículo y las necesidades socioeducativas, y que un 53,62% lo ubique en un alto grado de coherencia, refleja una valoración muy positiva del diseño curricular por parte del estudiantado. Esto sugiere que la estructura formativa no se percibe como ajena o descontextualizada, sino que logra vincular, desde la experiencia estudiantil, con las realidades concretas que enfrentan las poblaciones escolares, familiares y comunitarias. La suma de estos dos porcentajes, que alcanza un 91,30%, ofrece evidencia empírica de que el currículo logra mantener una orientación contextualizada, lo cual es un rasgo clave de una pedagogía socialmente comprometida. Desde una mirada crítica, estos datos pueden interpretarse como resultado de una propuesta formativa que ha incorporado componentes de análisis situacional, trabajo de campo, experiencias reflexivas o énfasis en lo territorial. Es posible que los cursos ya estén permitiendo al estudiantado contrastar lo aprendido con lo vivido en sus contextos inmediatos o en prácticas incipientes, generando así una percepción de utilidad, aplicabilidad y coherencia. A pesar de ello y aunque los porcentajes bajos son minoritarios, también deben considerarse con atención. El 5,80% que percibe un grado medio de coherencia y el 2,90% que identifica un bajo grado, representan voces que apuntan a una cierta desvinculación parcial entre teoría y práctica, o una ausencia de relación directa con los problemas sociales y educativos reales. Estos casos deben invitar a una revisión crítica de ciertos contenidos, metodologías o enfoques que quizá se perciben como demasiado teóricos, abstractos o desvinculados del contexto nacional y comunitario. También puede reflejar diferencias en la forma en que cada estudiante ha logrado relacionar sus aprendizajes con su propia experiencia vital o social, o bien con sus intereses en deconstruir la dinámica socio educativa. Un dato muy relevante es la ausencia total de

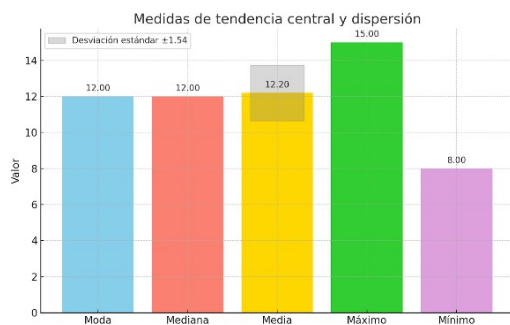
respuestas en la categoría de muy bajo grado de coherencia. Esto permite afirmar que no se identifican valores extremos bajos que remiten a una separación entre el currículo y la realidad, al menos desde la percepción del estudiantado. En otras palabras, el diseño curricular no está siendo rechazado como ajeno, elitista o inservible, sino que más bien es asumido como un recurso con alto valor formativo. Desde una perspectiva curricular más amplia, estos hallazgos confirman que la propuesta académica está logrando articular intencionalmente el saber disciplinar con el compromiso social y educativo que caracteriza a la formación pedagógica centrada en los primeros ciclos. Esta articulación, además, sienta las bases para el tránsito futuro hacia el énfasis en Educación Social, donde esta coherencia entre el saber y la acción se vuelve aún más indispensable. El análisis del factor 4 permite afirmar que el currículo, al menos desde su diseño y puesta en marcha en los primeros niveles de la carrera, y estos pocos años de su ejecución, está respondiendo adecuadamente a las demandas sociales del contexto costarricense. Aun así, es fundamental no caer en la autocomplacencia, los porcentajes minoritarios que expresan dudas o distancias deben ser considerados como indicadores cualitativos que alertan sobre la necesidad de profundizar aún más en una formación situada, vivencial y crítica, capaz de acompañar a los futuros docentes en la construcción de saberes verdaderamente transformadores.

Tabla 21. Medidas de tendencia central y dispersión factor 4 Grupo A UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	12
Mediana	12
Media	12,20

Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	8
Rango	7
Des Estand	1,54
% de la DS	12,62

Figura 9. Medidas de tendencia central y dispersión



Como se puede observar en la tabla y figura, el valor más frecuente y el valor central coinciden en 12, lo que indica que una porción significativa del grupo percibe un alto grado de coherencia entre el currículo y las problemáticas sociales reales. La media, con un valor de 12,20, refuerza esta apreciación general, ubicándose también dentro de la categoría de alto grado de coherencia.

Por otra parte, en las medidas de dispersión, se observa que el valor máximo alcanzado por una persona estudiante fue de 15, correspondiente a la categoría de muy alto grado de coherencia. Por su parte, el valor mínimo fue de 8, lo cual se encuentra dentro de la categoría de mediano grado de coherencia. La diferencia entre estos valores genera un rango de 7 puntos, lo que evidencia una dispersión. La desviación estándar es de 1,54, lo que indica que los puntajes individuales tienden a agruparse en torno a la media, es decir, hay poca variabilidad entre los estudiantes respecto a este factor. Este comportamiento se

confirma al observar el porcentaje de desviación estándar, que corresponde a un 12,62% considerado como un valor bajo. Lo anterior sugiere que, en general, los estudiantes participantes comparten percepciones similares con respecto a la pertinencia del currículo con las necesidades en el contexto socioeducativo. Por lo tanto, esto podría interpretarse como una fortaleza en la formación que ofrece la carrera a los estudiantes.

Profundizando en el análisis se puede señalar que Los estadígrafos presentados no solo muestran una tendencia positiva generalizada, sino que reflejan una consistencia interna notable en las percepciones del estudiantado, algo que no debe pasarse por alto en un contexto de formación inicial. La coincidencia exacta entre la moda (12) y la mediana (12), y su cercanía con la media (12,20), indica que la mayor parte del grupo converge en una valoración compartida sobre la coherencia entre el currículo y las demandas del entorno social y educativo. Esto sugiere que las experiencias curriculares vividas hasta el II nivel ya han logrado generar una percepción de sentido y relevancia sobre los contenidos y métodos de enseñanza utilizados. La consistencia de los valores no se da de forma espontánea. Implica que, probablemente, los primeros cursos del plan de estudios están incluyendo actividades de reflexión contextual, análisis de realidad, experiencias con comunidades o discusiones sobre los fines ético-sociales de la educación. Todo esto permite que los contenidos formales del currículo no se perciban como teóricos y distantes, sino como herramientas significativas para comprender y transformar el entorno educativo costarricense. Esta percepción, si se fortalece en niveles posteriores, puede favorecer una identidad docente más crítica, comprometida y sensible a las realidades sociales del país. El análisis de las medidas de dispersión complementa esta lectura. Una desviación estándar baja (1,54) y un porcentaje de variación relativo del 12,62% indican una homogeneidad en

las respuestas, lo que fortalece la interpretación de que el currículo está generando una experiencia formativa coherente para la mayoría del estudiantado. A diferencia de otros factores que mostraban mayor heterogeneidad, aquí se observa un consenso mayoritario, lo cual podría estar vinculado a la claridad con que el currículo ha planteado la relación entre saberes pedagógicos y realidades sociales desde los niveles iniciales. Por otra parte, la amplitud del rango (7 puntos) no debe interpretarse como un signo de fragmentación, sino como una variabilidad razonable en un grupo diverso, con trayectorias educativas distintas y experiencias personales desiguales y con miradas diferentes por niveles de logro y actitud aprendiente. Que el valor mínimo se ubique aún dentro de la categoría de mediano grado de coherencia indica que no hay rechazos extremos al modelo curricular, y que incluso quienes se sienten menos identificados con su formación no perciben una disociación completa entre lo aprendido y lo que se necesita en los contextos reales. Desde una perspectiva curricular crítica, estos resultados son una oportunidad para fortalecer lo que ya se percibe como una ventaja, la orientación contextual y situada de la formación docente. Al mismo tiempo, invitan a no dejar de lado los casos minoritarios que podrían necesitar mayor acompañamiento, o ajustes metodológicos más explícitos que ayuden a tender puentes entre los contenidos universitarios y las vivencias comunitarias o escolares de los estudiantes. En general las medidas analizadas indican que el grupo no solo comparte una valoración positiva del currículo, sino que comienza a construir un sentido de coherencia entre la formación académica y la realidad social, lo cual es un pilar central en cualquier proyecto educativo que aspire a ser transformador. Esta percepción colectiva favorable puede y debe ser un punto de partida estratégico para los siguientes niveles de la carrera, especialmente para preparar al estudiantado hacia el abordaje profundo de la Educación Social como campo de acción pedagógica, lo cual se asume en el V nivel.

Como cierre es importante recordar que este factor busca valorar el grado en que las personas estudiantes perciben que la formación recibida en los primeros niveles de la carrera se articula con las necesidades y problemáticas reales del entorno socioeducativo costarricense. Los resultados estadísticos indican que el 91,30% del estudiantado valora esta coherencia entre alta y muy alta. Esta percepción mayoritaria de pertinencia sugiere que el diseño curricular logra vincular la formación académica con las demandas sociales y educativas de las comunidades donde ejercerán profesionalmente. Desde la perspectiva del marco teórico, esta coherencia formativa responde al criterio de una pedagogía comprometida que "reconoce el lugar donde se realiza la acción educativa" y que "debe atender los contextos comunitarios, familiares, institucionales y políticos" para poder incidir en la transformación social (Jiménez Corrales, 2024, p. 3). Asimismo, se afirma que una pedagogía crítica y socialmente situada "debe hacer visible lo invisible, y leer lo que no siempre está dicho en el discurso oficial" (Jiménez Corrales, 2024, p. 5), lo cual es coherente con la percepción positiva de las personas estudiantes, quienes parecen estar comenzando a desarrollar una lectura crítica del entorno desde su formación inicial. De acuerdo con el plan de estudios destaca que "la formación debe articular el saber disciplinar con los procesos de mediación pedagógica en contextos escolares y comunitarios" (Universidad Nacional, 2020, p. 9). Este enunciado refuerza la idea de que los cursos desde el primer ciclo se diseñan con la intención de generar esta coherencia entre la teoría y la realidad social, articulando contenidos con experiencias contextualizadas. También se establece en el mismo documento que la carrera "integra la dimensión ética, política, crítica y transformadora de la pedagogía como ciencia de la educación y praxis social viva" (Universidad Nacional, 2020, p. 5). Esta visión propicia que el currículo se oriente a una transformación educativa significativa, no solo centrada en lo técnico-metodológico, sino

también en el compromiso con los territorios y poblaciones. Desde este enfoque, los altos niveles de coherencia percibidos por el estudiantado podrían ser el reflejo de la inclusión de contenidos como el análisis de contexto, la vinculación con proyectos comunitarios, o el abordaje de problemáticas reales desde los primeros niveles de la carrera. Ahora bien, el 8,70% de estudiantes que ubican la coherencia en niveles medio o bajo sugiere que hay aspectos que podrían fortalecerse. Es posible que algunos cursos mantengan aún un enfoque teórico que no logra, según ciertos estudiantes, conectar con la experiencia social vivida. Este señalamiento no debe verse como un problema sino como una oportunidad para revisar si en todos los cursos se logra efectivamente articular saber y realidad, teoría y práctica. En palabras de Jiménez Corrales (2024), “la escuela no puede desvincularse del entorno social, ni puede pensarse como un espacio neutro, pues allí se configuran las relaciones de poder, de participación y de exclusión” (p. 7). Esta afirmación exige que el currículo universitario sea intencionadamente situado, vivencial y comprometido. Por ello, aunque el grupo aún no ha cursado el énfasis en Educación Social, el dato de que más del 90% ya perciba coherencia curricular con las necesidades del entorno, refuerza que los primeros niveles están cumpliendo su función orientadora. Esto es clave, pues como señala el plan de estudios, se trata de formar profesionales que puedan “intervenir pedagógicamente en diversos espacios escolares y sociales, con enfoque ético, crítico y transformador” (Universidad Nacional, 2020, p. 6).

Como cierre de este análisis del factor 4 permite afirmar que el diseño curricular de la carrera, tal como se implementa en los niveles iniciales, está generando una percepción de alta pertinencia entre la formación recibida y las necesidades del contexto socioeducativo costarricense. A futuro, este factor deberá continuar fortaleciéndose para

consolidar una formación cada vez más comprometida, transformadora y crítica en su tránsito hacia el énfasis en Educación Social.

Análisis cualitativo de la categoría 4.

Pertinencia curricular y formación recibida.

(Factor 4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas)

En este apartado se presentan los hallazgos que se obtuvieron por medio de la aplicación de conocimientos teóricos y prácticos, se desarrolló a partir de las entrevistas donde se trató de dimensionar de manera pertinente los contextos actuales de ambos países y llevarlo a la realidad social para la coherencia del currículum con la diversidad socioeducativa. Esta categoría se encuentra en las últimas respuestas de la entrevista, abre horizontes a que las respuestas sean más abiertas exponiendo las mismas con inmediatez y precisión del momento. El objetivo principal fue que los estudiantes participantes pudieran expandir su respuesta o bien mencionar algo que tal vez se haya escapado y no fuera percatado durante el proceso.

La entrevista es un buen método para expresar algunas necesidades educativas que pueden manifestar los estudiantes. Es por ello por lo que desde las respuestas variadas que se obtuvieron, un participante expresa la importancia de conocer el contexto y la población más allá que solo la mediación. (PP.II.02, comunicación personal, 4 diciembre 2024)

Yo vivo en Hatillo, entonces yo trabajé en una escuela de Hatillo, yo conozco la población de Hatillo. Entonces yo pienso que, si me mandan a otra población muy distinta, yo tengo la responsabilidad de conocer el lugar donde estoy trabajando

porque es lo que la carrera es, es la carrera. O sea, no solo porque estoy trabajando aquí, entonces tengo que conocer a la gente, no, porque es parte de lo que tengo que hacer, es mi trabajo y es importante y es muy necesario. Y sí, es que yo creo que me faltó decir eso, tal vez yo metería algo en el plan, así como de que sé... se me fue esa parte, como que de verdad la gente sepa dónde está trabajando y no, no, no que haya una idealización. Porque yo sé, definitivamente que dependiendo de dónde se vaya a trabajar, seguramente su estrategia para trabajar va a ser muy distinta, realmente.

Lo que el participante expresó es que conocer el contexto en donde se trabaja es necesario, pero debe ser algo que se explore durante la carrera y no solo por el hecho de trabajar en el lugar, porque por razones concretas quien trabaja en un lugar determinado debe de explorar la población, sino que debe de involucrarse mejor desde la comunidad, que al final llega a ser el corazón de la cultura y tradiciones. Este pensamiento tiene una fuerte vinculación con la pertinencia del currículo ya que el estudiante menciona como desde los cursos recibidos se puede vincular una realidad social de las comunidades, respondiendo a una necesidad en la malla curricular y actualización de acercamientos a contextos variados desde la vinculación con las personas pertenecientes y asentadas a un pueblo que está en constantes cambios con las diferentes generaciones.

No siempre la actualización del currículo suele darse con tanta inmediatez en especial cuando se trata de cambios sociales y educativos, pero se debe de incorporar el conocer lo que identifica a cada pueblo o comunidad costarricense, sin idealizar o etiquetar una zona, “el currículo es el puente entre la teoría y práctica con la sociedad y cultura”. Cruz Picón y Hernández Correa (2021). Así mismo la práctica docente y el trabajo en el campo permiten de alguna manera trasladar contenidos a experiencias concretas donde se

puede dar a conocer muchas limitaciones y diferentes estrategias pedagógicas para de esta manera crear las competencias necesarias para desenvolverse en estos escenarios socioeducativos que llevan a la reflexión crítica.

Por otra parte, hay un participante que indica que realizar observaciones y prácticas a veces es agotador, pero se recompensa el saber que los estudiantes que han sido atendidos están aprendiendo y que al final, su felicidad es una recompensa.

La mediación con los niños siento que es muy bonito, como a veces cansado sinceramente, como al ir a hacer observaciones, ir a dar clases, hay gente que le parece cansado, pero yo sinceramente, cuando voy, voy como muy feliz, porque los chiquitos sinceramente como que me hacen feliz, ver la sonrisa o que están aprendiendo. (PP.III.10, comunicación personal, 5 diciembre 2024)

Este comentario ayuda a comprender la diversidad de opiniones referentes al currículo y las necesidades socioeducativas que se involucran desde la mediación y praxis, así mismo se analiza que de fondo hay un sentir enfocado al humanismo que contiene la educación obteniendo al mismo tiempo un reconocimiento positivo hacia la formación recibida y el estímulo de respuesta de los niños que han sido parte de las mediaciones en las prácticas educativas, reforzando que es un poco agotador y a la vez que debe de ser relevante mejorar algunas áreas de atención curricular.

En otro comentario se puede reflejar que para algunas personas el hecho de cambiar el énfasis de la licenciatura, les tomó de sorpresa por motivo de que es muy reciente en Costa Rica y desde su perspectiva los cursos empezaron a modificar el pensamiento convencional de que solo en un aula escolar se puede mediar, aunque la malla curricular del

plan de estudio no ha cambiado, tal vez el pensamiento crítico y reflexivo sí, mantuvo una transformación educadora abarcando las necesidades actuales socioeducativas que se van requiriendo para enfrentar las diversas demandas sociales. Es así como se entiende que es un proceso dinámico que consideró como una actualización con responsabilidad para mantener y promover experiencias de aprendizajes integradoras a las prácticas en escenarios diversos. Se obtiene de la información recolectada el siguiente texto:

Cuando se inició la carrera o al menos cuando se matriculó la carrera, la carrera tenía otro énfasis. Entonces al principio no se abarcaba tanto lo social, era simplemente énfasis en primer y segundo ciclo. Cuando hicieron, creo que, en el dos mil veintidós, dos mil veintitrés, creo que hicieron el de nuevo el plan de estudios, lo acomodaron entonces ya le cambiaron el énfasis y fue cuando ya se empezó a trabajar más no solo desde el aula como tal, sino también involucrando la comunidad creo que ya a partir de ahora que el programa sí va a estar un poco más relacionado desde el principio con un lo social puede que ayude más al estudiante que quiera llevar digamos esta carrera. Entonces eso como que responde algo a la pregunta, pero sí es como una inquietud, como algo que tal vez nos agarró en el camino, a los que estábamos fue como a mitad, casi antitos del diplomado porque se nos informa que se le ha cambiado el énfasis. (PP.IV.07, comunicación personal, 4 diciembre 2024).

Lo que indica es que el énfasis se cambió y para ellos, fue sorprendente, sin embargo, se realiza la aclaración de que la decisión de llevar la licenciatura con este énfasis en la Universidad Nacional es una opción del estudiantado ya que hay divisiones entre el

plan de estudio que hacen que el individuo elija hasta que título desea obtener. Se encuentra otra perspectiva en el participante PP.IV.12 que logra exponer:

Buscar oportunidades, siento que se hace mucho trabajo con comunidades, con escuelas pero no abren puertas laborales, entonces tal vez es buscar cierta alianza, ejemplo escuela Laboratorio dicen que sí que tiene una alianza con la Universidad Nacional pero de qué me sirve a mí, ósea que me podrían dar un trabajo en ciertos años, podría hacer el trabajo de Licenciatura aquí, que entiendo que se abren con las puertas con el seminario o así, pero creo que para ser una de las mejores universidades del país, debería tener más puertas abiertas o más ayuda social respecto a apoyos. (PP.IV.12, comunicación personal, 3 diciembre, 2024)

De esta manera se concluye y se analizó que el currículo debe responder también a oportunidades y expectativas laborales de las estudiantes enfocadas en la educación social y no solo a las necesidades socioeducativas las cuales encuentran limitadas, se podría entender como la falta de profesionalizar la carrera es una necesidad más enfocada que el hecho de ser solo un énfasis, por ende, al ser una universidad estatal debería tener más oportunidad en abarcar necesidades sociales y personas comprometidas al cambio pero a la vez que el gobierno de Costa Rica reconozca y asuma la falta de pedagogos y educadores sociales. Así mismo Maza y Jiménez (2022) afirman que:

En las interacciones de directivos-docentes, docentes-estudiantes, ciertas referencias de sentido (valores, intereses en la profesión) se fijan o generalizan en la selección de las posibilidades (de ejercicio profesional) en un abanico limitado de opciones que ofrece el sistema (mercado laboral) y con ello, se reproducen trayectorias de

desarrollo profesional, algunas veces se produce o emerge un nuevo sentido, y con ello nuevas rutas. (p.50)

Otro participante menciona como la carrera ha tenido sus críticas debido al énfasis que tiene actualmente, sin embargo, encerrarse en una sola dimensión es perjudicial en especial para aquellos que creen que es suficiente ser docente de un sistema educativo formal. Habitamos en un mundo tan cambiante y modernizado que actualmente las problemáticas son cada día más evidentes y difíciles de lidiar es así como el siguiente comentario menciona y reafirma:

Fuimos muy juzgados porque desde que yo entré a la carrera la educación social creo que la estaban “satanizando” porque decían que no iba a servir de nada, qué para qué es lo que mejor siguiéramos la información en primer y segundo ciclo pero que me parece esencial, o sea casi elemental y porque ahora la educación solo se ve como un medio para generar, y se ve como que ya no se trasciende tal vez como hace algunos años y ahora lo que más falta a nivel nacional, bueno internacional también diría, pero nacional es como esa empatía, esa transformación social de verdad porque actualmente lo que se hace en las escuelas es más que todo transmitir conocimientos, no mediarlos. (PP.IV.06, comunicación personal, 3 diciembre)

De esta manera se puede interpretar que las voces de los participantes poseen una vinculación entre currículo y necesidades, por lo cual debe de existir una vinculación entre las oportunidades reales y un reconocimiento pleno de lo que es pedagogía y que se pueda enfocar en formar personas críticas, capaces de mediar y crear aprendizajes de misma manera mejorar a la malla curricular donde el diálogo y el eje transformador no sea

delimitados y por supuesto crear más espacios laborales a partir de esta necesidad que se observa y se vive en el país.

Matriz de análisis mixto del Factor 4

Tabla 22. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 12,20 Mediana: 12 Moda: 12 Desviación estándar: 1,54 Rango: 7 Categoría predominante: Alto grado de coherencia (53,62%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 91,30%	La media (12,20), mediana (12) y moda (12) son muy cercanas, lo que indica alta homogeneidad en la percepción estudiantil sobre la coherencia curricular. La desviación estándar (1,54) muestra baja dispersión, lo que confirma consistencia en las respuestas. La mayoría del estudiantado (91,30%) percibe un alto o muy alto grado de coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas, lo que evidencia que el diseño curricular está respondiendo a las demandas reales del entorno. Solo un 8,70% reporta niveles medio o bajo, y no existen casos en el nivel muy bajo.	El estudiantado de los primeros años de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclo manifestaron considerar importantes muchos cursos de la carrera, haciendo énfasis en cursos de cognición, planificación e investigación, que han sido de mucha importancia en su práctica pedagógica. Sin embargo, también se refleja que los estudiantes valoran los cursos de mediación pedagógica, que incluyen las materias de ciencias, estudios sociales, matemáticas y español, pero comentan que existe una brecha formativa, ya que desearían que estos cursos trasciendan la visión técnica o descriptiva para ofrecer herramientas claras que capaciten realmente en mediación. Esto muchas veces no queda claro, según comentaron los participantes. Asimismo, consideran importante ofrecerles espacios donde puedan realizar prácticas con comunidades y que, en general, se realicen más prácticas y menos teoría.

El análisis cuantitativo del Factor 4 muestra resultados muy consistentes. La media (12,20), mediana (12) y moda (12) coinciden prácticamente en el mismo valor, lo que refleja homogeneidad en las percepciones del estudiantado respecto a la coherencia curricular. La desviación estándar baja (1,54) confirma que no hay grandes diferencias en las respuestas, mientras que la categoría predominante fue alto grado de coherencia (53,62 %). Destaca además que el 91,30 % de los estudiantes se ubica en niveles alto o muy alto, lo que indica un reconocimiento casi unánime de que el currículo responde, al menos en gran medida, a las necesidades socioeducativas. Solo un pequeño porcentaje (8,70 %) se posiciona en niveles medio o bajo, sin casos en el nivel muy bajo, lo que refuerza esta percepción positiva.

Desde la perspectiva cualitativa, el estudiantado de los primeros niveles de Pedagogía en I y II Ciclos expresó valorar especialmente cursos como cognición, planificación e investigación, que consideran fundamentales para su futura práctica pedagógica. También destacaron la importancia de los cursos de mediación pedagógica en distintas asignaturas, aunque señalaron una brecha formativa: muchos de estos cursos se perciben como demasiado técnicos o descriptivos, sin ofrecer herramientas suficientes para mediar pedagógicamente de manera clara y aplicable. Además, los testimonios apuntan a la necesidad de más espacios de práctica en comunidades, demandando que la formación priorice la experiencia situada sobre la teoría excesiva.

El cruce de resultados evidencia que los datos cualitativos refuerzan los hallazgos cuantitativos, al coincidir en una percepción general positiva de la coherencia curricular, pero también los matizan al señalar vacíos importantes. Mientras los datos estadísticos muestran alta satisfacción con la pertinencia del currículo, las narrativas

subrayan la necesidad de profundizar la formación práctica y contextualizada para garantizar que la coherencia percibida se traduzca en aprendizajes realmente aplicables en los escenarios socioeducativos.

Una vez revisada la pertinencia curricular, el análisis se dirige hacia la experiencia directa del estudiantado con poblaciones en riesgo o exclusión social. El Factor 5 permite valorar si la formación inicial brinda oportunidades de contacto real con estas poblaciones, aspecto clave para la práctica socioeducativa.

Análisis cuantitativo del factor 5

Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social

Tabla 23. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	29 - 35	0	0.00	100
Altos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	22 - 28	3	4.35	100.00
Medianos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	15 - 21	9	13.04	95.65

Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	8 - 14	27	39.13	82.61
Muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	0 - 7	30	43.48	43.48
Totales	-----	69	100.00	-----

Figura 10. Niveles de contacto de los estudiantes participantes con poblaciones en riesgo social



Este factor refleja el nivel de contacto con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Permite valorar el conocimiento práctico de los estudiantes sobre realidades complejas y su capacidad para generar procesos de inclusión, además, explora el nivel de contacto con poblaciones vulnerables, marginalizadas o en situación de riesgo. Como se lee en la tabla y se logra observar en la figura en los niveles previos al énfasis en educación social (niveles II, III y IV), se tienen los siguientes resultados. Un 0% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy

Altos Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. También se refleja un 3% indican que su nivel es alto con respecto al contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Un 9% considera que, se ubican en un nivel Mediano de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social, lo cual podría ser lógico, si los cursos y sus saberes se centran en procesos de aprendizaje individuales y en las aulas escolares, al ser los primeros años de carrera. Un 27% considera que su nivel es bajo, porcentaje comparado con la categoría de Muy bajo nivel que representa el 30%. Los resultados, parecieran sugerir que estas competencias se van desarrollando a lo largo de los cuatro años de formación y se esperaría que estas se mejoren en el año que las personas estudiantes se encuentren en el énfasis en educación social.

Si se profundiza más en el análisis se tiene que los datos muestran con claridad una limitación significativa de experiencias reales o formativas del estudiantado con poblaciones en riesgo o exclusión social, lo que resulta comprensible, aunque a la vez debe ser motivo de atención. El 43,48% de los estudiantes se ubica en el nivel más bajo de contacto, seguido por un 39,13% en el nivel bajo, lo que indica que más del 82% del grupo tiene muy escasa o nula relación con contextos de vulnerabilidad. Esta situación debe leerse no como un fracaso formativo, sino como una alerta sobre las limitaciones inherentes al diseño curricular en los niveles iniciales de la carrera y a los consensos entre docentes formadores a la hora de planear sus giras ya sean in situ o virtuales. Curricularmente se sabe que, los niveles II, III y IV están orientados prioritariamente a la formación en contextos escolares formales, centrados en la niñez entre los 7 y 13 años, lo que restringe el acceso a experiencias formativas más abiertas a la diversidad social. Es particularmente relevante que solo a partir del IV nivel se ofrece un curso de Introducción a la Educación

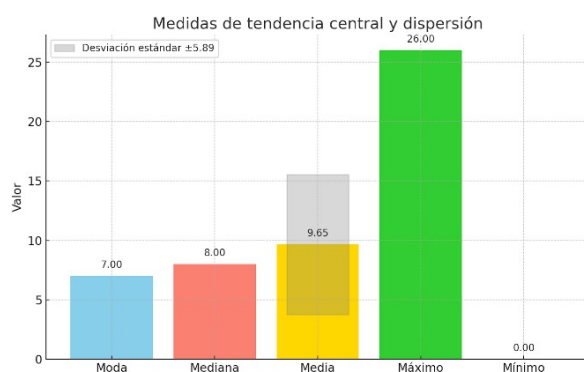
Social, lo cual implica que el grueso del desarrollo curricular hasta ese punto está asociado en enfoques pedagógicos escolarizados, con baja exposición a escenarios comunitarios o poblaciones marginalizadas. Desde esta perspectiva, los datos no solo reflejan la realidad de la experiencia estudiantil, sino que evidencian la necesidad de una revisión crítica del currículo en lo relativo al contacto temprano con la diversidad social y la vulnerabilidad estructural. La ausencia de estudiantes en la categoría de “Muy alto nivel de contacto” y la escasa representación en niveles altos (4,35%) son síntomas de una formación aún desvinculada de los sectores más excluidos del tejido social costarricense. Esta desvinculación puede limitar, en etapas posteriores, el desarrollo pleno de habilidades como la empatía, la comprensión contextual y la capacidad de mediación pedagógica en escenarios de alta complejidad social. El diseño curricular parece reproducir, hasta cierto punto, la lógica tradicional de la educación costarricense centrada en la escuela como único espacio formativo. Aunque esta etapa (I y II ciclos de la EGB) es clave para el desarrollo de la niñez, la formación docente debería abrirse más tempranamente a la dimensión comunitaria y a la complejidad social de las poblaciones con las que se va a interactuar. Esto es aún más urgente cuando se reconoce que la población estudiantil proviene, en buena medida, de entornos que reproducen las lógicas del III ciclo y el Diversificado, y que llegan a la carrera con esquemas de pensamiento propios de la educación media, muchas veces descontextualizados o carentes de una mirada crítica y transformadora. El bajo nivel de contacto con la diversidad social en estos niveles plantea retos importantes, por un lado, la necesidad de intencionar didácticamente la problematización de lo social desde los primeros niveles, aún si el contacto directo no puede establecerse; por otro, diseñar estrategias de vinculación gradual con comunidades reales, aunque sean experiencias controladas o semiestructuradas. Esto podría lograrse mediante talleres, foros, visitas

guiadas, análisis de casos reales o testimonios de agentes educativos comunitarios, entre otros recursos formativos. Los hallazgos deben considerarse como punto de partida y no como diagnóstico final. Es previsible que, con la llegada al V nivel, cuando se cursa el énfasis formal en Educación Social, los niveles de contacto se incrementen significativamente. No obstante, la evidencia recogida refuerza la necesidad de no esperar hasta los tramos finales de la carrera para desarrollar sensibilidad social, competencias de inclusión y comprensión crítica de la desigualdad. En contextos como el costarricense, marcados por brechas sociales crecientes, la formación inicial de educadores debe ir más allá del aula y comenzar a tejer puentes con las realidades complejas que rodean a la niñez, las familias y las comunidades.

Tabla 24. Medidas de tendencia central y dispersión factor 5 Grupo A UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	7
Mediana	8
Media	9,65
Medidas de dispersión	
MAX	26
MIN	0
Rango	26
Des Estand	5,89
% de la DS	60,98

Figura 11. Medidas de tendencia central y dispersión



Las medidas de tendencia central y dispersión proporcionan estadígrafos que sintetizan el comportamiento grupal, como se lee en la tabla y se observa en la figura el grupo inicial de la carrera en Costa Rica (II, III y IV nivel) con respecto al nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social muestra como valor más frecuente el 26, que se ubica en los Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. El valor de la mediana corresponde a 8, valor que evidencia que al menos un 50 % de las percepciones estudiantiles tienden hacia niveles bajos. El valor promedio del grupo se refleja en el 9,25, el cual se ubica en los Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Para el grupo inicial de la carrera en Costa Rica se tiene que existe un valor máximo de 26 ubicado en los Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social, se podría interpretar que por ser los niveles de II, III y IV, aún estos acercamientos no se contemplan en los cursos y mejoraría su perspectiva al cursar el nivel del énfasis de la carrera. El valor máximo se representa con el 26 y el mínimo en 0, donde ese valor máximo de percepción de las personas estudiantes expresa que tienen Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Entre ambos valores se refleja el Rango con un valor de 26. El estadígrafo que posee mayor fuerza para aclarar la situación lo es la desviación estándar la cual posee un valor de 5,89.

El porcentaje de la desviación presenta un valor de 60,98%, una gran diferencia entre las personas participantes.

La elevada dispersión de los datos con un rango de 26 puntos y una desviación estándar del 5,89, equivalente al 60,98% con respecto a la media, muestra una profunda heterogeneidad en las trayectorias personales y formativas del estudiantado. Esta variabilidad sugiere que mientras un pequeño grupo ha tenido contacto (posiblemente fuera del ámbito universitario) con poblaciones en riesgo o exclusión social, la mayoría de estudiantes no ha tenido ningún tipo de experiencia directa ni formación sustantiva sobre este tipo de realidades. Esta situación cuestiona directamente al currículo universitario, el cual, en los niveles II, III y IV, aún no ofrece estructuras formativas suficientemente robustas ni espacios de experiencia contantes y sistemáticos que permitan una aproximación vivencial o reflexiva a la diversidad social y a los contextos de vulnerabilidad. La media (9,65), junto con la mediana (8), refuerzan la tendencia de un perfil formativo todavía limitado en términos de inclusión activa y conocimiento situado, lo cual podría impactar negativamente la capacidad del futuro docente para comprender y atender las múltiples formas de exclusión que atraviesan a las infancias en Costa Rica. En este sentido, los datos deben ser leídos como una evidencia que refuerza la urgencia de incorporar en los primeros niveles de la carrera no solo contenidos sobre diversidad y exclusión, sino también experiencias formativas progresivas, éticamente orientadas y acompañadas por procesos reflexivos, que preparen al estudiantado no únicamente para actuar en el aula, sino para desempeñarse con criterio crítico y responsabilidad social en los territorios y comunidades y familiares que a la postre son el marco de sustento de la formación escolar exitosa.

Haciendo un análisis de mayor profundidad se puede establecer que La amplia dispersión encontrada y la semejanza de la media, moda y mediana en las categorías inferiores de la escala, no solo denotan una debilidad en términos de experiencia directa, sino también la ausencia de un eje formativo que articule vivencia, conocimiento y compromiso ético-social desde los primeros niveles del currículo. Lo anterior es relevante si se considera que las realidades de pobreza, exclusión, violencia de todo tipo, abandono institucional y vulnerabilidad familiar son parte del entramado cotidiano de muchas escuelas públicas del país, en especial aquellas ubicadas en zonas rurales, urbanas en condición de vulnerabilidad o en contextos de altos niveles de migraciones. Existe una brecha entre currículo formal y la diversidad sociocultural de las poblaciones escolares a las que eventualmente se enfrentarán estos futuros docentes. Esto trae implicaciones que no se pueden soslayar, ya que se reproduce una formación centrada en la homogeneidad, la neutralidad política y la abstracción técnica, limitando la construcción de marcos comprensivos de la alteridad, del conflicto, y de las posibilidades de transformación educativa desde el territorio. En este sentido, los resultados deben leerse como un llamado urgente a desarrollar no solo actividades aisladas de contacto con lo social, sino una lógica curricular que incluya módulos, prácticas, foros y experiencias interdisciplinarias centradas en lo comunitario, lo intersectorial y lo intercultural. La presencia de un valor máximo de 26 puntos (en la categoría que se admiten hasta 25 puntos) indica que hasta quienes tienen cierta experiencia en estos contextos no alcanzan niveles altos o muy altos de contacto, lo que sugiere que dichas experiencias, si existen, no son suficientemente profundas, continuas o estructuradas para ser reconocidas como significativas. La institucionalización de este contacto en la formación universitaria no debería dejarse al azar ni depender de la trayectoria personal del estudiantado, debe ser parte de una política educativa interna,

donde la universidad pública asuma el compromiso de formar profesionales que no solo comprendan el mundo, sino que lo habiten críticamente y contribuyan a su transformación. Es necesario reconocer que la experiencia con poblaciones en riesgo o exclusión no solo es una herramienta formativa para el desarrollo de competencias profesionales, sino que constituye también una oportunidad de sensibilización humana y política. El contacto directo con estas realidades permite desarticular prejuicios, complejizar visiones sobre la infancia, la comunidad y el rol docente, y construir una ética pedagógica basada en la justicia, el cuidado, la reciprocidad y la escucha activa. En este marco, la educación social no es un complemento, sino un componente esencial para pensar una docencia integral, que articule aula y comunidad, conocimiento y acción, técnica y sensibilidad.

Analizando los resultados analizados muestran que un 82,61% del estudiantado encuestado se ubica en las categorías de “bajo” o “muy bajo” contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social, mientras que ningún estudiante alcanza el nivel “muy alto” y solo un 4,35% se ubica en el nivel “alto”. Estas cifras evidencian una brecha significativa entre la formación inicial de la carrera y las demandas de intervención en contextos de vulnerabilidad social. Desde la perspectiva del plan de estudios de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social, esta brecha puede explicarse por la orientación curricular de los primeros niveles. En los niveles II, III y IV, la formación se centra mayoritariamente en el desarrollo de competencias pedagógicas dirigidas al aula escolar y al contexto formal.

No es sino hasta el IV nivel donde aparece una apertura al enfoque social a través del curso Introducción a la Educación Social, concebido como un puente entre la formación docente escolarizada y la intervención social más amplia en comunidades y familias. Esto

implica que, estructuralmente, los primeros años del currículo limitan el contacto temprano con la diversidad y la exclusión, enfocándose casi exclusivamente en el aula formal. Desde el marco teórico, esta situación entra en tensión con las exigencias de una formación docente crítica.

La formación para la intervención educativa con poblaciones vulnerables exige más que conocimientos teóricos: requiere experiencias situadas, contacto directo y reflexión crítica guiada. Sin embargo, la ausencia de estas experiencias en los primeros niveles, como evidencia la elevada concentración de estudiantes en los niveles “muy bajo” y “bajo” de contacto (82.61%), sugiere una lógica curricular que posterga, o minimiza, la inmersión del estudiantado en escenarios de desigualdad y riesgo social. Esta problemática se ve reforzada por el dato de la desviación estándar (5,89), que revela una gran dispersión en las trayectorias formativas y personales del estudiantado.

No obstante, estos resultados muestran que dicha competencia aún no ha sido construida durante los niveles formativos iniciales. La realidad de muchas comunidades escolares costarricenses, marcadas por pobreza, violencia, migración, exclusión institucional y diversidad cultural, exige que la formación docente desarrolle desde el inicio una sensibilidad ética, una comprensión situada y un compromiso activo con la transformación educativa.

Frente a esto, el plan de estudios debería avanzar hacia un rediseño que institucionalice experiencias comunitarias tempranas, sistemáticas y reflexivas, como visitas formativas a centros de atención social, análisis de casos de exclusión infantil, prácticas en organizaciones comunitarias o testimonios de vida de actores sociales en contextos vulnerables. Para cerrar se puede indicar que, este factor revela un desfase entre

el discurso formativo del plan y la práctica real del estudiantado. Superar esta distancia no es solo un desafío técnico, sino ético y político: se trata de formar docentes capaces de comprender y transformar las condiciones sociales que limitan el desarrollo integral de la niñez costarricense. Esto solo será posible si se asume la educación social como columna vertebral de toda la carrera y no como una especialización tardía. La escuela, en tanto institución pública, debe reencontrarse con su comunidad y su contexto, y la universidad debe formar profesionales capaces de ser el puente entre ambos mundos.

Análisis cualitativo de la categoría 5.

Contacto con poblaciones vulnerables.

(Factor 5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables)

La Universidad Nacional de Costa Rica, la “universidad necesaria” intenta a través de la carrera del Bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la EGB y la Licenciatura en Pedagogía en I y II ciclos de la EGB con Énfasis en Educación Social devolver a la sociedad profesionales en docencia que contaron con herramientas actuales y que pudieran realizar los ajustes necesarios ajustándose al contexto a través de competencias que se empezaron a desarrollar desde los primeros niveles. Desde el bachillerato se empezó a dar luz al estudiantado de lo que sería el énfasis en la licenciatura, los primeros tres niveles de la carrera prepararon para la docencia enfocada al aula escolar, ya a partir del cuarto nivel se incluyó la introducción a la educación social y se empezaron a tocar temas y problemáticas sociales, dando una muestra de lo que sería la licenciatura. El rediseño de la carrera fue una respuesta de la universidad necesaria ante las nuevas

dinámicas sociales, pretendió preparar profesionales que pudieran responder a las necesidades de la sociedad actual. En palabras de Álvarez y Herrero (2020) encontramos lo siguiente:

Las instituciones de educación superior son las encargadas de recoger todo esto e ir estableciendo el diseño y desarrollo de la formación de los educadores sociales. Así, la universidad marca la línea de cualificación, garantiza la formación y genera nuevas vías de desarrollo laboral y profesional a través de la investigación y el desarrollo. (Álvarez y Herrero, 2020, p.134).

Las personas participantes coincidieron en la importancia del diagnóstico como primera herramienta para conocer el contexto de las poblaciones diversas, durante las entrevistas a profundidad y el grupo focal los estudiantes se muestran negativos a los acercamientos a este tipo de poblaciones, sin embargo, se presentó una narrativa de un participante de su experiencia con mujeres extranjeras y niños en riesgo de vulnerabilidad en ONG.

La categoría “Tipos de población atendida” representó una dimensión central en la formación del estudiantado de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclo en la Universidad Nacional de Costa Rica. Esta categoría reflejó cómo el ejercicio formativo propició un acercamiento real a diversas comunidades educativas y sociales, permitiendo al estudiantado no solo aplicar contenidos teóricos, sino también desarrollar una conciencia crítica y una sensibilidad ética frente a los contextos en los que intervinieron.

Dentro de las entrevistas realizadas obtuvimos los siguientes hallazgos: la persona participante (PP.IV.07) subrayó la importancia de la empatía y la

responsabilidad que se asumieron como educadores frente a los contextos reales del país “Ver la realidad, los contextos en los que se encuentran muchos niños, muchos estudiantes a nivel país, me ha hecho desarrollar más ese lado empático.” (Comunicación personal, 4 de diciembre, 2024). La cita anterior nos brinda una visión de la importancia del compromiso del docente y el diagnóstico para conocer la historia, problemáticas, carencias y así intervenir de manera correcta.

La persona participante (PP.IV.10) abordó la dimensión ética y social del trabajo docente desde una mirada inter y transdisciplinaria, resaltando la cooperación y la conciencia de clase como elementos fundamentales para transformar la sociedad “es un trabajo interdisciplinario entre varias ciencias.” (Comunicación personal, 4 de diciembre, 2024), la cita anterior nos muestra compromiso, respeto, trabajo en equipo y la confidencialidad, para trabajar con todas las diversas poblaciones y sus necesidades migrantes, expuestas a violencia, habitante de calle, condición carcelaria, embarazos adolescentes, etc.

Por lo tanto, como anteriormente se menciona en este informe: el educador social debe de desarrollar habilidades de comunicación efectiva, tanto verbal como no verbal, esto para establecer relaciones empáticas y de confianza con las personas a las que acompaña. Todo esto implica el saber escuchar activamente, expresarse con claridad y empatizar con las emociones y necesidades de los demás.

Respecto a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en los cursos de la carrera sobresalen las experiencias fuera de las instituciones de educación formal, así como las asociaciones y ONG que brindan sus servicios a las personas que sufren algún

tipo de exclusión. La experiencia que brinda la carrera en estos escenarios reales, en algunos casos es interpretada por estudiantes como esencial y suficiente, y por otros como insuficiente.

Los hallazgos revelaron una formación orientada a la comprensión de contextos complejos y poblaciones vulnerables, donde se desarrollaron competencias como la empatía, la reflexión crítica, la capacidad de adaptación y el trabajo colaborativo. La preparación con la que contó el estudiantado en estos primeros años fue una base importante para el futuro educador social que no solo le capacitó para trabajar en el entorno escolar, sino que también fortaleció su compromiso social y su capacidad de respuesta ética frente a la diversidad humana.

Matriz de análisis mixto del Factor 5

Tabla 25. Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables:

Riesgo y exclusión social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 9,65 Mediana: 8 Moda: 7 Desviación estándar: 5,89 Rango: 26 Categoría predominante: Muy bajo nivel de contacto (43,48%) Porcentaje acumulado bajo + muy bajo: 82,61%	La media (9,65), mediana (8) y moda (7) reflejan que los puntajes se concentran en los niveles bajos de contacto. La desviación estándar (5,89) y el rango (26) muestran alta dispersión, indicando que hay estudiantes con experiencias muy dispares. El 82,61% del grupo se ubica en las categorías de bajo y muy bajo nivel de contacto, lo que evidencia una limitada exposición a contextos de vulnerabilidad en los niveles iniciales de la carrera.	Las personas participantes coincidieron en la importancia del diagnóstico como primera herramienta para conocer el contexto de las poblaciones diversas. Durante las entrevistas a profundidad y el grupo focal, los estudiantes se muestran negativos a los acercamientos a este tipo de poblaciones. Sin embargo, se presentó una narrativa de un participante sobre su experiencia con mujeres extranjeras y niños en riesgo de vulnerabilidad en una ONG.

El análisis cuantitativo muestra un panorama claro de limitación en este factor. La media (9,65), mediana (8) y moda (7) se ubican en los rangos bajos, confirmando que la mayoría del estudiantado tiene un contacto escaso con poblaciones en situación de vulnerabilidad. La categoría predominante fue muy bajo nivel de contacto (43,48 %), y al sumar las categorías bajo y muy bajo, se alcanza un 82,61 % del grupo, lo que revela una carencia significativa de experiencias en este ámbito. La desviación estándar (5,89) y el amplio rango (26) reflejan gran dispersión, lo cual sugiere que, aunque la mayoría carece de vivencias, existen casos puntuales de estudiantes que sí han tenido acercamientos más intensos a estas poblaciones.

Los hallazgos cualitativos refuerzan esta tendencia. En los relatos del estudiantado predominó una visión distante o negativa hacia los acercamientos con poblaciones en riesgo o exclusión social, lo que coincide con los bajos puntajes observados. Sin embargo, también emergieron testimonios que contrastan con esta tendencia, como el caso de un estudiante que relató experiencias significativas trabajando con mujeres extranjeras y niños en situación de vulnerabilidad en una ONG. Este contraste evidencia que, aunque el contacto existe en algunos casos, no constituye un aprendizaje generalizado dentro de los niveles iniciales de la carrera.

La integración de los resultados confirma que los datos cualitativos consolidan los hallazgos cuantitativos, al mostrar que la falta de contacto directo con poblaciones vulnerables es una limitación estructural de la formación en los primeros niveles. No obstante, la existencia de experiencias aisladas señala la importancia de generar oportunidades formativas más amplias y sistemáticas, de modo que el estudiantado pueda

desarrollar competencias socioeducativas desde un contacto temprano con realidades de vulnerabilidad y exclusión.

Los hallazgos sobre la limitada interacción con poblaciones vulnerables abren paso al estudio de otro ámbito estrechamente relacionado: la participación en espacios comunitarios y socioculturales. El Factor 6 ofrece una visión complementaria sobre las posibilidades que ha tenido el estudiantado de intervenir en escenarios colectivos más amplios.

Análisis cuantitativo del factor 6

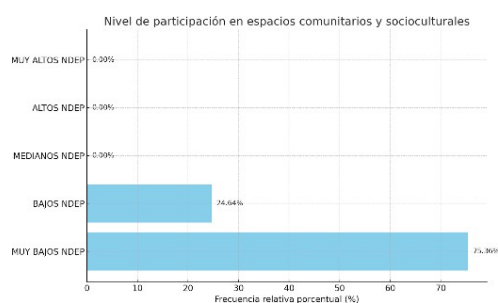
Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Tabla 26. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales	29 - 35	0	0.00	
Altos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	28 - 34	0	0.00	100
Medianos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	19 - 27	0	0.00	100,00

Bajos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	11 - 18	17	24.64	100,00
Muy bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	0 - 10	52	75.36	75,36
Totales		69	100.00	

Figura 12. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales



En este factor se buscaba medir la experiencia del estudiantado en el trabajo con diversos grupos mediante propuestas culturales, recreativas y comunitarias que contribuyen en gran manera al fortalecimiento del tejido social. Así mismo, los resultados presentados en la anterior tabla y figura, permite identificar que un 75,36% de los estudiantes participantes manifiestan un muy bajo nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales, mientras que un 24,64% indica un bajo nivel de participación. Así mismo, no se reportan niveles medianos, altos ni muy altos en esta categoría, lo que refleja una escasa y se podría decir que nula vinculación con actividades que promueven la intervención socio comunitaria durante el proceso formativo. Los resultados muestran una

debilidad curricular profunda en el ámbito de las oportunidades prácticas ofrecidas por el programa de formación, lo cual limita en gran manera el desarrollo de una de las competencias fundamentales en la Educación Social como lo es la intervención en contextos reales que involucren la participación y transformación comunitaria. También resalta la necesidad de fortalecer los espacios de prácticas vivenciales más allá de los entornos educativos formales en las escuelas.

Los datos que se presentan develan una ausencia alarmante de participación del estudiantado en actividades comunitarias y socioculturales, lo que constituye no solo una debilidad formativa, sino una limitación profunda del modelo curricular vigente en los niveles II, III y IV. El hecho de que ningún estudiante se ubique en los niveles medio, alto o muy alto de participación y que el 100% se concentre exclusivamente entre las categorías de bajo (24,64%) y muy bajo (75,36%), plantea una interrogante de fondo, los procesos formativos actuales no están proporcionando experiencias significativas de inmersión, interacción ni acción concreta en contextos comunitarios. Esta omisión curricular contradice los principios básicos de la pedagogía social, que reconoce en la comunidad, la cultura y la participación social espacios fundamentales para el desarrollo integral y la transformación educativa, pero además va contra tendencias actuales de pensar la educación formal misma desde una perspectiva sistémica y compleja que involucra esferas complementarias como la familia, la comunidades y entornos mayores. Además, la carencia de participación en estos espacios evidencia una formación centrada casi exclusivamente en lo escolar, pero deslindado de lógicas culturales, al no considerar los entornos socioculturales como campos necesarios de intervención pedagógica. Este enfoque restringido reduce la formación del docente a una función técnica, desvinculada del trabajo

con actores comunitarios, de la mediación intercultural y de la construcción colectiva de procesos educativos desde lo cotidiano. La falta de contacto con espacios como ferias comunales, talleres artísticos, proyectos barriales, actividades de memoria histórica, redes vecinales, espacios de recreación cultural o intervención en zonas de riesgo, deja al estudiantado sin marcos de referencia vivenciales que le permitan comprender la diversidad social, las dinámicas territoriales o las potencias educativas de la cultura popular y el necesario diálogo con el curriculum formal.

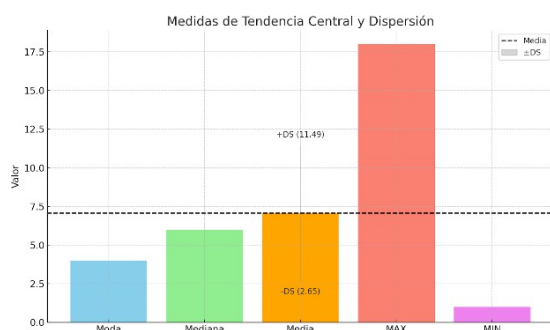
Desde el punto de vista de la formación en Educación Social, este vacío debe ser interpretado como un desajuste entre el discurso curricular y la realidad formativa. Si bien el énfasis en Educación Social se introduce formalmente en el V nivel, las bases para intervenir en comunidades y fomentar el tejido social deben establecerse desde los primeros niveles de la carrera. La ausencia de actividades extracurriculares, proyectos de extensión, articulaciones con organizaciones locales o espacios de participación ciudadana debilita no solo la experiencia del estudiante, sino también su sensibilidad, su capacidad de escucha activa y su compromiso ético con los sectores más desfavorecidos. Es por eso por lo que estos resultados deben motivar una reestructuración curricular, que no se limite a incorporar contenidos teóricos sobre intervención comunitaria, sino que genere oportunidades reales y sistemáticas de participación activa, guiada y reflexionada, en espacios comunitarios. La Educación Social no puede desarrollarse sin la acción en la vida, requiere contacto, acción y experiencia viva. Integrar prácticas tempranas, jornadas de convivencia comunitaria, vínculos con asociaciones locales o colaboraciones con instituciones públicas o privadas que trabajen en el territorio podría ser una vía efectiva para revertir esta situación. La casi nula participación del estudiantado en espacios comunitarios no solo

revela una debilidad operativa, sino también una pérdida de sentido en la formación del futuro educador como sujeto político y agente de cambio social. En un país como Costa Rica, con una rica tradición comunal y una fuerte cultura de participación, resulta indispensable que la carrera en Pedagogía retome esta dimensión con fuerza y claridad, entendiendo que la transformación educativa no ocurre solo en el aula, sino en la escuela abierta a su entorno, en el barrio, en la calle y en el contacto directo con las múltiples formas de vida que configuran lo social.

Tabla 27. Medidas de tendencia central y dispersión factor 6 Grupo A UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	4
Mediana	6
Media	7,07
Medidas de dispersión	
MAX	18
MIN	1
Rango	17
Des Estand	4,42
% de la DS	62,55

Figura 13. Medidas de tendencia central y dispersión



A partir del análisis estadístico, se observa una clara tendencia hacia una participación baja o muy baja en actividades socioculturales y comunitarias, lo cual se

visualiza en la tabla y en la figura correspondiente. Por lo tanto, en cuanto a las medidas de tendencia central, la medida es de 7,07%, lo que se ubica dentro de la categoría de muy bajo nivel de participación. La mediana, con un valor de 6, indica que el 50% del grupo obtuvo puntajes iguales o inferiores a ese valor, confirmando la baja participación generalizada. Por su parte, el valor de la moda es 4, lo cual refuerza que este fue el puntaje más frecuente entre los estudiantes participantes, también situado dentro del nivel más bajo de la escala.

En cuanto a las medidas de dispersión, el valor mínimo registrado fue 1 y el máximo 18, lo que da lugar a un rango de 17 puntos, evidenciando cierta variabilidad en los niveles de participación, aunque dentro de un espectro reducido. La desviación estándar es de 4,4, y su porcentaje con respecto a la media es 62,55% lo que sugiere una dispersión alta en relación con el bajo promedio obtenido. Lo anterior indica que, aunque en general los niveles de participación son bajos, existen algunas diferencias notables entre los estudiantes, aunque sin alcanzar niveles medios o altos de participación.

Estos datos no solo reflejan una baja participación general, sino que evidencian una desarticulación o desfase entre el currículo universitario y la dimensión sociocomunitaria de la formación docente. Que la media se ubique claramente en el nivel de muy baja participación (7,07), y que tanto la mediana (6) como la moda (4) refuercen esta tendencia, indica que el estudiantado, en su mayoría, no ha tenido acceso a experiencias formativas significativas más allá del entorno escolar tradicional. Esto plantea una seria limitación para la construcción de competencias en Educación Social, ya que la capacidad de intervención en espacios comunitarios, culturales y recreativos es esencial para una práctica educativa

contextualizada, transformadora y sensible a los tejidos sociales donde se insertan las escuelas.

La desviación estándar alta (4,42), junto con un porcentaje de dispersión del 62,55%, introduce indica que existen estudiantes que, por experiencias personales o iniciativas externas a la formación universitaria, han tenido algún tipo de participación sociocomunitaria, aunque no suficiente como para representar un grupo consolidado dentro del colectivo. Esta diferencia entre estudiantes apunta a una desigualdad formativa que no debería depender de las condiciones individuales previas, sino que debería ser garantizada institucionalmente como parte del diseño curricular. En otras palabras, la participación en lo comunitario no puede ser un privilegio o una coincidencia, sino una estrategia formativa intencionada desde los primeros niveles de la carrera. El rango de 17 puntos, que abarca desde 1 hasta 18, aunque refleja cierta diversidad en las respuestas, permanece dentro de la zona inferior de la escala. Esto reafirma que, incluso quienes reportan mayor participación no alcanzan niveles medios o altos, lo cual habla de una carencia profunda más que de un problema individual. La falta de intervención en espacios comunitarios impide que el estudiantado desarrolle habilidades fundamentales como la gestión de actividades colectivas, el diálogo intercultural, la animación sociocultural y la identificación de problemáticas sociales desde una perspectiva territorial. Estas habilidades, propias del campo de la Educación Social, son también esenciales para enriquecer la práctica docente dentro y fuera del aula. El hecho de que el currículo aún no contemple, en los niveles II, III y IV, dispositivos de formación vivencial orientados hacia lo comunitario sugiere que la educación del futuro docente sigue demasiado centrada en la lógica escolar clásica, sin incorporar suficientemente la escuela como nodo dentro de un entramado social más

amplio. Esto va en contra de las tendencias internacionales en formación docente, que reconocen la importancia de la escuela-comunidad como binomio indisoluble para la inclusión, la equidad y la justicia educativa. De esa forma en general se nota con claridad que los datos estadísticos confirman una debilidad profunda que debe abordarse desde una lógica de transformación curricular. No es suficiente con que el énfasis en Educación Social se introduzca en el nivel V si los niveles anteriores no han sembrado las bases necesarias de sensibilización, contacto y reflexión sobre la vida comunitaria y su potencial educativo. Se vuelve urgente, entonces, incorporar progresivamente experiencias formativas de intervención sociocultural, desde el análisis de casos y visitas comunitarias hasta la planificación participativa de proyectos. Solo así se logrará una formación integral que reconozca que enseñar en los primeros ciclos no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica también acompañar procesos de vida, generar vínculos y construir comunidad desde una pedagogía crítica y situada.

Los resultados obtenidos evidencian un fenómeno preocupante ya que el 100% del estudiantado encuestado se concentra en los niveles de baja (24,64%) y muy baja participación (75,36%) en actividades socioculturales comunitarias, lo cual sugiere una ausencia casi total de vinculación con contextos reales más allá del aula. Esta situación plantea una seria limitación formativa, ya que niega a los futuros docentes oportunidades de interacción con el entorno cultural, social y comunitario que les permita entender la diversidad, las dinámicas territoriales y las potencias educativas del mundo extraescolar.

Desde el punto de vista teórico, esta desconexión contradice principios fundamentales de la pedagogía crítica y social, como los expuestos por Paulo Freire (1997), quien afirmaba que la educación debe partir del contexto y de la realidad del otro, para

luego generar procesos de transformación. En esa línea, el marco teórico del presente estudio destaca que la Educación Social “se despliega como una mediación transformadora en y con la comunidad, desde prácticas de inclusión, participación activa y justicia social” (Marco Teórico, p. 7). La falta de experiencia en espacios comunitarios limita directamente la posibilidad de desarrollar esta forma de mediación. El Plan de Estudios 2020 también establece la necesidad de formar a los estudiantes desde una perspectiva integral que incluya el trabajo con contextos comunitarios. Por ejemplo, se señala que la carrera debe “contribuir a una formación que les permita interactuar con diferentes realidades y problemáticas sociales del país” (Plan de Estudios, p. 31). Asimismo, en los perfiles de salida del futuro profesional, se espera que este sea capaz de intervenir “de forma ética, crítica y transformadora en las realidades sociales de los sujetos con los que trabaja” (Plan de Estudios, p. 44). No obstante, los resultados obtenidos muestran una carencia formativa profunda en esta dirección. La casi nula participación estudiantil en espacios como ferias culturales, proyectos barriales, memorias comunitarias o redes vecinales restringe el desarrollo de habilidades propias de la animación sociocultural, la mediación intercultural y la gestión de proyectos sociales. Estas habilidades, indispensables en la Educación Social, son además componentes clave del perfil profesional docente integral. Como lo establece el plan, uno de los objetivos es desarrollar la “capacidad para integrarse, colaborar y transformar los espacios donde se construye y reconstruye la vida cotidiana de la niñez” (Plan de Estudios, p. 30), lo cual no se puede lograr únicamente desde el aula. Los indicadores estadísticos refuerzan esta conclusión: la media de 7,07, la mediana de 6 y la moda de 4 se ubican todas en el rango de muy baja participación. Además, la desviación estándar de 4,42 y su porcentaje respecto a la media (62,55%) evidencian una alta dispersión relativa en torno a un promedio bajo, lo que indica que, aunque hay diferencias

individuales, ningún grupo alcanza un nivel aceptable de participación. Esto sugiere que el acceso a estos espacios de formación no es sistemático ni garantizado institucionalmente, sino más bien dependiente de iniciativas personales, lo cual contradice la idea de equidad y justicia curricular.

Por otro lado, esta situación podría deberse a un diseño curricular que, si bien contempla la Educación Social en niveles superiores, descuida su construcción progresiva desde los primeros ciclos. El énfasis en lo escolar, desvinculado de lógicas socioculturales, tiende a reducir la práctica docente a una función técnica, restando sentido a su dimensión política y comunitaria. En palabras de Jiménez Corrales (2023), “la formación docente que ignora lo comunitario está renunciando a la transformación educativa como posibilidad emancipadora” (Marco Teórico, p. 12). Es urgente entonces repensar el currículo desde una lógica de formación situada, que reconozca el valor pedagógico de la cultura popular, el arte, la memoria y la participación ciudadana como formas legítimas de aprendizaje. El Plan de Estudios propone como eje transversal la educación para la vida y la ciudadanía crítica, orientada a “la transformación de los entornos sociales desde una comprensión ética y pedagógica de los problemas reales” (Plan de Estudios, p. 32). Sin embargo, sin una aplicación práctica desde los niveles iniciales, estos principios se diluyen en el discurso. Por ello, se propone la integración temprana de prácticas comunitarias vivenciales, visitas de campo, participación en proyectos de extensión y articulaciones con organizaciones barriales o comunales, que ofrezcan al estudiantado experiencias significativas y coherentes con su formación futura. Solo así podrá desarrollarse un perfil docente realmente comprometido con la transformación social desde una perspectiva educativa crítica, situada y humana.

Análisis cualitativo de la categoría 6.

Participación sociocultural y comunitaria.

(Factor 6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias)

En este apartado fueron presentados los hallazgos realizados sobre la “integración y participación comunitaria” durante la aplicación del instrumento cualitativo a las personas estudiantes de los primeros niveles de la UNA en Costa Rica. Para esto se tuvo como base la animación sociocultural y comunitaria y la percepción de los estudiantes sobre la formación docente recibida.

La formación docente es fundamental cuando se trata de lograr una integración eficaz de la educación con la tríada educativa: familia, escuela y comunidad; en este contexto se busca orientar a los profesionales para que sean capaces de abordar los retos que se presentan actualmente en la educación; como se menciona en el plan de estudios de la Universidad Nacional en la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Social (2020):

En el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas del docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, escuela y comunidad. (p. 36)

Siendo así la animación sociocultural un puente que nos permite intervenir en estos espacios generando una educación más inclusiva y participativa. Esto nos da la posibilidad de empoderar a las comunidades fortaleciendo la participación activa lo que contribuye al

proceso educativo de las personas, como lo mencionó Valle (2024) “la animación sociocultural es una herramienta socioeducativa que pretende el empoderamiento de una comunidad” (p.78). La formación de las personas estudiantes debe de prepararlas para ser facilitadoras del proceso social y para esto es necesario que se formen conocimientos sobre la intervención en las comunidades, las familias y su relación con la escuela y la educación.

En esta línea, los estudiantes de los primeros niveles en la carrera que fueron entrevistados acerca de su percepción sobre la preparación que han recibido para trabajar con familias y comunidades en un entorno escolar, mencionaron no tener preparación ni mucho conocimiento sobre el trabajo con familias y comunidades ni la integración de estas con la escuela, como lo mencionó la persona participante (PP.III.12) durante la entrevista:

Creo que no mucho, ha sido muy nula la asistencia de esos cursos, esos saberes, ese abordaje como tal porque mucho se ha centrado en la escuela, bueno obviamente hay cursos que sí nos han dicho que es muy importante conocer la comunidad de los estudiantes, las familias, pero como tal no hay alguno que se haya enfocado en el trabajo con comunidad y con familias. (Comunicación personal, 3 de diciembre, 2024)

Asimismo, algunos estudiantes afirmaron tener una buena preparación en esta área, pero destacaron la necesidad de incluir un curso enfocado específicamente en el trabajo con las familias. Al respecto, la persona participante PP.IV.10 señaló: “Muy buena, muy buena, pero sería necesario tal vez en los cursos potenciar esos acercamientos con la familia” (comunicación personal, 4 de diciembre de 2024). Esto indicó que, aunque se tuvieron acercamientos en trabajos con familias sigue existiendo la necesidad de que un curso que permita un acercamiento y brinde teoría más enfocada en esta población.

Por su parte la persona participante (PP.II.05) perteneciente a segundo año comentó no haber tenido ningún acercamiento o información con respecto a el trabajo con familias y comunidades:

Siento que por el momento como estoy en segundo año no he sentido eso, nos hemos desarrollado más como con línea y escuela, pero convivir con las familias no, no ninguna experiencia en eso, no. ¿Con la comunidad? No con la comunidad no. (Comunicación personal, 4 de diciembre, 2024)

Las respuestas del participante nos evidenció que durante los primeros años de carrera la formación profesional está dirigida principalmente a la escuela y solo algunos docentes llegan a comentar la importancia de la triada educativa, esto hace que las personas estudiantes pertenecientes a grados iniciales presentan desconocimiento sobre cómo realizar este tipo de integración, así como la falta de práctica, ya que lo poco que saben sobre el temas por información que se les ha proporcionada en algunos cursos o docentes de la carrera.

Por otro lado, los estudiantes más avanzados en la carrera mencionaron haber tenido una preparación buena para trabajar con familias, escuelas y comunidades, como lo menciona la persona participante (PP.IV.07)

Siento que sí, que más que todo últimamente sí se nos han dado como los recursos, la ayuda que necesitamos para poder trabajar con lo que son la familia y la comunidad, le decía lo de los contextos, el habernos permitido estar en distintos lugares, siento que si nos prepara para poder trabajar con solo con los estudiantes

sino también con padres de familia y comunidad. (Comunicación personal, 4 de diciembre, 2024)

Con esto podemos mencionar la importancia de enfocar más la formación docente a espacios más sociales como comunidad o trabajo directamente con familias, esto ayudaría a fortalecer más el conocimiento y experiencias de los estudiantes en el ámbito social al que se tendrán que enfrentar en el futuro. Así como lo mencionó el Amorós y Ayerbe (2000):

Los educadores y educadoras son profesionales dedicados a un servicio social que aborda necesidades de la sociedad, desempeñando así una función social. Estos profesionales de la acción social intervienen en una variedad de situaciones, centrándose principalmente en enfoques pedagógicos durante sus procesos de acompañamiento. (Amorós y Ayerbe, 2000, p. 95, citado por De Guzmán *et al.* 2020).

Siendo así, los educadores sociales requieren de una amplia formación que les brinde las herramientas necesarias para lograr un desempeño funcional que aborde las necesidades sociales y para esto se necesita que el estudiantado desde los primeros niveles de la carrera se involucre en el trabajo con familias, comunidades y escuelas.

Para los participantes del cuarto años este tema de la integración y la animación sociocultural si se ha presentado en su formación, manifiestan que es importante conocer los contextos y la relación de familia-escuela, sin embargo, con respecto a experiencias comunitarias mencionaron que se ha enfocado en realizar proyectos que muchas veces no se han llevado a la práctica. En los participantes de cuarto año es donde se evidencia que han tenido participación a través de giras y las actividades que se establecen para estas,

donde han logrado integrar a las familias y a la comunidad, dando mayor valor a estas experiencias.

Matriz de análisis mixto del Factor 6

Tabla 28. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 7,07 Mediana: 6 Moda: 4 Desviación estándar: 4,42 Rango: 17 Categoría predominante: Muy bajo nivel de participación (75,36%) Porcentaje acumulado bajo + muy bajo: 100%	La media (7,07) y la mediana (6) confirman que los puntajes se concentran en los niveles muy bajos de participación. La desviación estándar (4,42) muestra una variabilidad moderada, aunque todos los estudiantes se encuentran en las categorías de bajo y muy bajo nivel. No existen casos en niveles medios, altos ni muy altos, lo que indica ausencia total de experiencias significativas de participación comunitaria en este grupo. Esto refleja una carencia importante en la dimensión sociocultural de la formación inicial.	Las respuestas de los participantes de los primeros años señalaron que la formación profesional está dirigida principalmente a la escuela y solo algunos docentes llegan a comentar la importancia de la triada educativa. Esto hace que las personas estudiantes pertenecientes a grados iniciales presenten desconocimiento sobre cómo realizar este tipo de integración. Los participantes correspondientes al cuarto año de la carrera sí mencionan que este tema se ha presentado en su formación, considerando que es importante conocer los contextos y la relación de familia-escuela. Sin embargo, con respecto a experiencias comunitarias, mencionaron que se ha enfocado en realizar proyectos que muchas veces no se han llevado a la práctica. En los participantes de cuarto año es donde se evidencia que han tenido participación a través de giras y de las actividades que se establecen para estas, donde han logrado integrar a las familias y a la comunidad, dando mayor valor a estas experiencias.

El análisis cruzado del Factor 6 Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias, correspondiente al Grupo A de Costa Rica (II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos, evidencia una clara debilidad en este factor. La media (7,07), la mediana (6) y la moda (4) confirman que los puntajes se concentran en los niveles más bajos de participación comunitaria y sociocultural. La categoría predominante fue muy bajo nivel de participación (75,36 %), y el 100 % del grupo se ubica en los rangos bajo o muy bajo, lo que demuestra la ausencia de experiencias significativas en este ámbito. Aunque la desviación estándar (4,42) indica cierta variabilidad en las respuestas, la tendencia general refleja un vacío prácticamente total en la integración comunitaria dentro de la formación inicial.

Los hallazgos cualitativos refuerzan esta situación. El estudiantado de los primeros niveles señaló que la carrera se centra en la formación escolar y que la dimensión comunitaria se aborda de manera superficial. Algunos mencionaron que apenas se hace referencia a la importancia de la triada escuela–familia–comunidad, sin que esto se traduzca en experiencias prácticas claras. En el caso de los participantes de cuarto año, sí se identificaron referencias a proyectos de vinculación comunitaria; sin embargo, varios afirmaron que estos proyectos muchas veces quedan en la fase de diseño y no llegan a concretarse. Solo en las giras académicas y actividades extracurriculares se registraron experiencias reales de integración con familias y comunidades, aunque de manera puntual y aislada.

El cruce de resultados muestra que los datos cualitativos consolidan los hallazgos cuantitativos, al confirmar que la participación comunitaria es prácticamente inexistente en los primeros niveles de la carrera, limitándose a aproximaciones teóricas o proyectos no

implementados. Si bien algunos estudiantes de niveles más avanzados relatan experiencias puntuales, estas no son suficientes para revertir la tendencia general. En consecuencia, el factor revela una debilidad estructural en la formación inicial que debería ser atendida con mayor intencionalidad pedagógica, ampliando las oportunidades para la intervención comunitaria real desde etapas tempranas.

La escasa participación comunitaria detectada en el factor anterior enlaza con el análisis de los ámbitos específicos de intervención profesional. El Factor 7 permite identificar la diversidad, o limitación, de los contextos en los que el estudiantado ha tenido oportunidades formativas, más allá del espacio escolar.

Análisis cuantitativo del factor 7

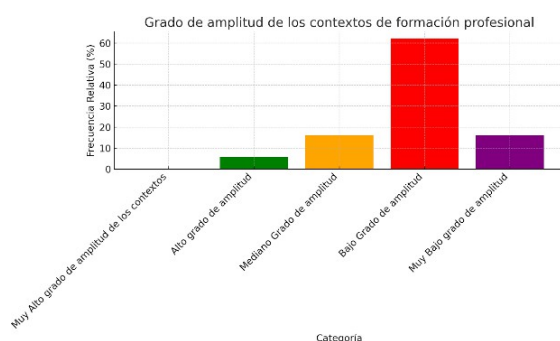
Ámbitos específicos de intervención profesional

Tabla 29. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto grado de amplitud de los contextos	33 - 40	0	0	100
Alto grado de amplitud	25 - 32	4	5,80	100,00
Mediano Grado de amplitud	17 - 24	11	15,94	94,20
Bajo Grado de amplitud	9 – 16	43	62,32	78,26

Muy Bajo grado de amplitud	0 - 8	11	15,94	15,94
Totales		69	100	

Figura 14. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional



El factor 7 analiza la variedad de contextos en los cuales el estudiante ha desarrollado su formación y prácticas profesionales. Este incluye ámbitos institucionales, educativos, comunitarios y alternativos. Se visualiza un resultado de 15,94% en el indicador de muy Bajo grado de amplitud, manteniendo algunos estudiantes en un espacio donde se refleja poca interacción con las prácticas y variedad de entornos profesionales.

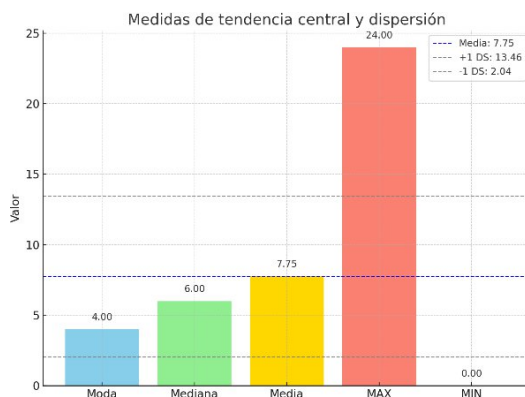
Por otra parte hay un dato bastante notorio del 62,32% en el bajo grado de amplitud donde realizan prácticas de la formación académica en comparación con lo que se pretende desde una praxis pedagógica que sea de un nivel muy alto, lo que indica que se requiere una mejora en este porcentaje, inclusive en la categoría de alto grado de amplitud se logra hallar un 5,80% lo que refleja que pocos estudiantes poseen variedad escenarios de intervención, de esta manera se concluye que el 0% de los estudiantes manifiestan estar en un muy alto nivel. Lo que este último dato refleja es un poco contradictorio a lo que se

pretende desde los cursos que se implementan en la carrera expuestos en el plan de estudio, debido a que se pretende que los estudiantes posean altos niveles de vinculación con los diversos contextos educativos a los cuales se podrían enfrentar y así intervenir desde su formación, dando así resultados bajos de experiencias que enriquecen su perfil profesional y el desarrollo de integral en diferentes contextos. La amplitud de los contextos de formación profesional representa un componente esencial en la construcción del perfil de egreso en carreras orientadas a la intervención educativa y social. Este factor contempla la variedad de espacios en los que el estudiantado ha realizado prácticas, incluyendo instituciones educativas formales, organizaciones comunitarias, espacios no convencionales y programas alternativos. La diversidad en estos contextos posibilita un aprendizaje situado, el desarrollo de competencias adaptativas y la capacidad de análisis crítico frente a realidades complejas. Al observar la distribución de frecuencias, es evidente que un 62,32% del estudiantado se ubica en la categoría de “Bajo grado de amplitud”, lo cual revela una limitada exposición a distintos entornos formativos. Esta cifra sugiere que la mayoría de los procesos de formación práctica aún se concentran en escenarios tradicionales, como centros educativos formales, sin incorporar de forma consistente experiencias comunitarias o alternativas que permitan al futuro profesional comprender las múltiples dimensiones del trabajo educativo y socioeducativo. El 15,94% de estudiantes clasificados en la categoría de “Muy bajo grado de amplitud” refuerza esta tendencia. Este grupo representa a quienes han tenido acceso muy escaso o nulo a experiencias en contextos diversos, lo que constituye un obstáculo significativo para el desarrollo de competencias integrales, como la flexibilidad en la intervención, la creatividad pedagógica, y la capacidad de responder a necesidades particulares de grupos en situación de vulnerabilidad o exclusión. Por otra parte, apenas un 5,80% del estudiantado se posiciona en un “Alto grado de amplitud”, lo cual evidencia que

son muy pocos quienes han podido articular su formación con una pluralidad de entornos reales y significativos. Aún más crítico es el hecho de que ningún estudiante (0%) alcanza el nivel de “Muy alto grado de amplitud”, lo que refleja una brecha estructural entre las intenciones formativas planteadas en los planes de estudio y las posibilidades reales de implementación durante la trayectoria académica. Existe un probable desajuste curricular, el cual puede poner de manifiesto que contradicciones entre el currículo declarado y el currículo vivido. Mientras que los documentos oficiales de la carrera enfatizan el contacto directo con realidades múltiples, los resultados muestran que los espacios prácticos siguen estando mediados por restricciones institucionales, limitaciones logísticas, y, en algunos casos, una visión reduccionista de lo que significa “práctica profesional”. Desde una perspectiva pedagógica crítica (Freire, 1970; Giroux, 1990), la praxis formativa debería propiciar una inmersión auténtica en contextos que desafíen al futuro profesional, que le permitan interrogar las desigualdades sociales, reflexionar sobre la diversidad cultural y responder éticamente ante los desafíos del entorno. Por ello, es urgente que los programas de formación docente y socioeducativa promuevan alianzas más amplias con instituciones comunitarias, ONG, proyectos culturales y espacios alternativos, de manera que el estudiantado pueda construir conocimientos significativos en contacto con la realidad. Este análisis lleva a reflexionar sobre la necesidad de redefinir los criterios y mecanismos de asignación de las prácticas profesionales, así como a fomentar en el cuerpo docente una actitud más propositiva y colaborativa en la creación de experiencias de aprendizaje Inter contextualizadas. Solo así será posible alcanzar los objetivos declarados en los perfiles de egreso, generando profesionales capaces de intervenir con pertinencia, creatividad y compromiso en una diversidad de escenarios sociales.

Tabla 30. Medidas de Tendencia central y dispersión factor 7 Grupo A UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	4
Mediana	6
Media	7,75
Medidas de dispersión	
MAX	24
MIN	0
Rango	24
Des Estand	5,71
% de la DS	73,61

Figura 15. Medidas de tendencia central y dispersión

En la tabla de medidas de tendencia y dispersión se puede observar que el valor de la moda es representado por un 4, lo que significa que el valor de frecuencia mayor dentro de la variedad de contextos es de bajo grado de amplitud. La mediana es representada por el 6 lo que se puede entender que al menos la mitad de los estudiantes se encuentran por debajo del valor. La media posee el 7,75 lo que representa que los estudiantes poseen un nivel intermedio con respecto a la experiencia de los contextos educativos. El 24 representa el puntaje más alto del grado de amplitud, lo que equivale que algunos estudiantes han

tenido una participación variada en algunos contextos, al contrario, con el mínimo que es el 0% lo que determina una amplitud muy baja o poca diversidad de experiencia en su formación profesional universitaria. De igual forma, las medidas de dispersión indican que el rango muestra una gran variabilidad en los datos, así mismo la desviación estándar da como resultado el 5,71 lo que da a los valores datos bastante dispersos dando un rango amplio alrededor de lo que es la media. El porcentaje de la desviación estándar con respecto a la media es de 73,61% lo que demuestra que los datos están bastante dispersos, generando entre los participantes valoraciones opuestas extremas y situaciones de percepciones heterogéneas en las prácticas e intervenciones profesionales. Las medidas de tendencia central revelan un patrón claramente sesgado hacia niveles bajos e intermedios de participación en contextos formativos diversos. El valor de la moda (4) indica que el puntaje más frecuente se encuentra en un nivel bajo de amplitud, lo cual refuerza la interpretación previa de que una porción significativa del estudiantado concentra su experiencia formativa en espacios tradicionales, con escasa apertura hacia contextos comunitarios, alternativos o interdisciplinarios. Este valor, por sí solo, señala un punto importante la práctica profesional de muchos estudiantes se da en marcos institucionales repetitivos, sin alcanzar la riqueza contextual esperada para su formación integral. Por su parte, la mediana (6) señala que al menos el 50% del grupo tiene puntajes iguales o inferiores a este valor, lo que corrobora la concentración de experiencias formativas en los niveles más bajos del rango. Esta distribución muestra que solo una fracción minoritaria ha accedido a una variedad de contextos más amplia, lo cual plantea una alerta sobre la equidad en el acceso a oportunidades formativas dentro del propio plan de estudios. La media aritmética (7,75) se mantiene en un nivel bajo-intermedio, lo cual resulta consistente con los hallazgos anteriores y denota que el promedio de experiencias de amplitud

contextual está lejos de acercarse a los niveles deseables. Esta cifra sugiere que, a pesar de que algunos estudiantes pueden haber tenido experiencias más diversificadas, su impacto global sobre el grupo es reducido, tendiendo a la baja por la mayoría de estudiantes que indican que poseen vivencias limitadas. Al analizar las medidas de dispersión, se confirma la existencia de una alta variabilidad entre los estudiantes. El valor mínimo (0) indica que hay quienes no han tenido ningún tipo de interacción significativa con contextos diversos de formación, lo cual evidencia vacíos importantes en la implementación del currículo práctico. En contraste, el máximo valor (24) refleja que algunos estudiantes han logrado explorar múltiples espacios educativos, posiblemente por iniciativas personales, experiencias extracurriculares o por estar vinculados a proyectos particulares. Este amplio rango (24 puntos) refuerza la idea de que no existe una política curricular homogénea ni una estructura sistematizada que garantice condiciones equitativas en las prácticas. La desviación estándar (5,71) y su expresión porcentual respecto a la media (73,61%) indican que los datos se encuentran altamente dispersos respecto al promedio. Este grado de dispersión no solo representa una diversidad de trayectorias, sino que también pone en evidencia una fragmentación estructural dentro de la experiencia formativa. La amplitud de esta variabilidad refleja la coexistencia de estudiantes con perfiles de intervención profesional muy limitados junto a otros con vivencias notablemente más enriquecedoras, situación que puede generar disparidades en el desarrollo de competencias esenciales para el ejercicio profesional. Las diferencias encontradas tienen implicaciones pedagógicas, en primer lugar, sugiere que los criterios y mecanismos de asignación de prácticas deben ser revisados y fortalecidos, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder a entornos de formación que complementen su desarrollo académico. En segundo lugar, evidencia la necesidad de promover una reflexión curricular sobre los fines de la formación práctica,

con el propósito de evitar que la formación profesional se reduzca a un cumplimiento administrativo, sin una vinculación real con la diversidad de realidades sociales y educativas que el futuro profesional deberá enfrentar. El análisis revela un reto urgente para la carrera formadora, se requiere articular el discurso formativo con estructuras reales que garanticen el desarrollo de una praxis pedagógica contextualizada, crítica y transformadora. Solo mediante un enfoque integral, que considere tanto la equidad como la calidad de las experiencias formativas, será posible construir una educación social y pedagógica verdaderamente comprometida con la realidad.

Mirando los datos a la luz de la teoría y en el contexto del plan de estudios se debe indicar que los resultados obtenidos en este factor muestran un panorama crítico respecto al nivel de diversidad de contextos en que el estudiantado ha realizado su formación profesional. El 62,32% de las personas encuestadas se ubica en la categoría de bajo grado de amplitud, mientras que un 15,94% adicional se encuentra en el muy bajo grado de amplitud. Esto significa que casi 8 de cada 10 estudiantes han sido formados únicamente en espacios convencionales, como aulas escolares tradicionales, sin mayor interacción con espacios comunitarios, institucionales diversos o entornos educativos no formales. Este hallazgo contrasta fuertemente con los postulados del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, donde se afirma que la formación profesional debe garantizar “procesos formativos que vinculen a las personas estudiantes con diversos contextos, promoviendo el análisis de las realidades sociales y el ejercicio de una pedagogía situada y transformadora” (Plan de Estudios, p. 31). Asimismo, el perfil de salida establece que el futuro profesional debe ser capaz de intervenir con pertinencia “en diferentes espacios educativos y comunitarios, formales y no formales” (Plan de Estudios, p. 44).

Desde el marco teórico, la necesidad de ampliar los escenarios formativos se sustenta en una visión crítica de la pedagogía, entendida como praxis reflexiva e históricamente situada. Como señala Jiménez Corrales (2023), “la pedagogía debe propiciar el encuentro del futuro profesional con la diversidad contextual, pues es en la heterogeneidad del mundo donde se gesta la capacidad de intervenir éticamente” (Marco Teórico, p. 8). La baja presencia de experiencias en escenarios alternativos evidencia una carencia estructural en la implementación curricular que va más allá de las intenciones formativas declaradas. El hecho de que ninguna persona estudiante (0%) haya alcanzado el muy alto grado de amplitud demuestra la existencia de un currículo vivido reducido a contextos escolares previsibles. Esto limita el desarrollo de competencias clave como la flexibilidad en la intervención, la comprensión intercultural, la animación sociocomunitaria o la gestión de proyectos educativos en entornos no convencionales. La formación se ve así confinada a “una práctica técnica repetitiva que desconoce la pluralidad educativa del país” (Marco Teórico, p. 10).

Las medidas de tendencia central refuerzan esta lectura. La media de 7,75, la moda de 4 y la mediana de 6 se concentran en los niveles más bajos del rango, indicando una experiencia limitada en la diversidad contextual. Por otro lado, la desviación estándar de 5,71 con un 73,61% respecto a la media evidencia una alta dispersión en las trayectorias estudiantiles, lo cual revela profundas desigualdades en el acceso a oportunidades formativas reales. Hay estudiantes que reportan puntajes cercanos a cero, es decir, sin contacto con contextos diferentes al aula, mientras que otros, aunque pocos, alcanzan hasta 24 puntos. Esta gran dispersión puede deberse a factores como la falta de convenios con instituciones comunitarias, la escasa flexibilización de las prácticas, o la inexistencia de una

estrategia coordinada que permita la exploración de contextos múltiples. El Plan de Estudios reconoce que “la formación para la docencia en I y II ciclos debe considerar los escenarios diversos en los que la niñez construye sus aprendizajes” (Plan de Estudios, p. 29), pero los datos analizados muestran que esta apertura no se materializa de forma sistemática. En este sentido, se recomienda revisar los mecanismos de asignación de prácticas profesionales, así como reforzar el papel de los cursos puente (como Introducción a la Educación Social, que se ubica en el IV nivel), para garantizar una transición coherente hacia una formación que abarque no solo la escuela, sino también la comunidad y la sociedad civil. Tal como sostiene el marco teórico, “la acción educativa crítica se expande en la medida en que dialoga con el afuera del sistema escolar, reconociendo otras formas de saber, de educar y de acompañar procesos humanos” (Marco Teórico, p. 9). Una pedagogía situada, como la que se promueve desde este plan, exige no solo el discurso de la transformación, sino también estructuras formativas reales que permitan al estudiantado vivirla. Este análisis muestra que es urgente alinear el currículo declarado con el currículo vivido, con políticas claras, acompañamiento docente y evaluación continua de los escenarios de intervención. Solo así será posible alcanzar un perfil profesional coherente con los principios críticos, democráticos e inclusivos que orientan la formación de educadores en la UNA.

Análisis cualitativo de la categoría 7.

Amplitud de los contextos formativos.

(Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional)

Se halló que los estudiantes en su formación y prácticas profesionales desde los variados ámbitos educativos están de acuerdo con que los participantes en proceso de formación posean más espacios de intervención con distintas realidades se muestra que el grupo presenta un contacto limitado con diversos contextos de intervención profesional.

Por lo que se puede interpretar que los espacios y contextos son poco variados y no existe una apertura con escenarios más variados para poder vivenciar estos escenarios. Así mismo consideran que una vez ejerciendo la profesión la triada educativa se debe de fomentar y ser de carácter obligatorio trabajar con la comunidad, escuela y la familia ya que de esta manera habría un trabajo en conjunto y un reconocimiento de las diferentes mediaciones.

Se refleja evidencia que algunos estudiantes han tenido experiencias más amplias, pero estas son casos aislados y no representan una tendencia general. El hecho de que ningún participante se ubique en la categoría de muy alta amplitud indica que la formación inicial no ha logrado diversificar suficientemente los espacios de práctica.

Por otra parte, se interpreta que los estudiantes sienten vinculación desde lo que vivencian en los cursos con su quehacer y práctica profesional en donde muchas veces sus expectativas no son nada parecidas a la realidad y eso hace que su interés se vuelva más profundo para poder estar más involucrado con los procesos sociales y educativos. Desde los diferentes contextos se evidencia como la educación escolarizada posee un ambiente diferente a lo que se visualiza en la sociedad y comunidad, es por ello por lo que los

estudiantes requieren más diversidad en las prácticas profesionales en donde las problemáticas son reales a las carencias humanas y negligencia educativa se reflejan en actividades diarias desde la visión en donde esta triada se ha separado e individualizado cada uno.

Los resultados revelaron una brecha entre lo que esperan de su formación y la realidad que encuentran en las prácticas, lo cual despierta mayor interés en profundizar y comprometerse con los procesos sociales y educativos.

También se halló que la educación escolarizada tiende a aislarse de los contextos comunitarios, lo que limita la comprensión integral de las problemáticas humanas y educativas por lo que el educador social debe ser capaz de unir estos individuales para volverlos de alguna manera reflejo uno del otro, es así como Pérez, citado por Díaz *et al.* (2021) mencionan que la labor de esta profesión es adaptarse constantemente a las cambiantes necesidades y requerimientos de la sociedad; siendo así, que es necesario que sea flexible y versátil. Se podría ampliar experiencias más formativas y de índole pedagógico para mantener más contacto en diferentes grupos sociales así los ámbitos de intervención profesional serían más íntegros uno del otro.

Matriz de análisis mixto del Factor 7

Tabla 31. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 7,75 Mediana: 6 Moda: 4 Desviación estándar: 5,71 Rango: 24 Categoría predominante: Bajo grado de amplitud (62,32%) Porcentaje acumulado bajo + muy bajo: 78,26%	La media (7,75) y la mediana (6) confirman que los puntajes se concentran en los niveles bajos de amplitud de contextos. La desviación estándar (5,71) y el amplio rango (24) indican alta dispersión, lo que refleja una experiencia formativa heterogénea entre el estudiantado. El 62,32% se ubica en la categoría de bajo grado de amplitud y el 15,94% en muy bajo grado, evidenciando que la mayoría ha tenido contacto limitado con diversos escenarios profesionales. El hecho de que ningún estudiante se ubique en el nivel de muy alta amplitud (0%) muestra que aún no se logra la variedad de entornos formativos que el currículo pretende ofrecer. En general la tendencia es bajo grado de amplitud.	Se halló que los estudiantes, en su formación y prácticas profesionales desde los variados ámbitos educativos, están de acuerdo con que los participantes en proceso de formación posean más espacios de intervención con distintas realidades. Asimismo, consideran que, una vez ejerciendo la profesión, la triada educativa se debe fomentar y ser de carácter obligatorio trabajar con la comunidad, la escuela y la familia, ya que de esta manera habría un trabajo en conjunto y un reconocimiento de las diferentes mediaciones. Por otra parte, se interpreta que los estudiantes sienten vinculación desde lo que vivencian en los cursos con su quehacer y práctica profesional, en donde muchas veces sus expectativas no son nada parecidas a la realidad. Eso hace que su interés se vuelva más profundo para poder estar más involucrados con los procesos sociales y educativos. Desde los diferentes contextos se evidencia cómo la educación escolarizada posee un ambiente diferente a lo que se visualiza en la sociedad y la comunidad, por lo que los estudiantes requieren más diversidad en las prácticas profesionales, en donde las problemáticas reales, las carencias humanas y la negligencia educativa se reflejan en actividades diarias desde la visión en la que esta triada se ha separado e individualizado en cada uno de sus componentes.

El análisis de contrastación del Factor 7 Ámbitos específicos de intervención profesional, correspondiente al Grupo A de Costa Rica (II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos, muestra que el grupo presenta un contacto limitado con diversos contextos de intervención profesional. La media (7,75) y la mediana (6) reflejan que la mayor parte de los estudiantes se ubican en rangos bajos de amplitud. La categoría predominante fue bajo grado de amplitud (62,32 %) y al sumar las categorías bajo y muy bajo, se alcanza un 78,26 % del grupo, lo que confirma una reducida exposición a escenarios profesionales variados. La alta dispersión (desviación estándar de 5,71 y rango de 24) evidencia que algunos estudiantes han tenido experiencias más amplias, pero estas son casos aislados y no representan una tendencia general. El hecho de que ningún participante se ubique en la categoría de muy alta amplitud indica que la formación inicial no ha logrado diversificar suficientemente los espacios de práctica.

En la dimensión cualitativa, los relatos estudiantiles reforzaron esta conclusión. Muchos estudiantes expresaron la necesidad de mayores espacios de intervención en distintas realidades, señalando que trabajar de manera obligatoria con la comunidad, la escuela y la familia permitiría consolidar la triada educativa y enriquecer su formación. Asimismo, varios testimonios revelaron una brecha entre lo que esperan de su formación y la realidad que encuentran en las prácticas, lo cual despierta mayor interés en profundizar y comprometerse con los procesos sociales y educativos. También se evidenció que la educación escolarizada tiende a aislarse de los contextos comunitarios, lo que limita la comprensión integral de las problemáticas humanas y educativas.

La integración de resultados muestra que los hallazgos cualitativos consolidan los datos cuantitativos ya que ambos coinciden en señalar una limitada amplitud de contextos

en la formación inicial del grupo. Los testimonios, además, amplían la lectura de las cifras al poner de manifiesto la necesidad de experiencias más diversas y situadas, que permitan al estudiantado involucrarse en problemáticas reales y construir una mirada crítica sobre la separación que aún existe entre escuela, familia y comunidad. En consecuencia, este factor revela un reto estructural en la formación, que debe priorizar el fortalecimiento de la triada educativa como principio articulador de la práctica profesional.

La amplitud de los ámbitos de intervención da paso a la revisión de un nivel más especializado: el contacto con poblaciones que requieren atención diferenciada. El Factor 8 profundiza en las experiencias del estudiantado en contextos de atención especializada, mostrando hasta qué punto se ha fortalecido esta dimensión en su formación inicial.

Análisis cuantitativo del factor 8

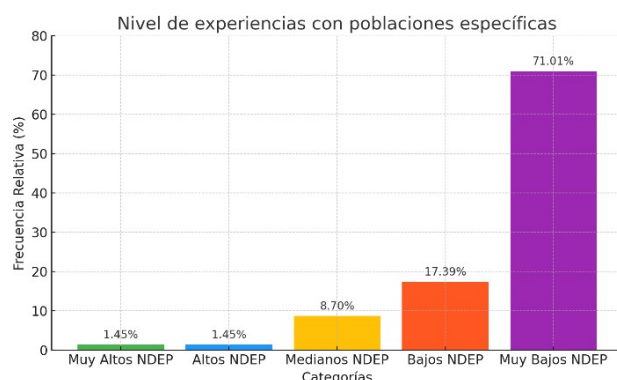
Ámbitos de atención especializada en educación social

Tabla 32. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto grado de amplitud de los contextos	9 - 10	1	1.45	100.00
Alto grado de amplitud	7 - 8	1	1.45	98.55
Mediano Grado de amplitud	5- 6	6	8.70	97.10
Bajo Grado de amplitud	3 - 4	12	17.39	88.41

Muy Bajo grado de amplitud	0 - 2	49	71.01	71.01
Totales		69	100.00	

Figura 16. Nivel de experiencias con poblaciones específicas



El Factor 8 evalúa el grado de exposición y experiencia práctica que el estudiantado ha tenido en el trabajo con poblaciones específicas, tales como menores bajo protección especial, mujeres en situación de riesgo social, personas migrantes, poblaciones indígenas, personas con discapacidad, entre otras. Estas poblaciones requieren de una sensibilidad profesional particular, así como de una preparación técnica que permita el abordaje desde una perspectiva pedagógica, ética y contextualizada. Los resultados del instrumento aplicado reflejan que el 71,01% de los estudiantes se ubican en la categoría de “Muy bajo grado de amplitud”, lo cual indica que una amplia mayoría no ha tenido experiencias significativas con estas poblaciones durante su proceso formativo. Este dato es muy sensible, ya que evidencia una brecha entre el perfil de egreso esperado y la realidad de la formación práctica. La formación profesional orientada a la educación y la mediación pedagógica requiere del contacto directo con contextos complejos y desafiantes que exijan al estudiante reflexionar, adaptar estrategias y comprometerse éticamente con los sujetos

con los que trabajará en su futuro laboral. Pero además un 17,39% manifiesta un “Bajo grado de amplitud”, lo que en conjunto con la categoría anterior representa casi el 89% del estudiantado con niveles muy limitados de interacción con estas realidades. Este resultado pone de relieve la urgencia de replantear los espacios de prácticas en la carrera, para que incluyan vínculos sistemáticos con programas sociales, instituciones de atención especializada, organizaciones no gubernamentales, e iniciativas comunitarias que trabajan con poblaciones vulnerables. Sin estos acercamientos, el futuro docente corre el riesgo de abordar estas situaciones desde la distancia o el desconocimiento, lo que impactaría negativamente en su capacidad de respuesta profesional. El 8,70% se encuentra en un “Grado moderado” de amplitud, lo cual revela que solo una minoría ha tenido una experiencia intermedia en cuanto al contacto con estas poblaciones. Estas experiencias, aunque limitadas, pueden resultar valiosas siempre que estén acompañadas por procesos de análisis reflexivo, supervisión académica, y una orientación ética que permita transformar el acercamiento en aprendizaje significativo. Aun así, este grupo sigue siendo muy reducido en comparación con el tamaño total de la muestra, por lo que sus efectos sobre la mejora general del perfil profesional son todavía insuficientes. Por otra parte, apenas el 1,45% del estudiantado se ubica en la categoría de “Muy alto grado de amplitud”, lo cual representa una proporción sumamente baja. Este grupo ha logrado enfrentar, en su etapa de formación, casos reales de fragilidad humana, vulnerabilidad social o situaciones de exclusión estructural, experiencias que, si están bien acompañadas desde la formación académica, pueden ser transformadoras y fundacionales para el ejercicio profesional. Sin embargo, el hecho de que solo uno o dos estudiantes logren este nivel de exposición pone en entredicho la equidad de oportunidades formativas dentro de la carrera o podría sugerir que su formación se debe a prácticas en otras instancias fuera de la carrera como tal. Por último, se

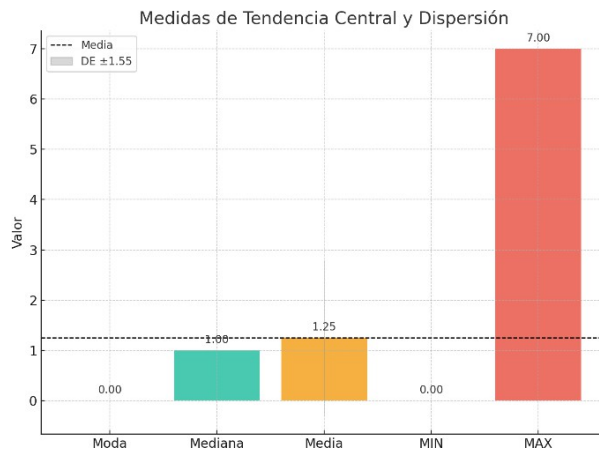
reporta 0% en la categoría de “Alto grado de amplitud”, lo que indica que ningún estudiante alcanza un nivel sólido y sostenido de trabajo con poblaciones específicas, aunque sin llegar al nivel más alto. Esta ausencia resulta llamativa, pues cabría esperar que al menos algunos estudiantes hubieran tenido experiencias más constantes, aunque no profundamente inmersivas, en distintos escenarios sociales. Los datos dan pie para indicar que el diseño y ejecución curricular actual no garantiza una formación práctica con enfoque de inclusión y atención a la diversidad humana, a pesar de que estos principios están ampliamente promovidos en el discurso pedagógico y en los marcos de política pública educativa. Resulta preocupante que los educandos finalicen su proceso de formación sin haber enfrentado situaciones reales que reflejen la complejidad social del país, especialmente en comunidades donde las condiciones de vida suelen estar marcadas por la desigualdad, la violencia estructural, o la desprotección institucional. Se plantea la necesidad de repensar el sistema de prácticas profesionales, no solo desde una perspectiva técnica o administrativa, sino como una herramienta de justicia pedagógica que permita al futuro profesional vincularse con las realidades que lo interpelarán en su ejercicio docente. Formar desde la anticipación, y no desde la improvisación, implica garantizar que el estudiantado tenga acceso a experiencias que le permitan desarrollar no solo habilidades técnicas, sino también sensibilidad humana, compromiso social y capacidad crítica ante los desafíos que enfrenta la niñez y las poblaciones vulnerables en los diversos territorios.

Tabla 33. Medidas de tendencia central y dispersión factor 8 Grupo A, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	0
Mediana	1
Media	1,25
Medidas de dispersión	

MAX	7
MIN	0
Rango	7
Des Estand	1,55
% de la DS	124,15

Figura 17. Medidas de tendencia central y Dispersión



Analizando los datos, la moda es representada en la tabla con el número 0, lo que significa que es el que mayormente se repite, dando una experiencia muy baja en el contacto con las poblaciones representadas en este factor. Así mismo se evidencia en la mediana que el valor 1 demuestra que los participantes reflejan un nivel bajo en exposición con los contextos con carencias de atención especializada.

En la media se observa que un promedio de estudiantes no posee experiencia y aunque esta es un poco mayor que la mediana, de igual manera es bastante baja haciendo un contraste. En el valor máximo se halla un 7 en el que evidencia que son muy reducidos los estudiantes que han tenido estos acercamientos, sin embargo, el valor mínimo que es 0 posee más cantidad de personas en este hemisferio.

En la desviación estándar se encuentra el 1.55 lo que equivale a una dispersión una poco moderada de los datos alrededor de lo que se encuentra en la media y por último en el porcentaje de la desviación estándar el 124.15% establece una gran dispersión de los datos. Por lo que se analiza esta área como una brecha en la formación, específicamente en el trabajo con poblaciones vulnerables, evidenciado que los estudiantes no están teniendo oportunidades suficientes en las prácticas profesionales y se señala como una gran necesidad. Este comportamiento estadístico no solo pone en evidencia la falta de experiencias reales con poblaciones específicas durante el proceso de formación, sino que también expone una ausencia en la planificación de las prácticas pedagógicas. La concentración de la moda en el valor 0 (el que más se repite), unida a una mediana de apenas 1, indica que la mayoría del estudiantado permanece ajeno a los escenarios donde se demandan mayores niveles de sensibilidad profesional, empatía y conocimientos específicos sobre vulnerabilidad social. Estas cifras reflejan un modelo formativo que, en la práctica, parece priorizar contextos escolares convencionales y homogéneos, dejando de lado los espacios complejos donde los desafíos sociales y humanos son más intensos, es necesario indicar que esos contextos de menor complejidad son necesarios para el desarrollo de ciertas habilidades propias del sistema escolar costarricense, pero no deben ser exclusivas y excluyentes. El hecho de que el valor máximo sea apenas 7 (dentro de un rango que presumiblemente podría ser más alto si las oportunidades estuvieran bien distribuidas) evidencia que las experiencias significativas con poblaciones en riesgo no solo son escasas, sino también altamente concentradas en unos pocos casos excepcionales. Esto genera un escenario de desigualdad formativa entre estudiantes, donde algunos egresan con herramientas sólidas para el abordaje de situaciones críticas, mientras que otros lo hacen con un bagaje limitado que no responde a las exigencias del contexto nacional y regional.

La desviación estándar, aunque numéricamente moderada (1.55), alcanza un porcentaje del 124.15 % respecto a la media, lo cual indica una fuerte dispersión relativa. Esta dispersión no debería interpretarse únicamente como diversidad de trayectorias, sino como una fragmentación profunda en las oportunidades formativas. Es decir, la carrera no está logrando garantizar un estándar mínimo de contacto profesional con poblaciones vulnerables, lo que plantea un reto ético y académico de primer orden, sobre todo cuando en el país la niñez escolar proviene de familias y comunidades cuyos miembros poseen grandes desventajas y forman parte de grupos con grandes desafíos sociales. Esta situación demanda una revisión del diseño curricular en cuanto al modelo de vinculación práctica con realidades sociales diversas. No basta con mencionar en los planes de estudio la importancia del trabajo con poblaciones específicas si no se crean las condiciones institucionales, logísticas y pedagógicas para que el estudiantado pueda tener un acercamiento real, reflexivo y acompañado a esos contextos. Lo que los datos revelan no es una debilidad pequeña en el componente experiencial del proceso formativo, que podría reproducirse negativamente en el futuro desempeño profesional de quienes hoy se están formando. La ausencia detectada podría ser comprendida no solo como un vacío en las experiencias prácticas, sino también como una pérdida de oportunidad para formar profesionales éticamente comprometidos, capaces de actuar en situaciones de injusticia social, discriminación y abandono. La educación en contextos vulnerables no puede ser un anexo del currículo, sino un eje transversal que promueva una formación crítica, sensible y propositiva. De no atenderse esta brecha, se corre el riesgo de egresar profesionales técnicamente competentes, pero con bajas capacidades para comprender y actuar ante las realidades más urgentes de la sociedad en la que intervendrán.

Al analizar los datos en el marco de la teoría y el plan de estudios, éstos muestran que una proporción significativa del estudiantado ubica la articulación institucional en niveles bajos o muy bajos. Esta percepción da cuenta de una debilidad en el diseño y ejecución curricular, en tanto no se estarían generando vínculos reales y sistemáticos con los actores sociales clave en los territorios. Esta debilidad encontrada en la investigación se opone a lo establecido en el Plan de estudios de la carrera de la Universidad Nacional donde se puede leer que se desea que el estudiante de la universidad se vincule con la comunidad, que conozca todas las posibles instituciones que pueden ser apoyo para su intervención, siempre desde el marco de la ética. A pesar de esta orientación, los datos indican que esta vinculación no se ha concretado de manera efectiva en los primeros cuatro niveles de formación. Asimismo, el plan de estudios establece como parte del perfil profesional que las personas egresadas deben ser capaces de participar en intervenciones que así lo requiera las situaciones que se presenten con responsabilidad, discreción y empatía con los involucrados. Sin embargo, la escasa experiencia en estas articulaciones sugiere que este perfil podría estar quedando como un ideal más que como una práctica formativa concreta.

Desde el marco teórico, se reconoce que una de las claves para formar profesionales socialmente comprometidos radica en su inserción temprana y reflexiva en los territorios. Estas alianzas no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que permiten a la persona en formación comprender las múltiples dimensiones del contexto en el que actuará. Además, se señalar la importancia de una comunicación entre la escuela y las instituciones de apoyo de intervención que en alianza buscan la protección y el bienestar del menor o persona a intervenir. Por tanto, el bajo nivel de articulación reportado no solo limita la

formación del estudiantado, sino que también debilita el papel de la escuela como espacio de acción socioeducativa integral.

Estos resultados urgen una revisión estructural de los cursos de práctica, trabajo comunal universitario y proyectos integradores, para asegurar que incluyan experiencias colaborativas con redes comunitarias, instituciones estatales y organizaciones de base. No se trata solo de vinculación como extensión universitaria, sino como componente formativo central y articulador del proceso educativo. Además, se sugiere fortalecer el acompañamiento docente y académico para que los acercamientos a estas redes no se limiten a visitas o talleres aislados, sino que constituyan experiencias formativas continuas, reflexivas y con objetivos pedagógicos claros. En este sentido, el énfasis en educación social del quinto año debe funcionar como consolidación de una trayectoria que comenzó desde los primeros niveles, y no como un giro abrupto en la lógica formativa.

Análisis cualitativo de la categoría 8.

Atención a poblaciones específicas.

(Factor 8. Ámbitos de atención especializada)

Los resultados de la investigación aplicada y desde la visión de la atención especializada los estudiantes arrojan consideraciones desde la importancia de tomar en cuenta la población olvidada o que pasa desapercibida, entre los comentarios se muestra que se debe de involucrar personas en condición de discapacidad, trastornos o situación de calle, obesidad, niños abandonados, territorios indígenas, personas adultas mayores, familias disfuncionales, entre otras más poblaciones que muchas veces quedan excluidas de los procesos educativos y acompañamiento social.

Se revela que se ha tenido experiencias limitadas con personas en contextos de atención especializada, se indica, además, que esta limitación es homogénea en todo el grupo, sin grandes diferencias individuales. Las oportunidades de interactuar brindando un acompañamiento socioeducativo específico es reducido. Así como no se ha favorecido lo suficiente a los entornos de intervenciones especializadas.

Se entiende que los estudiantes poseen una necesidad para involucrarse en estos procesos y consideran que la sociedad carece de empatía con las demás personas, por ello se puede ver desde un enfoque crítico para repensar qué se está haciendo y cómo se podría mejorar para aumentar estos niveles expuestos en los datos cuantitativos, según Melero (2012) “el enfoque crítico se caracteriza no solo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene”. (p.343)

El factor revela desde una crítica y debilidad estructural en la formación inicial como un potencial a desarrollar, ya que el interés expresado por los estudiantes puede convertirse en un motor para rediseñar espacios curriculares que los acerquen a estas realidades y fortalezcan su preparación como futuros educadores sociales.

Matriz de análisis mixto del Factor 8

Tabla 34. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 1,25 Mediana: 1 Moda: 0 Desviación estándar: 1,55 Rango: 7 Categoría predominante: Muy bajo grado de amplitud (71,01%) Porcentaje acumulado bajo + muy bajo: 88,40%	La media (1,25), la mediana (1) y la moda (0) evidencian que la mayoría de los puntajes se concentran en los niveles más bajos de experiencia con poblaciones específicas. La desviación estándar (1,55) indica baja dispersión, lo que confirma que esta es una tendencia uniforme en el grupo. El 71,01% de estudiantes está en la categoría de muy bajo grado y el 17,39% en bajo grado, lo que muestra que casi el 90% del estudiantado ha tenido experiencias mínimas o nulas de contacto con poblaciones en riesgo o con necesidades de atención especializada.	Los estudiantes consideran que es muy importante tomar en cuenta a la población olvidada o que pasa desapercibida. Entre los comentarios se muestra que se debe involucrar a personas en condición de discapacidad, trastornos o situación de calle u obesidad, niños abandonados, territorios indígenas, personas adultas mayores, familias disfuncionales, entre otras poblaciones que muchas veces quedan excluidas de los procesos educativos y del acompañamiento social. Se entiende que los estudiantes poseen una necesidad de involucrarse en estos procesos y consideran que la sociedad carece de empatía con las demás personas. Visitar e involucrarse más en estos aspectos con necesidades reales desde la formación social haría un mejor acercamiento para comprender y fortalecer los lazos sociales, así mismo vivir la diversidad desde la <u>diversidad y los acercamientos.</u>

El análisis cruzado del factor ocho Ámbitos de atención especializada en educación social, correspondiente al Grupo A de Costa Rica (II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos, muestra en la dimensión cuantitativa con toda claridad una carencia significativa en este factor. La media (1,25), mediana (1) y moda (0) muestran que

los puntajes se concentran en los niveles más bajos, confirmando que la gran mayoría del estudiantado no ha tenido experiencias formativas relevantes en ámbitos de atención especializada. La categoría predominante es muy bajo grado de amplitud (71,01 %) y al sumar las categorías bajo y muy bajo se alcanza un 88,40 %, lo que evidencia que casi nueve de cada diez estudiantes no han tenido contacto con poblaciones que requieren acompañamientos socioeducativos específicos. La baja dispersión (desviación estándar 1,55 y rango 7) indica, además, que esta limitación es homogénea en todo el grupo, sin grandes diferencias individuales.

Los hallazgos cualitativos reafirman esta tendencia, pero también relativizan el análisis. El estudiantado manifestó de manera reiterada la necesidad de incluir en la formación poblaciones frecuentemente olvidadas o invisibilizadas, como personas con discapacidad, personas con trastornos de salud, personas en condición de calle, niños abandonados, personas con obesidad, familias disfuncionales, adultos mayores o territorios indígenas. Las voces estudiantiles expresaron un fuerte deseo de involucrarse en procesos con estas poblaciones, al considerar que la sociedad en general carece de empatía y que la formación universitaria debería abrir más espacios para vivir en carne propia la diversidad y fortalecer lazos sociales.

La integración de resultados muestra que los datos cualitativos consolidan los hallazgos cuantitativos, al confirmar la escasa experiencia formativa en ámbitos de atención especializada. Sin embargo, las narrativas añaden un elemento clave, el cual es emergente ya que existe en el estudiantado una conciencia y motivación explícita por trabajar con estas poblaciones, lo que representa una oportunidad formativa valiosa. En este sentido, el factor revela tanto una debilidad estructural en la formación inicial como un potencial a

desarrollar, ya que el interés expresado por los estudiantes puede convertirse en un motor para rediseñar espacios curriculares que los acerquen a estas realidades y fortalezcan su preparación como futuros educadores sociales.

Conociendo las limitaciones en la atención especializada, resulta fundamental analizar el uso de recursos y estrategias educativas y tecnológicas, que constituyen herramientas esenciales para la práctica en cualquier ámbito. El Factor 9 permite observar el nivel de dominio del estudiantado en la gestión pedagógica y tecnológico.

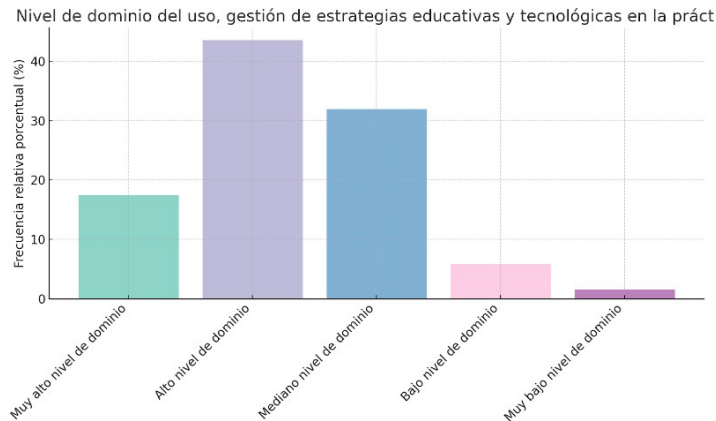
Análisis cuantitativo del factor 9

Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica

Tabla 35. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de dominio	53 - 65	12	17,39	100
Alto nivel de dominio	40 - 52	30	43,48	82,61
Mediano nivel de dominio	27 - 39	22	31,88	39,13
Bajo nivel de dominio	14 - 26	4	5,80	7,25
Muy bajo nivel de dominio	0 - 13	1	1,45	1,45
Totales		69	100,00	

Figura 18. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica



En la tabla estadística correspondiente al factor 9 se evalúa la capacidad para implementar técnicas y recursos educativos en situaciones reales de intervención, así como el uso eficiente de medios tecnológicos, materiales y metodologías. En el nivel de dominio muy bajo se encuentra un porcentaje del 1,45%, teniendo esta la cifra menor de toda la tabla, el segundo lugar se muestra un bajo nivel de dominio con un resultado de 5, 80%. El nivel moderado de dominio posee un 31, 88%, reflejando una capacidad considerable, pero el nivel alto de dominio posee la mayor cantidad de personas con un dato del 43,48%, lo que significa que al menos la mayoría de los estudiantes poseen buenas habilidades para el uso de estrategias educativas, por lo que se refleja un proceso de construcción sólida por lo que las deficiencias deben de ir progresivamente trabajadas para mejorar y mantener un dominio adecuado, para así eliminar las brechas existentes. Como se ha descrito el dato más representativo del análisis es el 43,48% de estudiantes en la categoría de alto nivel de dominio, lo cual indica un avance significativo en el uso y gestión de estrategias educativas y recursos tecnológicos, pero aún quedan pendiente para el logro pleno de estas competencias. El hecho de que menos del 20% se ubiquen en el nivel muy alto sugiere que el dominio óptimo de estas herramientas aún no es generalizado. Esto podría deberse a que,

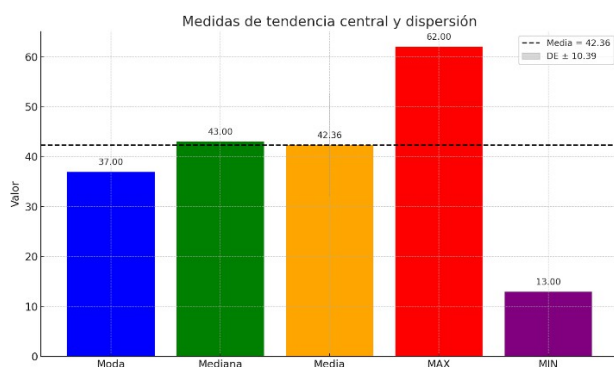
si bien los cursos proporcionan herramientas conceptuales y metodológicas, las condiciones reales de práctica o las oportunidades de implementación activa pueden estar limitadas por factores como la disponibilidad de tecnología en los centros educativos, el acompañamiento docente o las brechas digitales que afectan a ciertos territorios o bien por el débil acceso que las personas estudiantes tienen en sus lugares de habitación cotidiana. La presencia de un 31,88% en el nivel mediano representa una proporción considerable del estudiantado que está en proceso de fortalecer su dominio práctico. Esta categoría merece atención específica, ya que agrupa a quienes han iniciado el camino hacia una competencia funcional, pero aún requieren mayor acompañamiento, retroalimentación práctica y espacios de aplicación más ricos y exigentes para que estas habilidades se afiancen. El reto consiste en diseñar experiencias formativas que no sólo instruyen sobre el uso de recursos, sino que promuevan procesos reflexivos y críticos sobre su aplicación contextual, ética y pedagógica. Por otra parte, se observa un grupo, aunque pequeño, de estudiantes en los niveles bajo (5,80%) y muy bajo (1,45%). Estos casos, aunque numéricamente pequeños, pueden ser síntoma de debilidades más profundas, tales como la falta de motivación hacia el uso de tecnologías, escasas competencias digitales de base o incluso una brecha generacional en el manejo de plataformas y herramientas. Este grupo requiere acciones diferenciadas de apoyo, tales como tutorías técnicas, sesiones prácticas personalizadas o incluso reestructuración de los criterios de evaluación para atender diversos estilos y ritmos de aprendizaje. El conjunto de resultados sugiere que la formación técnica y pedagógica en estrategias de mediación y uso de recursos debe mantenerse como un eje transversal a lo largo de la carrera, evitando que se concentre en uno o dos cursos aislados. En este sentido, resulta clave fomentar un enfoque de integración tecnológica con sentido educativo, donde el recurso no sea visto como un fin en sí mismo, sino como un medio para potenciar la

comprensión, la creatividad y la participación activa del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje. Como tendencia se puede indicar que los datos del factor 9 evidencian una tendencia positiva en el desarrollo de habilidades para la gestión de recursos y estrategias, pero también una necesidad de atención específica a los niveles medios y bajos de desempeño. Esto no solo contribuiría a reducir las brechas internas entre los estudiantes, sino también a garantizar que el perfil de egreso esté vinculado con las demandas actuales de los entornos educativos, que exigen profesionales capaces de integrar pedagogía, tecnología y sensibilidad contextual en sus prácticas cotidianas.

Tabla 36. Medidas de tendencia central y dispersión factor 9 Grupo A, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	37
Mediana	43
Media	42,36
Medidas de dispersión	
MAX	62
MIN	13
Rango	49
Des Estand	10,39
 % de la DS	 24,52

Figura 19. Medidas de tendencia y dispersión



En el análisis de las medidas de tendencia central correspondientes al factor de aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, se observa que el valor de la moda es 37. Este dato representa el puntaje más frecuente entre los estudiantes y se ubica dentro del rango definido para la categoría de mediano nivel de dominio (27 a 39). Esto indica que una parte significativa del estudiantado se posiciona en un nivel intermedio de competencia, lo cual refleja un dominio aceptable, aunque aún limitado, en la aplicación práctica de estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos durante sus experiencias formativas. En el caso de la mediana su valor se sitúa en 43, correspondiente a la categoría de alto nivel de dominio (40 a 52). Este resultado muestra que al menos la mitad del estudiantado logra desempeñarse de manera adecuada en el uso y la gestión de estrategias y tecnologías educativas, integrándolas en sus prácticas con cierto grado de solidez. Este dato es importante, ya que sugiere que una mayoría relativa ha alcanzado niveles funcionales que les permiten planificar, adaptar e implementar recursos con sentido pedagógico en contextos reales. La media aritmética, con un valor de 42,36, también se encuentra dentro del mismo rango de alto nivel de dominio. Esto confirma que el promedio general del grupo se orienta hacia un desempeño positivo en el factor de aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos. Aunque no representa un dominio pleno o excelente, sí refleja que, en términos generales, el grupo ha incorporado habilidades fundamentales para el trabajo pedagógico apoyado en recursos didácticos y tecnológicos.

En lo que respecta a las medidas de dispersión, el valor máximo identificado es 62, lo que ubica a algunos estudiantes dentro de la categoría de muy alto nivel de dominio (53 a 65). Esto evidencia que existe un grupo reducido que ha logrado dominar de manera

destacada su capacidad para aplicar y gestionar estrategias y herramientas tecnológicas en sus prácticas. Contrariamente, el valor mínimo registrado es 13, que corresponde a la categoría de muy bajo nivel de dominio (0 a 13), lo cual indica que al menos un estudiante presenta grandes dificultades o carencias importantes en este ámbito, lo que plantea un desafío formativo que debe ser atendido de manera específica. El rango total es de 49 puntos, lo que indica una diferencia significativa entre el mayor y el menor puntaje alcanzado por el estudiantado. Esta amplitud en los resultados evidencia que dentro del grupo existen distintos niveles de apropiación del factor de aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos, desde desempeños muy bajos hasta niveles excelentes. Este comportamiento se ve reforzado por el valor de la desviación estándar, que es de 10,39. Si se relaciona con la media, este valor representa un 24,52 por ciento, lo cual señala una dispersión relativamente moderada. Aunque los datos muestran cierta concentración alrededor de los niveles medios y altos, también reflejan la existencia de diferencias importantes entre los estudiantes. Como tendencia se puede señalar que estos resultados permiten indicar que el factor de aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica muestra una tendencia positiva, con una mayoría de estudiantes que alcanza niveles adecuados o superiores. Sin embargo, también se evidencian desigualdades internas que deben ser atendidas mediante un acompañamiento más individualizado, mayores oportunidades de práctica supervisada y un fortalecimiento transversal de estas competencias a lo largo del proceso formativo. Potenciar este factor no solo mejora el perfil profesional de los futuros educadores, sino que contribuye a una formación más contextualizada, creativa y pertinente frente a las demandas contemporáneas de los entornos escolares.

El análisis del Factor 9 evidencia una tendencia general favorable en cuanto al desarrollo de competencias para aplicar estrategias pedagógicas y gestionar recursos educativos y tecnológicos en contextos reales. La media de 42,36 y la mediana de 43 reflejan que una parte significativa del estudiantado ha alcanzado niveles adecuados en esta dimensión formativa, situándose en la categoría de alto nivel de dominio. Este resultado cobra relevancia si se considera que el valor de la moda fue 37, lo que indica que una proporción importante se ubica aún en un nivel medio, en proceso de consolidar sus habilidades prácticas. No obstante, el hecho de que solo el 17,39% haya alcanzado un nivel muy alto de desempeño sugiere que el dominio pleno de estas competencias no se ha generalizado entre la totalidad del grupo. Desde una perspectiva pedagógica crítica, es importante recordar que el uso de recursos tecnológicos y la aplicación de estrategias no deben verse como habilidades técnicas descontextualizadas, sino como herramientas al servicio de una praxis educativa significativa y transformadora. Como lo afirma Jiménez (2024), la pedagogía social se sustenta en una praxis que articula teoría y acción, desde una lectura crítica del contexto. En este sentido, las tecnologías y recursos deben emplearse para fortalecer procesos de inclusión, aprendizaje significativo y construcción de sentido, en lugar de limitarse a su uso instrumental.

El marco teórico también enfatiza que el educador social, como lo describe Del Pozo (2024), debe ser capaz de diseñar e implementar intervenciones educativas flexibles y contextualizadas, desarrollando estrategias ajustadas a poblaciones diversas y territorios específicos. Por ello, la existencia de un 31,88% del estudiantado en niveles medios exige un acompañamiento más sistemático, que permita afianzar sus habilidades mediante prácticas situadas, retroalimentación formativa y reflexión crítica sobre su rol profesional.

Desde el punto de vista curricular, el plan de estudios de la Universidad Nacional (2020) es coherente con estas exigencias. En su perfil de egreso, particularmente para el nivel de licenciatura, se establece que las personas graduadas deben ser capaces de diseñar e implementar procesos pedagógicos creativos, utilizando recursos tecnológicos en distintos contextos de aprendizaje (p. 104). Además, se promueve una formación basada en el desarrollo de saberes procedimentales y actitudinales que fomenten la planificación, evaluación y adaptación de estrategias según las necesidades de cada entorno (pp. 102-103). El dominio de estos recursos, por tanto, no se limita al conocimiento técnico, sino que se integra en una visión pedagógica que articula lo metodológico, lo ético y lo comunitario.

El rango de puntajes obtenidos, que va de 13 a 62, junto con una desviación estándar de 10,39, indica una dispersión moderada que refleja tanto fortalezas como debilidades en el grupo. Aunque la mayoría alcanza niveles aceptables o positivos, la existencia de estudiantes en los niveles bajo y muy bajo (7,25% en conjunto) requiere atención diferenciada. Estas brechas podrían estar asociadas a factores como el acceso desigual a tecnologías en los lugares de residencia, la falta de práctica directa o incluso carencias previas en competencias digitales. En consecuencia, se vuelve fundamental repensar los espacios formativos para que sean más incluyentes, prácticos y contextualizados, tal como lo plantean Corrales et al. (2021), al destacar que la formación universitaria debe vincularse con las realidades del entorno laboral y social (p. 39).

En general, el análisis del Factor 9 permite concluir que el estudiantado en su mayoría transita hacia un dominio sólido en la aplicación de estrategias y recursos tecnológicos. Sin embargo, también se revelan desigualdades internas que deben ser abordadas mediante una formación más transversal, crítica y situada. Fortalecer este

componente no solo mejora la calidad de los procesos formativos, sino que prepara mejor a los futuros docentes y educadores sociales para enfrentar los retos de contextos educativos cada vez más complejos, diversos y exigentes.

Análisis Cualitativo de la categoría 9.

Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos.

(Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos)

Los datos brindados indican que los estudiantes poseen conocimientos básicos de la tecnología y la mayoría de los estudiantes indican conocerlas y utilizarlas se interpreta que no son expertos en el área y algunos temas son difíciles como por ejemplo el programa de Excel, pero si utilizan los tics durante su formación y después de la misma. El problema radica en la limitación se encuentra en el contacto con otras personas ya sea en entornos escolarizados o bien sociales, ya que es evidente que si existe una dificultad y muy poco acceso al uso de estos por parte de otras personas (los estudiantes o población atendida), por lo que la mediación podría ser un poco tradicional habiendo así una brecha significativa en comparación con otros procesos que si poseen estos alcances.

Hay un manejo sólido en aspectos relacionados con la proyección social y el compromiso ético, esto refleja que, aunque el grupo muestra fortalezas, también requiere apoyos diferenciados para garantizar que todos los estudiantes avancen hacia un dominio más uniforme.

Los participantes coinciden en que la tecnología debería aprovecharse para potenciar el aprendizaje, utilizando de manera efectiva las diversas herramientas disponibles, incluso al momento de planificar las actividades escolares. No obstante, reconocen que existen

limitaciones relacionadas con el acceso desigual a dispositivos tecnológicos, lo que evidencia brechas sociales que afectan la equidad educativa. Esta situación implica que la enseñanza no siempre puede avanzar al ritmo de los cambios y demandas de la sociedad actual, generando desafíos en la integración tecnológica en el aula.

Asimismo, el análisis del factor pone de manifiesto una doble situación: por un lado, los estudiantes muestran habilidad en el uso de las TIC como parte de su proceso formativo; por otro, enfrentan restricciones estructurales que limitan su capacidad de intervenir pedagógicamente de manera equitativa. Este hallazgo resalta la importancia de fortalecer la formación en competencias digitales dentro de la carrera y, al mismo tiempo, de implementar estrategias pedagógicas que disminuyan la brecha tecnológica presente en los entornos escolares y comunitarios.

Matriz de análisis mixto del Factor 9

Tabla 37. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 42,36 Mediana: 43 Moda: 37 Desviación estándar: 10,39 Rango: 49 Categoría predominante: Alto nivel de dominio (43,48%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 60,87%	La media (42,36) y la mediana (43) se encuentran cercanas, lo que sugiere simetría moderada en la distribución de los datos. La desviación estándar (10,39) refleja dispersión considerable , lo que indica diferencias importantes en los niveles de dominio reportados por el estudiantado. La categoría predominante es alto nivel de dominio (43,48%), mostrando que la mayoría de los estudiantes tiene un desempeño sólido en el	Los datos brindados indican que los estudiantes poseen conocimientos básicos de la tecnología, y la mayoría de los estudiantes indican conocerlas y utilizarlas. Se interpreta que no son expertos en el área y que algunos temas son difíciles, como por ejemplo el programa de Excel, pero sí utilizan las TIC durante su formación y después de la misma. El problema radica en la limitación que se encuentra en el contacto con otras

uso y gestión de estrategias educativas y tecnológicas. Sin embargo, menos del 20% alcanza el nivel muy alto, lo que evidencia que aún hay espacio para fortalecer el dominio óptimo en esta competencia. La presencia de un 31,88% en nivel medio y de pequeños porcentajes en los niveles bajo (5,80%) y muy bajo (1,45%) señala la necesidad de diseñar intervenciones específicas para apoyar a quienes están en proceso de construcción o presentan dificultades en esta área. **La tendencia indica niveles altos o muy altos con algunos casos bajos.**

personas, ya sea en entornos escolarizados o bien sociales, ya que es evidente que existe una dificultad y muy poco acceso al uso de estas por parte de otras personas, como los estudiantes o la población atendida. Por lo tanto, la mediación podría ser un poco tradicional, habiendo una brecha significativa en comparación con otros procesos que sí poseen estos alcances.

Los entrevistados consideran que la tecnología debería utilizarse para fortalecer el aprendizaje y darle un buen uso a través de las diferentes herramientas que se pueden utilizar, así mismo cuando se realizan los planeamientos escolares. Sin embargo, se reconoce la limitante que muchas personas tienen al no optar por una computadora, por ejemplo, y que estas brechas sociales son evidenciadas en estos casos, por lo que la enseñanza no iría al mismo ritmo de la globalización
1 día.

El análisis narrativo mixto del Factor 9 Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, correspondiente al Grupo A de Costa Rica (II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos, muestra que las personas estudiantes presentan un nivel de dominio mayoritariamente sólido en el uso y gestión de estrategias educativas y tecnológicas. La media (42,36) y la mediana (43) se encuentran próximas, lo que sugiere cierta simetría en la distribución de los datos. La categoría predominante fue alto nivel de dominio (43,48 %), y al sumar los niveles alto y muy alto se alcanza un 60,87 % del grupo, lo que evidencia que más de la mitad del estudiantado tiene

un manejo consistente en este campo. Sin embargo, la desviación estándar de 10,39 y el rango de 49 indican dispersión importante, es decir, existen diferencias notables entre quienes han logrado consolidar competencias avanzadas y quienes aún se ubican en niveles medios (31,88 %) o bajos (7,25 % entre bajo y muy bajo). Esto refleja que, aunque el grupo muestra fortalezas, también requiere apoyos diferenciados para garantizar que todos los estudiantes avancen hacia un dominio más uniforme.

Los hallazgos cualitativos refuerzan esta lectura. El estudiantado manifestó que posee conocimientos básicos y aplicables en el uso de TIC durante su formación, lo que les permite integrarlas en tareas académicas y planeamientos escolares. Sin embargo, reconocen limitaciones, especialmente en programas específicos como Excel, que resultan más complejos. A su vez, señalaron que el problema no está únicamente en su propio aprendizaje, sino en las brechas sociales que afectan a la población con la que trabajan en muchos contextos escolares y comunitarios, los recursos tecnológicos son escasos o inexistentes, lo que restringe el alcance de la mediación pedagógica. Se destaca, además, que el uso de la tecnología se percibe como una oportunidad para fortalecer el aprendizaje, siempre que se promueva un uso crítico, creativo y contextualizado.

La integración de los resultados muestra que los datos cualitativos consolidan y explican los hallazgos cuantitativos. El predominio de un nivel alto de dominio se confirma en las narrativas, pero estas al mismo tiempo subrayan la existencia de vacíos en competencias avanzadas y las dificultades derivadas de la inequidad social. En este sentido, el factor revela una doble realidad, por un lado, los estudiantes logran apropiarse de las TIC como parte de su formación, pero por otro, enfrentan limitaciones estructurales que condicionan la posibilidad de mediar pedagógicamente en igualdad de condiciones. Este

hallazgo evidencia la necesidad de fortalecer la alfabetización digital en la carrera y, al mismo tiempo, diseñar estrategias pedagógicas que reduzcan el impacto de la brecha tecnológica en los contextos escolares y comunitarios.

Finalmente, tras revisar el dominio de recursos y estrategias, es necesario considerar las actitudes y disposiciones que acompañan la práctica socioeducativa. El Factor 10 recoge la dimensión actitudinal y contextual, clave para valorar la disposición ética, la empatía y la apertura del estudiantado ante la diversidad y la complejidad de los entornos educativos.

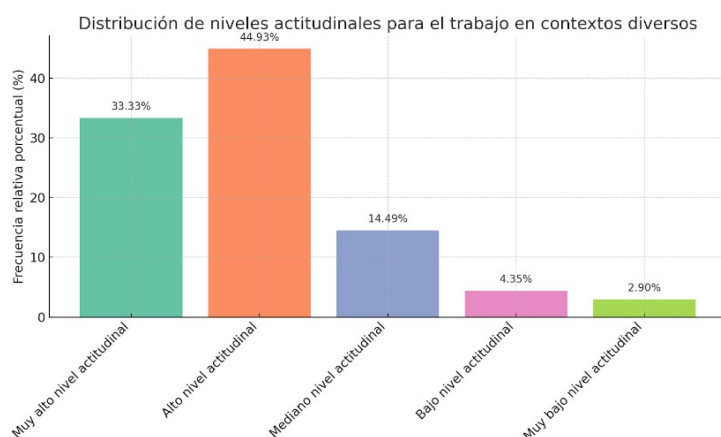
Análisis del factor 10

Competencias actitudinales y contextuales

Tabla 38. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel actitudinal	13 - 15	23	33,33	100
Alto nivel actitudinal	10 - 12	31	44,93	66,67
Mediano nivel actitudinal	7 - 9	10	14,49	21,74
Bajo nivel actitudinal	4 - 6	3	4,35	7,25
Muy bajo nivel actitudinal	0 - 3	2	2,90	2,90
Totales		69	100,00	

Figura 20. Distribución de los niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos



Este factor explora dimensiones éticas, personales y sociales del estudiante como su actitud empática, el respeto por la diversidad y su capacidad para actuar en contextos complejos con responsabilidad social, que busca conocer resultados en base a la actitud empática y solidaria de las personas estudiantes con las poblaciones e instituciones involucradas en la educación social, además de su capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales, también busca conocer las competencias de diseño y ejecución de proyectos de investigación en contextos socioeducativos. Las competencias profesionales involucran dominio teórico, dominio de procedimientos y actitudes, la carrera posee una tendencia hacia la comprensión de las diversas poblaciones. Como se lee en la tabla y se logra observar en el gráfico en los niveles previos al énfasis en educación social (niveles II, III y IV), se tienen los siguientes resultados. Un 33,33% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un muy alto nivel actitudinal. Un 44,93% indican que su nivel es alto. Un 14,49% considera que sus competencias se ubican en un nivel mediano nivel. Un 4,35% considera que su nivel es bajo y 2,90% de muy bajo nivel actitudinal. Los resultados podrían sugerir que a pesar de ser los niveles iniciales de la carrera las personas estudiantes consideran haber desarrollado las competencias de empatía,

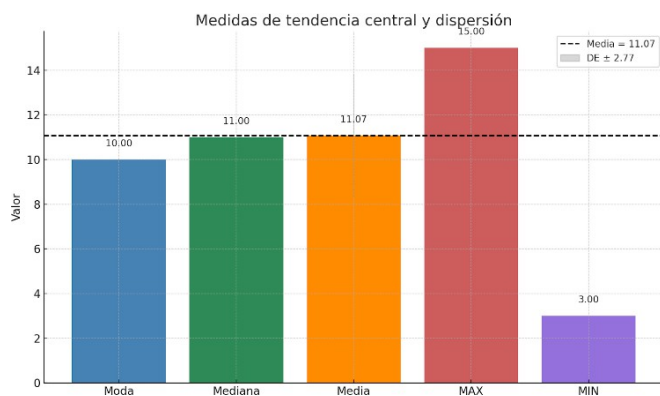
solidaridad, capacidad para trabajar en entornos diversos, en el diseño y ejecución de proyectos de investigación en contextos socioeducativos que involucran también la acción educativa en espacios curricularizados. Los resultados obtenidos reflejan una valoración predominantemente positiva por parte del estudiantado en relación con sus competencias actitudinales y contextuales. La combinación del 33,33% que se ubica en el nivel muy alto y del 44,93% en el nivel alto sugiere que una mayoría significativa del grupo manifiesta un sentido de compromiso ético y una disposición favorable hacia el trabajo en contextos diversos, lo cual es un indicador alentador desde el punto de vista de la formación para la educación social. Estos datos pueden interpretarse como un reflejo de la sensibilidad inicial que muestran los estudiantes frente a las realidades humanas complejas, y su disposición a actuar desde una perspectiva empática, crítica y transformadora. A pesar de ello, es necesario indicar que este tipo de competencias, al ser de naturaleza actitudinal, requieren más que autopercepción o disposición teórica. La empatía, el respeto por la diversidad y la acción situada deben fortalecerse mediante vivencias reales, reflexión crítica y un acompañamiento sistemático en escenarios auténticos. Por ello, si bien los porcentajes altos son positivos, es indispensable indicar que se deben desarrollar estrategias pedagógicas que garanticen que estas actitudes no se queden en el plano del discurso, sino que se traduzcan en intervenciones efectivas en contextos educativos complejos y desafiantes. Además, los datos también revelan la presencia de estudiantes que se ubican en los niveles mediano (14,49%), bajo (4,35%) y muy bajo (2,90%). Aunque en términos proporcionales no representan la mayoría, su existencia es relevante para el análisis pedagógico. Estos estudiantes pueden estar enfrentando limitaciones para proyectar una actitud coherente con los principios éticos de la educación social, lo cual podría estar relacionado con la falta de experiencias formativas significativas, el escaso contacto con poblaciones diversas o la

necesidad de fortalecer su conciencia crítica. Este grupo, aunque minoritario, requiere atención específica, estrategias de acompañamiento reflexivo y mayores oportunidades de interacción con entornos reales que les permitan transformar sus esquemas de pensamiento y acción. Un asunto que se deben mencionar lo es que estas competencias, aunque desarrolladas en los niveles iniciales de la carrera, deben ser entendidas como parte de un proceso progresivo, donde el énfasis no está en alcanzar de inmediato un dominio pleno, sino en consolidar una base ética y actitudinal sólida que pueda crecer con la práctica, la formación teórica y la experiencia profesional. En este sentido, los datos podrían ser interpretados como una señal de que la carrera ha comenzado a promover estas dimensiones con efectividad, pero que aún queda camino por recorrer para garantizar su integración plena y transversal a lo largo del proceso educativo. Por último, cabe señalar que el desarrollo de competencias actitudinales también implica fomentar en el estudiantado la capacidad de autorreflexión, autocrítica y análisis ético de su propia práctica. Estas dimensiones resultan claves en la formación de educadores que no solo actúen con sensibilidad frente a la diversidad, sino que también sean capaces de generar cambios profundos desde la investigación aplicada, el trabajo comunitario y la mediación pedagógica situada. Fortalecer este factor no solo contribuye al perfil profesional, sino que da sentido a una educación con enfoque humanista, crítica y transformadora, ya sea social o curricularizada, las cuales son como caras de una misma moneda la formación humana dignificante y oportuna.

Tabla 39. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10 Grupo A, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	10
Mediana	11
Media	11,07
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	3
Rango	12
Des Estand	2,77
% de la DS	24,99

Figura 21. Medidas de tendencia central y dispersión



Las medidas de tendencia central y dispersión permiten comprender de forma sintética cómo se comporta el grupo en relación con el factor de competencias actitudinales y contextuales. Este factor recoge aspectos como la empatía, la capacidad de trabajar en contextos diversos y la disposición hacia la investigación aplicada en entornos socioeducativos. El valor de la moda es 10, lo que indica que este fue el puntaje más frecuente entre los estudiantes. Este valor se ubica dentro de la categoría de alto nivel actitudinal (10–12), lo que sugiere que una buena parte del estudiantado se percibe a sí mismo con habilidades apropiadamente desarrolladas en este ámbito. La mediana, que

corresponde al valor 11, también se encuentra dentro de la categoría de alto nivel actitudinal, lo cual implica que al menos la mitad de los estudiantes considera tener un nivel elevado en estas competencias, reforzando la tendencia positiva mostrada. La media es de 11,07, ubicándose igualmente dentro de la categoría de alto nivel actitudinal. Este valor indica que el grupo, en promedio, manifiesta una actitud sólida frente a los desafíos éticos, sociales y pedagógicos que implica el trabajo en educación social. Aunque no se alcanza el nivel muy alto de manera generalizada, sí se muestra una base sólida sobre la cual continuar fortaleciendo estos componentes en los niveles avanzados de la carrera.

Con respecto a las medidas de dispersión, el valor máximo registrado fue 15, que pertenece a la categoría de muy alto nivel actitudinal (13–15). Este valor refleja que al menos un grupo de estudiantes ha logrado internalizar estas competencias a un nivel sobresaliente. Por otro lado, el valor mínimo fue 3, correspondiente a la categoría de muy bajo nivel actitudinal (0–3). Este dato evidencia que también existen casos en los que el desarrollo de estas competencias es limitado o quizá inicial. El rango, que representa la diferencia entre el valor máximo y el mínimo, fue de 12 ($15 - 3$), indicando una dispersión amplia en los puntajes del grupo. Esta variabilidad se complementa con la desviación estándar, que fue de 2,77. Este valor, en relación con la media, representa un 24,99%, lo cual indica una dispersión moderada. Es decir, aunque la mayoría se ubica en los niveles alto y muy alto, existe una diversidad de niveles de desarrollo actitudinal que deben ser considerados en la planificación pedagógica. Estos resultados permiten interpretar que, aunque existe un predominio de estudiantes con niveles altos de competencias actitudinales y contextuales, el proceso de formación no ha sido homogéneo. La presencia de valores extremos, tanto en el rango inferior como en el superior, indica que algunos estudiantes

podrían estar enfrentando dificultades para desarrollar estas habilidades clave, o bien no han tenido aún las oportunidades suficientes para ponerlas en práctica en contextos reales.

La amplitud del rango y la desviación estándar evidencian que el grupo está compuesto por estudiantes que se encuentran en diferentes etapas del desarrollo actitudinal. Esto plantea la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas dentro del currículo, que permitan acompañar a quienes muestran niveles más bajos, mientras se estimula a quienes ya alcanzan niveles superiores para que profundicen su compromiso social y ético desde una perspectiva pedagógica más crítica. Es necesario añadir que los datos reflejan la importancia de mantener y fortalecer espacios de práctica reflexiva, experiencias situadas y procesos de investigación aplicada desde los primeros niveles de la carrera. No se trata únicamente de enseñar actitudes, sino de crear las condiciones para vivirlas, cuestionarlas y transformarlas. La empatía, la sensibilidad ante la diversidad y la disposición hacia la intervención educativa en contextos complejos no se desarrollan solo con teoría, sino mediante vivencias pedagógicas intencionadas que integren lo emocional, lo ético y lo político del quehacer educativo. Por último, se puede considerar que estos resultados sugieren que el factor de competencias actitudinales y contextuales no debe ser visto como una dimensión complementaria o secundaria, sino como un eje articulador de la formación profesional. Su fortalecimiento garantiza no solo un mejor desempeño en el ejercicio docente, sino también la posibilidad de formar profesionales comprometidos con la transformación social desde la educación.

Al mirar el análisis del Factor 10, denominado Competencias actitudinales y contextuales, ante la teoría y la lógica del plan de estudios vigente, se pone en evidencia una dimensión fundamental en la formación del educador social, la disposición ética,

empática y crítica hacia el trabajo en contextos diversos, así como la capacidad de vincular su actuación con procesos de investigación aplicada. Este factor se sostiene sobre una base pedagógica sólida que considera a la actitud no como un componente accesorio, sino como una dimensión transversal del quehacer educativo, que articula sensibilidad social, compromiso ético y acción situada. En este sentido, el 78,26% de las personas estudiantes participantes se ubica en los niveles alto (44,93%) y muy alto (33,33%), lo que refleja una valoración positiva sobre su disposición para intervenir en realidades complejas desde una perspectiva reflexiva y transformadora. Estos datos encuentran sustento en el perfil profesional descrito en el plan de estudios de la Universidad Nacional (2020), el cual establece que la persona graduada debe demostrar “compromiso ético y defensa de los derechos humanos”, “postura crítico-reflexiva” y “disposición para la formación permanente” (p. 103). Asimismo, se resalta la “valoración del desarrollo del trabajo con poblaciones diversas”, dimensión estrechamente vinculada con el respeto por la pluralidad y la justicia social. Este perfil responde a una visión formativa integral que no separa la técnica del valor, ni el saber del sentir, sino que comprende al educador como un agente activo en la transformación de su entorno. Desde el marco teórico, Bedmar y Añaños (2006) destacan que uno de los rasgos clave del educador social es su capacidad para actuar éticamente, generar vínculos significativos con las personas y comunidades, y orientar su labor hacia la equidad social. Del Pozo (2024), en la misma línea, subraya que el educador debe ser capaz de promover procesos de mejora personal y social en contextos de exclusión, desplegando diagnósticos sensibles y estrategias flexibles. Estos referentes teóricos respaldan la importancia de este factor en los primeros niveles de formación, pues permiten identificar la base actitudinal sobre la que se construirá el compromiso profesional. Las medidas de tendencia central refuerzan esta lectura: la moda (10), la

mediana (11) y la media (11,07) se ubican todas dentro del rango de alto nivel actitudinal (10–12), lo cual sugiere que la mayoría del estudiantado se percibe en una etapa avanzada del desarrollo de estas competencias. Sin embargo, no debe ignorarse que también existen personas ubicadas en niveles mediano (14,49%), bajo (4,35%) y muy bajo (2,90%). Esta diversidad interna, evidenciada también por el rango de 12 puntos y una desviación estándar de 2,77 (24,99%), indica que la formación, aunque positiva en términos generales, no ha sido homogénea. Esta situación interpela directamente a la estructura curricular y al enfoque metodológico del programa, el cual, como se expresa en los Ejes Curriculares del plan, debe fomentar procesos de “investigación, metacognición, práctica pedagógica y humanismo” (UNA, 2020, pp. 74–76). En particular, el eje práctico-pedagógico exige que el estudiantado articule saber, hacer y ser desde situaciones reales, lo cual resulta indispensable para consolidar competencias actitudinales no solo en el discurso, sino en la vivencia concreta. En este sentido, el plan de estudios reconoce la importancia de generar “espacios de inclusión y respeto” y de valorar “el desarrollo socioeconómico y cultural de los contextos” (p. 103), lo cual debe trasladarse a experiencias de práctica reflexiva e investigación en terreno desde las etapas iniciales de la carrera. El componente de investigación aplicada también está presente en este factor, ya que se valora la disposición del estudiantado para diseñar y ejecutar proyectos en contextos reales, lo cual implica que la actitud hacia la indagación no se limita a una habilidad técnica, sino que está atravesada por el deseo ético de comprender y actuar en favor de la justicia y la dignidad humana. En esta línea, el plan de estudios también promueve que la persona graduada tenga “valoración del desarrollo de proyectos de investigación reconociendo su utilidad, diversidad y características” (UNA, 2020, p. 103), lo que refuerza la necesidad de formar educadores capaces de leer críticamente su realidad y transformarla desde la acción informada. Los

estudiantes que se ubican en niveles bajos o muy bajos podrían estar enfrentando limitaciones en su vivencia o comprensión de estas dimensiones, ya sea por falta de experiencias significativas, escasa exposición a contextos diversos o por limitaciones en la autorreflexión crítica. Para este grupo, es indispensable desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, que incluyan tutorías situadas, acompañamientos reflexivos, actividades de inmersión comunitaria e incluso ajustes evaluativos que contemplen distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Haciendo un cierre en el análisis del 10 no debe ser visto como un componente complementario, sino como un eje vertebrador de la formación en pedagogía con énfasis en educación social. La formación ética, la empatía, la disposición para trabajar en diversidad y la apertura a la investigación no solo fortalecen el perfil profesional, sino que legitiman el propósito más profundo de la educación como acto político, transformador y humanizador. Como bien plantea el plan de estudios, el objetivo es formar profesionales capaces de actuar en “diferentes contextos educativos formales e informales, promoviendo convivencias y aprendizajes intergeneracionales” (UNA, 2020, p. 102). Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos pueden leerse como una señal alentadora que debe ser sostenida y profundizada a lo largo de todo el proceso formativo.

Análisis Cualitativo de la categoría 10. Disposición y actitudes para la educación social. (Factor 10. Competencias actitudinales y contextuales)

Las personas participantes de la investigación expresaron que durante su formación profesional notaron que se desarrollaron en empatía, la comunicación asertiva para establecer relaciones de confianza, la contextualización de las realidades de los niños,

niñas, adolescentes y personas adultas habilidades blandas que les abrieron la posibilidad de estar a disposición de trabajar en equipo.

La formación de los educadores en Costa Rica representa un pilar fundamental para el desarrollo del sistema educativo actual, y, por ende, para el progreso social del país. Por lo tanto, los contenidos del plan de estudios que las universidades disponen a las personas interesadas en esta carrera juegan un papel esencial en su formación, ya que constituyen la base sobre la cual se construyen sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conforman el perfil profesional del estudiante.

En el Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en I y II ciclo, de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) menciona:

Este plan de estudios en sus niveles de Diplomado y Bachillerato enfatiza en una formación pedagógica requerida para el docente de primaria según la realidad educativa actual y los retos pedagógicos a los que se deberá enfrentar en su práctica profesional. Mientras tanto, en el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas del docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, escuela y comunidad. (p.36)

Es decir, en el plan de estudios se ha reconocido la necesidad de que los estudiantes en formación tengan una malla curricular de calidad, donde por medio de los cursos se abarquen las necesidades que puede encontrar un docente en el contexto actual del sistema educativo. Por otro lado, la apertura hacia las estructuras y la dinámica social será clave

para formar educadores sensibles, comprometidos y con capacidad de análisis, que no solo enseñen contenidos, sino que transformen espacios educativos desde una perspectiva de justicia social, equidad e inclusión.

Por su parte, la persona participante (PP.IV.06) hizo énfasis en la capacidad adquirida para diagnosticar contextos, contextualizar planeamientos y trabajar en el fortalecimiento de habilidades mencionando “Una de las competencias que más llegué a desarrollar a lo largo de la carrera era el poder potenciar la autorregulación de las personas con las que trabajo.” (Comunicación personal, 3 de diciembre de 2024), el educador social debe conocer muy bien la población con la que va a trabajar, lo que ha permitido generar procesos de aprendizaje más conscientes, participativos y significativos.

Se refiere a las capacidades para aplicar conocimientos teóricos y prácticos en escenarios reales o simulados. Implica tanto la integración del saber adquirido durante la carrera como la apropiación de habilidades concretas desarrolladas en prácticas y espacios de formación profesional. Según los entrevistados entre las competencias que han profundizado durante su formación se destacan la empatía, el trabajo en equipo.

Con relación al trabajo en equipo, hay que hacer notar las similitudes con El Plan de estudios de la carrera Pedagogía en I y II ciclo, de la Universidad Nacional (2020) en el que se pone de relieve el trabajo interdisciplinar en el que se menciona:

Partiendo del hecho que la realidad es un todo unitario, y el objeto de estudio de tanta complejidad, se considera pertinente cuando menos buscar un plan de estudios que visualice la interdisciplinariedad del conocimiento y de la formación. Para ello se necesita el apoyo organizativo de un trabajo por niveles, ese trabajo por niveles

debe basarse en centros de interés que sirvan de enlace entre los cursos. Además, cada nivel debe tener clara y presente la perspectiva de los ejes curriculares del Plan de Estudios, esos mismos ejes ofrecen la posibilidad de lograr un aprendizaje global, y no parcelado y fragmentario. (p.88)

Asimismo, diversos entrevistados expresan que durante su formación profesional han notado que la empatía, y la contextualización de sus haceres han sido habilidades blandas que les han abierto la posibilidad de estar a disposición de trabajar en equipo con profesionales de otras áreas, en relación con ello, la persona participante PP.IV.10 expresa que “Yo creo que también cooperación, porque forma mucho también el que no somos los únicos, ... Que tenemos que abarcar estas áreas de transformar la sociedad, sino que es un trabajo en conjunto también con otras profesiones” (Comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

El estudiante de la Universidad Nacional a través de los primeros niveles irá desarrollando competencias para la interacción de los diferentes contextos y las poblaciones que en ellos se desenvuelven.

Matriz de análisis mixto del Factor 10

Tabla 40. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 11,07 Mediana: 11 Moda: 10 Desviación estándar: 2,77 Rango: 12 Categoría predominante: Alto nivel actitudinal (44,93%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 78,26%	La media (11,07) y la mediana (11) se encuentran muy cercanas, lo que indica consistencia en la distribución de los datos . La desviación estándar (2,77) refleja variabilidad moderada , con un rango amplio (12) que muestra presencia de estudiantes en todos los niveles de actitudinalidad. La mayoría del grupo (78,26%) se ubica en las categorías de alto y muy alto nivel actitudinal , lo que evidencia una disposición favorable hacia el trabajo en contextos diversos y en proyectos de investigación aplicada. No obstante, la existencia de un 21,74% de estudiantes en niveles medio, bajo y muy bajo indica que aún se requiere fortalecer estas competencias mediante experiencias vivenciales y acompañamiento crítico que trasciendan la autopercepción. La tendencia apunta a niveles altos y muy altos, con grupos queños de menor logro.	Las personas participantes de la investigación expresaron que durante su formación profesional notaron que se desarrollaron en empatía y en la comunicación asertiva para establecer relaciones de confianza. Señalaron también la contextualización de las realidades de los niños, niñas, adolescentes y personas adultas, habilidades blandas que les abrieron la posibilidad de estar a disposición de trabajar en equipo.

El análisis cuantitativo de factor evidencia una tendencia positiva en el desarrollo de competencias actitudinales y contextuales. La media (11,07) y la mediana (11) son prácticamente coincidentes, lo que muestra consistencia en los resultados. La moda (10) se encuentra en el mismo rango, reforzando la concentración de casos en niveles altos. La desviación estándar (2,77) refleja variabilidad moderada y el rango de 12 evidencia que hay

estudiantes distribuidos en todo el espectro, aunque la mayoría se concentra en los niveles superiores. De hecho, un 78,26 % se ubica en las categorías alto y muy alto, confirmando que la mayoría del grupo presenta una disposición favorable hacia la empatía, la responsabilidad social y el trabajo en contextos diversos. Sin embargo, el 21,74 % restante se ubica en niveles medio, bajo y muy bajo, lo que indica que aún es necesario reforzar estas competencias para alcanzar una consolidación plena en todo el grupo.

Desde la perspectiva cualitativa, los hallazgos reafirman esta tendencia. El estudiantado señaló que a lo largo de su formación ha fortalecido habilidades blandas como la empatía, la comunicación asertiva y la capacidad de generar confianza en el trabajo colectivo. También destacaron el valor de la contextualización de las realidades sociales y educativas, que les permite comprender mejor los entornos en los que intervienen y responder de manera pertinente a las necesidades de niños, adolescentes y adultos. Estos aprendizajes se reconocen como elementos claves en su proceso de formación, pues constituyen la base para un desempeño docente y socioeducativo más humano y crítico.

El cruce de resultados confirma que los datos cualitativos refuerzan y consolidan los hallazgos cuantitativos. Ambos coinciden en que el grupo muestra altos niveles de disposición actitudinal y contextual, lo que constituye una fortaleza formativa significativa en esta etapa. No obstante, los testimonios también permiten relativizar la lectura de las cifras al señalar que estas competencias, aunque avanzadas, requieren ser alimentadas constantemente mediante experiencias vivenciales y espacios de reflexión crítica que las lleven más allá de la autopercepción. En este sentido, el factor evidencia un progreso destacado en lo actitudinal, pero también la necesidad de acompañamiento pedagógico

continuo para lograr que todos los estudiantes alcancen niveles homogéneamente altos en su desarrollo socioeducativo.

Con el análisis del Factor 10 se completa la valoración de los estudiantes de los niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos (Grupo A). Los hallazgos muestran un panorama mixto, en el que conviven fortalezas en actitudes y recursos con limitaciones en la amplitud de contextos y en la atención a poblaciones específicas. Para comprender con mayor profundidad la progresión formativa, resulta necesario pasar al estudio del Grupo B, conformado por estudiantes del V nivel que cursan el énfasis en Educación Social. En este grupo se espera encontrar un desarrollo más consolidado de los factores analizados, dada su mayor trayectoria académica y la incorporación de experiencias especializadas.

Grupo que cursa el Énfasis en Educación Social (Costa Rica grupo B)

Análisis cuantitativo DEB Universidad Nacional de Costa Rica

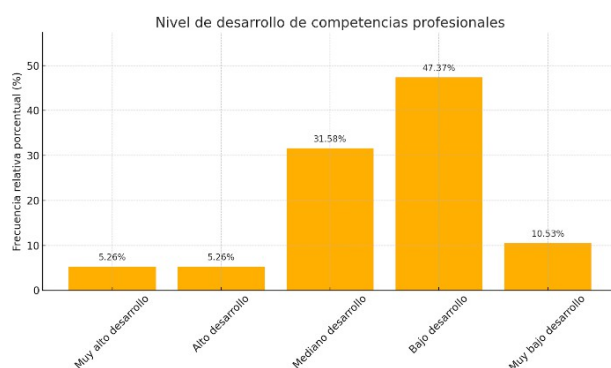
Análisis cuantitativo del factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales

Tabla 41. Nivel de desarrollo de competencias profesionales

Categoría	Rango	Frecuencia simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia Relativa porcentual acumulada
Muy alto desarrollo de competencias profesionales	8 – 15	1	5.26	100.00
Alto desarrollo de competencias profesionales	16 – 22	1	5.26	94.74

Mediano desarrollo de competencias profesionales	23 – 30	6	31.58	89.48
Bajo desarrollo de competencias profesionales	31 – 35	9	47.37	57.90
Muy bajo desarrollo de competencias profesionales	36 – 40	2	10.53	10.53
Totales		19	100.00	

Figura 22. Nivel de desarrollo de competencias profesionales



El factor desarrollo de competencias profesionales agrupa las capacidades para aplicar conocimientos teóricos y prácticos en escenarios reales, virtuales o simulados. Implica tanto la integración del saber adquirido durante la carrera como la apropiación de habilidades concretas desarrolladas en prácticas y espacios de formación profesional.

En la tabla y el gráfico se muestra que en el nivel de licenciatura se tienen los siguientes resultados. Un 5,26% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy alto desarrollo de las competencias profesionales en educación social,

porcentaje compartido con la categoría Alto nivel de desarrollo. Un 31,58% considera que sus competencias se ubican en un Mediano nivel de desarrollo. Un 47,37% considera que su nivel de desarrollo es bajo, un 10,53% corresponde a la categoría de Muy bajo nivel de desarrollo de competencias profesionales en educación social. Los resultados muestran que, en el énfasis en educación social, más de la mitad de los estudiantes percibe un bajo o muy bajo desarrollo de sus competencias profesionales, mientras que solo un porcentaje reducido considera tener un nivel alto o muy alto. Los resultados obtenidos en este factor muestran una situación relevante para la formación profesional en el énfasis de educación social. A pesar de que el estudiantado ya se encuentra en el nivel de licenciatura, donde se espera una consolidación de saberes y habilidades, los datos muestran que un 57,9% se ubica en las categorías de bajo y muy bajo desarrollo de competencias profesionales. Esta proporción mayoritaria genera preguntas sobre la eficacia de los espacios formativos y prácticos que deberían favorecer un tránsito más sólido entre lo aprendido y lo aplicado. Este grupo cursa un programa que propone una formación más profunda y crítica sobre la triada niñez escolar, familias y comunidades. No obstante, el bajo nivel de autopercepción en cuanto al dominio profesional podría estar señalando vacíos profundos en la articulación entre teoría y práctica, en el acompañamiento reflexivo por parte del cuerpo docente, o en la calidad y diversidad (o ausencias) de los espacios donde los estudiantes se insertan para desarrollar sus competencias. La realidad de estos datos sugiere que los mecanismos de vinculación con comunidades, familias y escuelas, así como las oportunidades de participación activa en procesos socioeducativos, aún no logran materializar todo su potencial formativo. El dato correspondiente al 31,58% de estudiantes en el nivel de desarrollo medio también debe ser analizado con atención. Si bien indica que hay una porción significativa del grupo que reconoce avances, también refleja que aún no se alcanza

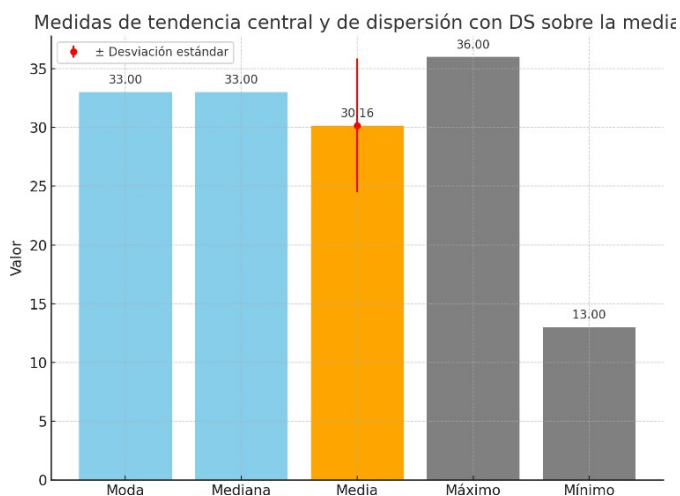
un grado de dominio suficiente o afianzado. Este punto intermedio representa una zona sensible de intervención pedagógica, donde se requiere fortalecer el acompañamiento académico, la planificación situada de prácticas, y una mayor exigencia reflexiva que ayude al estudiantado a identificar, transferir y ampliar sus saberes hacia situaciones reales y complejas. Por otra parte, una pequeña proporción de un 10,52% combinado que representa los niveles alto y muy alto de desarrollo confirma que los casos de estudiantes que se sienten plenamente competentes en este ámbito son más bien excepcionales. Este dato contrasta con las expectativas del perfil de egreso de la carrera, que enfatiza la preparación integral para el abordaje sistémico de contextos educativos, familiares y comunitarios. En un énfasis que se presenta como innovador y comprometido con la transformación social, la baja percepción de logro profesional por parte del estudiantado podría tener implicaciones tanto en su futuro desempeño como en la credibilidad del modelo formativo adoptado. Los resultados deben además mirarse desde una perspectiva crítica del currículo vivido. Es posible que la rigidez en los formatos de práctica, la falta de continuidad en los procesos de intervención, o incluso la brecha entre los espacios teóricos y las realidades del campo, estén incidiendo en esta percepción limitada de desarrollo profesional. Por tanto, el análisis de este factor debe ir acompañado de una revisión cualitativa de los dispositivos formativos, los escenarios en los que se realiza la práctica, y las condiciones institucionales que permiten, o bien limitan, la apropiación real de las competencias que la carrera declara como fundamentales. La tendencia encontrada se basa en evidencias que muestran una necesidad urgente de generar procesos de evaluación continua y dialógica, en los que los propios estudiantes participen activamente en la construcción de indicadores de logro, definición de rutas formativas y valoración de sus procesos de aprendizaje profesional. Solo de esta manera se podrá revertir esta tendencia y garantizar que el énfasis en educación

social no solo sea una propuesta curricular en el papel, sino una experiencia formativa transformadora en la práctica.

Tabla 42. Medidas de tendencia central y dispersión factor uno Grupo B, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	33
Mediana	33
Media	30,16
Medidas de dispersión	
MAX	36
MIN	13
Rango	23
Des Estand	5,70
% de la DS	18,90

Figura 23. Medidas de tendencia central y de dispersión



Las medidas de tendencia central y dispersión resumen, interpretan y comparan los datos de manera más precisa y sencilla. La tabla y la figura exponen el nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social correspondiente al grupo de licenciatura, muestra como valor más frecuente el 33, el cual se ubica en la categoría Bajo

nivel de desarrollo. El valor de la mediana igualmente es 33, es decir que existe un 50% de puntajes iguales o superiores a 33 los cuales se ubicaron en las categorías de Bajo desarrollo y Muy bajo desarrollo de las competencias. El otro 50% tendría puntajes iguales o inferiores a 33, distribuidos entre los niveles de Bajo desarrollo, Mediano desarrollo, Alto desarrollo y Muy alto desarrollo. Los resultados muestran que la moda y la mediana tienen el mismo valor, esto indica que la mayoría de los datos se agrupan alrededor de ese número.

La media ofrece una representación más completa del comportamiento del grupo que la mediana, ya que refleja de manera general cómo se distribuyen los datos, en este caso el valor es de 30,16 y se ubica en la categoría Mediano desarrollo, es ligeramente menor lo que sugiere la presencia de algunos valores bajos que reducen el promedio general. Para el de licenciatura de la carrera en Costa Rica se tiene que existe un valor máximo de 36, ubicado en la categoría de Muy bajo nivel de desarrollo de competencias. El valor mínimo registrado es de 13 y se ubica en la categoría Muy alto desarrollo de competencias profesionales en educación social. Entre ambos valores surge un Rango amplio de 23, esto demuestra que hay mucha variabilidad en los resultados. No todos los estudiantes presentan un nivel similar y podría haber extremos, los datos no son homogéneos pues hay diferencias importantes entre los participantes. La desviación estándar posee un valor de 5,70 y representa el 18,90% de la media, mostrando que hay una variabilidad moderada en los datos: no están extremadamente dispersos, pero tampoco son completamente homogéneos, sugiere cierta diversidad en los resultados, pero dentro de un margen razonable.

Aunque existe diversidad en los resultados, la dispersión es moderada y los datos no se encuentran completamente alejados entre sí. Los resultados estadísticos evidencian un

comportamiento que merece ser analizado con atención y con actitud de mejora profunda. El hecho de que tanto la moda como la mediana coincidan en el valor 33, ubicado dentro de la categoría de bajo nivel de desarrollo de competencias profesionales, sugiere que este es el núcleo central donde se concentra la mayor parte de los estudiantes. Esta coincidencia refuerza la idea de una tendencia dominante dentro del grupo hacia un desempeño que no alcanza los niveles esperados en una etapa avanzada del proceso formativo. La coincidencia de estos dos estadígrafos no puede interpretarse como un simple dato, sino como un síntoma de que las acciones formativas, prácticas y reflexivas del énfasis no están siendo suficientes para elevar la autopercepción de competencia profesional entre la mayoría de los estudiantes.

El valor de la media, ubicado en 30,16, cae dentro de la categoría de mediano desarrollo. Este valor, aunque algo más elevado y positivo que la moda y la mediana, también resulta afectado por la presencia de puntajes bajos. Esta diferencia entre media y mediana, aunque leve, sugiere que hay estudiantes con desempeños significativamente inferiores que hacen que el promedio general tienda a estar bajo. Este fenómeno estadístico puede interpretarse como un indicador de desigualdad interna en el grupo, donde algunos estudiantes avanzan con mayor solidez que otros, pero sin que exista una nivelación efectiva que garantice un desarrollo profesional colectivo más equilibrado. Es realmente importante y revelador el valor máximo registrado (36) que se ubica dentro de la categoría de muy bajo desarrollo de competencias. Esto significa que incluso los casos más extremos no logran alcanzar los niveles deseables de desempeño, lo cual rompe con la expectativa común de que al menos algunos estudiantes debieran destacarse con claridad en contextos de formación avanzada. Por el contrario, el valor mínimo de 13, que se sitúa en la categoría

de muy alto desarrollo de competencias profesionales, parece más bien un dato aislado que no representa la tendencia del grupo y que quizá refleja una persona estudiante vinculada con otros grupos externos a la formación que le brindan competencias más altas. Esta inversión en la lógica esperada (donde los valores más bajos son los más deseables) debe ser leída con profundidad, pues indica que los extremos se comportan de manera inversa a lo que se buscaría idealmente: los mejores resultados son escasos y se presentan en quienes tuvieron los puntajes más bajos. El rango de 23 puntos entre los extremos refuerza esta idea de alta dispersión. Si bien la desviación estándar (5,70) y su porcentaje respecto a la media (18,90%) no indican una dispersión excesiva, sí es suficiente para plantear que no hay homogeneidad dentro del grupo. Esta diversidad puede interpretarse de varias formas, puede evidenciar diferentes niveles de apropiación del proceso formativo, pero por otro, puede ser el reflejo de una falta de estructura sistemática y coherente en la trayectoria formativa del énfasis, que no logra garantizar que todo el estudiantado avance con la misma claridad hacia el perfil de egreso. La tendencia es clara en este factor, los valores generales no apuntan a una situación de formación deficitaria extrema, pero los datos sí muestran una clara necesidad de revisar la manera en que se están desarrollando, monitoreando y fortaleciendo las competencias profesionales en el contexto del énfasis en educación social. El análisis estadístico, lejos de mostrar datos carentes de sentido, debe ser asumido como una herramienta para tomar decisiones académicas y estas dicen que los niveles bajos de desempeño mayoritario, la baja representatividad de los niveles altos, y la dispersión moderada sugieren que el proceso formativo requiere ajustes y mejoras muy grandes, tanto en lo metodológico como en lo práctico. Es fundamental reforzar el vínculo entre teoría y práctica, mejorar la calidad de las experiencias de intervención, e incorporar mecanismos

de retroalimentación continua que permitan al estudiantado identificar, comprender y fortalecer sus áreas de mejora antes de culminar su formación profesional.

El resultado general del análisis estadístico muestra una tendencia preocupante en el desarrollo de las competencias profesionales del estudiantado, pues más de la mitad se ubica en los niveles bajo o muy bajo, y solo una minoría se reconoce con un nivel alto o muy alto. Esta situación debe analizarse no solo desde los datos en sí mismos, sino a la luz de los referentes teóricos y curriculares que orientan la formación docente en la Universidad Nacional. Desde el marco teórico, el desarrollo de competencias profesionales no puede entenderse como una simple acumulación de habilidades técnicas, sino como una construcción integral que articula saberes teóricos, capacidades prácticas y posicionamientos ético-sociales. El bajo nivel de autopercepción en este factor puede, entonces, estar reflejando una desconexión entre los procesos formativos y las prácticas reales de intervención, lo cual afecta la consolidación del saber pedagógico en escenarios diversos. Por otra parte, el rediseño del plan de estudios de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, aprobado en 2020, plantea como propósito formar profesionales capaces de desarrollar procesos educativos que respondan a las necesidades de la niñez y las comunidades en contextos cambiantes y complejos. De acuerdo con el documento oficial, uno de los objetivos centrales del plan es “formar profesionales en educación con sentido ético, político y pedagógico que favorezcan procesos educativos pertinentes y transformadores desde el respeto a los derechos humanos, la equidad y la justicia social” (Universidad Nacional, 2020, p. 6). Sin embargo, los resultados analizados sugieren que esa finalidad aún no se materializa con suficiencia en la práctica estudiantil. El componente práctico del plan contempla una trayectoria articulada de prácticas pedagógicas y

comunitarias, incluyendo cursos como “Práctica Profesional Reflexiva” y el “Taller Integrador”, que tienen como finalidad precisamente promover la aplicación de saberes en contextos reales. Si bien esta arquitectura curricular es coherente con un enfoque de formación por competencias, los hallazgos reflejan que su implementación no ha sido del todo efectiva para garantizar que el estudiantado transite con solidez hacia el perfil de egreso. Esto podría estar relacionado con limitaciones en la planificación situada de las prácticas, una débil vinculación con los contextos sociales o una escasa sistematización de experiencias de aprendizaje transformadoras. Asimismo, la orientación del plan hacia la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad debería fortalecer significativamente el desarrollo profesional. Como lo expresa el propio diseño curricular: “Se espera que la persona profesional en educación sea capaz de incidir en la mejora de las condiciones de vida de la niñez desde un enfoque de derechos, lo cual implica una comprensión amplia del contexto y una acción pedagógica situada” (Universidad Nacional, 2020, p. 7). La percepción de un desarrollo limitado en esta área, entonces, no solo es un llamado a revisar la práctica estudiantil, sino también a cuestionar la forma en que se está integrando el enfoque de derechos, participación y contexto dentro de las estrategias formativas. En suma, el análisis cuantitativo del factor uno debe ser complementado con una lectura crítica desde el marco conceptual y desde los principios que rigen el currículo. La brecha entre los niveles de desarrollo esperados y los reportados por los estudiantes exige no solo ajustes metodológicos, sino una transformación profunda en la forma en que se concibe y se vivencia la formación profesional. Impulsar una formación verdaderamente transformadora demanda no solo estructuras curriculares sólidas, sino procesos reflexivos, acompañamientos consistentes y experiencias prácticas que sean vividas como auténticos espacios de apropiación del saber pedagógico en diálogo con la realidad.

Análisis cualitativo categoría 1.

Aplicación del conocimiento profesional

(Factor 1.Desarrollo de Competencias Profesionales)

Por un lado, algunas personas estudiantes participantes en la investigación hacen hincapié en que durante su formación universitaria existe una profunda necesidad de vivir más actividades con especialistas de la educación social externos a la universidad, la cual puede ser cubierta con mayor número de ponencias y charlas en las cuales se pueda dialogar con más profundidad sobre la disciplina de la educación social.

Por otro lado, una pequeña parte de los entrevistados externa que sus competencias profesionales en la disciplina se han desarrollado de manera más exitosa, debido en parte a principios que orientan sus prácticas y que están relacionados a la empatía, el trabajo en equipo, una visión íntegra de la educación que va más allá del centro educativo y que además toma en cuenta las necesidades del individuo y la comunidad. Además de las oportunidades de poner en acto su teoría por medio de talleres, actividades, entre otros, en contextos donde hay poblaciones estudiantiles vulnerables. PP.V.01 expresa:

Yo lo que he aprendido a lo largo de la carrera si lo he aplicado por supuesto, pero es como diferente dependiendo del contexto, digamos por ejemplo en el caso de donde yo estoy ahorita sí fomento mucho el trabajo en equipo, el trabajo con familias yo sí me reúno y con la comunidad, por ejemplo hace poquito fuimos a limpiar un río, ahí en la comunidad porque es una zona vulnerable, es la comunidad de Guararí, entonces ahí se trabajó con todos los chicos no fue solo con un grupo sino varios grupos y se trabajó el tema de la contaminación, siento que esos

proyectos tienen mucho potencial no solo para abordar esa temática sino otras más.

(Comunicación personal, 02 diciembre 2025)

Los resultados cuantitativos en relación con el grupo que cursa el énfasis en Educación social ubican al grupo en un rango bajo de desarrollo de competencias profesionales. Esta tendencia cuantitativa muestra que, a pesar de la trayectoria académica, buena parte del grupo no ha consolidado aún las competencias profesionales esperadas para este nivel.

Desde la perspectiva cualitativa, los relatos estudiantiles ayudan a comprender este hallazgo. Por un lado, varios participantes señalaron la necesidad de mayor contacto con especialistas externos en educación social, mediante ponencias, charlas o experiencias directas que amplíen su visión y les permitan profundizar en el campo. Esto sugiere que perciben la formación recibida como todavía insuficiente en cuanto a vivencias prácticas y articulación con actores especializados. PP.V.01 expresa:

Yo estaba pensando en la parte emocional y social porque a veces uno ve con casos muy complicados y no tenemos como ese manejo de gestión de emociones ni cómo abordarlos tal vez con los estudiantes ni mucho menos con las familias porque hay casos muy complejos y es pues yo siento que me falta mucho en la parte interdisciplinar porque di esta parte de Educación Social engloba muchas áreas y vamos a tener que contar con ciertos casos vamos a tener que contar con el apoyo de psicólogos, trabajadoras sociales y siento como que falta esa vinculación de todas las áreas. (Grupo focal, 13 enero 2025)

Por otro lado, un sector minoritario del grupo manifestó haber logrado un desarrollo más sólido de sus competencias, destacando principios como la empatía, el trabajo en equipo y la visión integral de la educación que trasciende el espacio escolar para incorporar las necesidades de individuos y comunidades. Estas voces positivas se vinculan con experiencias en talleres, proyectos y actividades en contextos de vulnerabilidad, donde pudieron poner en acción sus saberes.

Durante las entrevistas a profundidad se interrogaron a las personas participantes sobre los aprendizajes prácticos que consideran más útiles para su formación profesional, la persona participante PP.V.01 expresó lo siguiente:

Bueno creo que uno de esos aprendizajes son las giras pedagógicas donde uno trabaja con las comunidades, es como un acercamiento y por supuesto la práctica porque yo creo que hasta que uno está en ese momento enfrentada a la realidad, en su contexto es donde usted visualiza como es la población puede hacer un análisis y puede contextualizar todo lo que usted va a elaborar, los planeamientos y demás según la población y la meta que usted enfoque. (Comunicación personal, 02 diciembre 2025)

El cruce de datos cuantitativos y cualitativos evidencia una convergencia parcial, las cifras reflejan una tendencia clara hacia niveles bajos de desarrollo, lo cual es coherente con las percepciones de la mayoría del estudiantado, quienes reconocen vacíos en su formación práctica y demandan mayor contacto con experiencias reales y especializadas. Sin embargo, los testimonios también muestran que existe una minoría que sí ha logrado consolidar estas competencias, gracias a vivencias más situadas y significativas, lo que explica la presencia de un pequeño porcentaje en los niveles altos y muy altos. En conjunto,

el análisis revela un desfase entre el nivel académico en el que se encuentran y el grado de consolidación de sus competencias profesionales, lo que plantea la necesidad de fortalecer los vínculos entre teoría, práctica y reflexión crítica en la etapa de énfasis. El Plan de estudios de la carrera de Pedagogía en I y II ciclo, de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) menciona:

En el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas del docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, escuela y comunidad. (p.36)

Es decir, en el plan de estudios se ha reconocido la necesidad de que los estudiantes en formación tengan una malla curricular de calidad, donde por medio de los cursos se abarquen las necesidades que puede encontrar un docente en el contexto actual del sistema educativo. Por otro lado, la apertura hacia las estructuras y la dinámica social será clave para formar educadores sensibles, comprometidos y con capacidad de análisis, que no solo enseñen contenidos, sino que transformen espacios educativos desde una perspectiva de justicia social, equidad e inclusión.

Luego de revisar el nivel de desarrollo de competencias profesionales en el Grupo B, resulta pertinente avanzar hacia el análisis de las habilidades para la intervención socioeducativa. Este segundo factor permite valorar cómo el énfasis ha fortalecido las destrezas prácticas del estudiantado para actuar en escenarios reales de mediación social y educativa.

2. Costa Rica Grupo B (V nivel de la carrera énfasis en educación social)

Análisis por factores y variables

Costa Rica Grupo B (V nivel de la carrera)

Tras finalizar el análisis del Grupo A, resulta fundamental centrar la atención en el Grupo B, conformado por estudiantes del V nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos que cursan el énfasis en Educación Social en la Universidad Nacional de Costa Rica. Este grupo representa la etapa avanzada de la formación, en la que se espera una mayor consolidación de competencias profesionales, habilidades de intervención socioeducativa y experiencias en contextos diversos. El análisis mixto por factores permite observar no solo los niveles alcanzados en términos cuantitativos, sino también la manera en que las experiencias narradas por los estudiantes confirman, complementan o relativizan esos resultados. En este apartado se presentan de manera detallada los hallazgos, iniciando con el Factor 1, Desarrollo de Competencias Profesionales, y avanzando progresivamente en la valoración de los demás factores que integran el constructo investigado.

Matriz de análisis mixto del Factor 1

Tabla 43. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 30,16 Mediana: 33 Moda: 33 Desviación estándar: 5,70 Rango: 23 Categoría predominante: Bajo desarrollo de	La media (30,16) y la mediana (33) indican que el grupo se ubica mayoritariamente en un nivel bajo de desarrollo de competencias profesionales , con una desviación estándar de 5,70 que revela dispersión moderada . Más de la mitad del estudiantado (57,90%) se concentra en los	Por un lado, algunas personas estudiantes participantes en la investigación hacen hincapié en que durante su formación universitaria existe una profunda necesidad de vivir más actividades con especialistas de la educación social externos a la

competencias profesionales (47,37%) Porcentaje acumulado bajo + muy bajo: 57,90%	niveles bajo y muy bajo, lo que es significativo tratándose de un grupo que ya cursa el énfasis en Educación Social. Solo un 10,52% se ubica en las categorías de alto y muy alto desarrollo, lo que evidencia que el dominio pleno de las competencias aún no se ha consolidado en la mayoría de las personas estudiantes. La tendencia apunta hacia niveles bajos y muy bajos.	universidad. Esta necesidad puede ser cubierta con un mayor número de ponencias y charlas en las cuales se pueda dialogar con más profundidad sobre la disciplina de la educación social. Por otro lado, una pequeña parte de los entrevistados externa que sus competencias profesionales en la disciplina se han desarrollado de manera más exitosa, debido en parte a principios que orientan sus prácticas y que están relacionados con la empatía, el trabajo en equipo y una visión íntegra de la educación que va más allá del centro educativo y que toma en cuenta las necesidades del individuo y la comunidad. Además, destacan las oportunidades de poner en acto su teoría por medio de talleres, actividades, entre otros, en contextos donde hay poblaciones estudiantiles es.

Los resultados cuantitativos muestran un panorama que llama la atención, pues tratándose de un grupo que ya se encuentra en el énfasis específico en Educación Social, se esperaría un nivel más consolidado de competencias profesionales. Sin embargo, la media (30,16) y la mediana (33) ubican al grupo en un rango bajo de desarrollo, con una dispersión moderada ($DE = 5,70$) que refleja diferencias entre estudiantes, aunque sin extremos muy marcados. Lo más significativo es que el 57,90 % del estudiantado se concentra en las categorías bajo y muy bajo, mientras que solo un 10,52 % alcanza los niveles alto y muy alto. Esta tendencia cuantitativa muestra que, a pesar de la trayectoria

académica, buena parte del grupo no ha consolidado aún las competencias profesionales esperadas para este nivel.

Desde la perspectiva cualitativa, los relatos estudiantiles ayudan a comprender este hallazgo. Por un lado, varios participantes señalaron la necesidad de mayor contacto con especialistas externos en educación social, mediante ponencias, charlas o experiencias directas que amplíen su visión y les permitan profundizar en el campo. Esto sugiere que perciben la formación recibida como todavía insuficiente en cuanto a vivencias prácticas y articulación con actores especializados. Por otro lado, un sector minoritario del grupo manifestó haber logrado un desarrollo más sólido de sus competencias, destacando principios como la empatía, el trabajo en equipo y la visión integral de la educación que trasciende el espacio escolar para incorporar las necesidades de individuos y comunidades. Estas voces positivas se vinculan con experiencias en talleres, proyectos y actividades en contextos de vulnerabilidad, donde pudieron poner en acción sus saberes.

El cruce de datos cuantitativos y cualitativos evidencia una convergencia parcial, las cifras reflejan una tendencia clara hacia niveles bajos de desarrollo, lo cual es coherente con las percepciones de la mayoría del estudiantado, quienes reconocen vacíos en su formación práctica y demandan mayor contacto con experiencias reales y especializadas. Sin embargo, los testimonios también muestran que existe una minoría que sí ha logrado consolidar estas competencias, gracias a vivencias más situadas y significativas, lo que explica la presencia de un pequeño porcentaje en los niveles altos y muy altos. En conjunto, el análisis revela un desfase entre el nivel académico en el que se encuentran y el grado de consolidación de sus competencias profesionales, lo que plantea la necesidad de fortalecer los vínculos entre teoría, práctica y reflexión crítica en la etapa de énfasis.

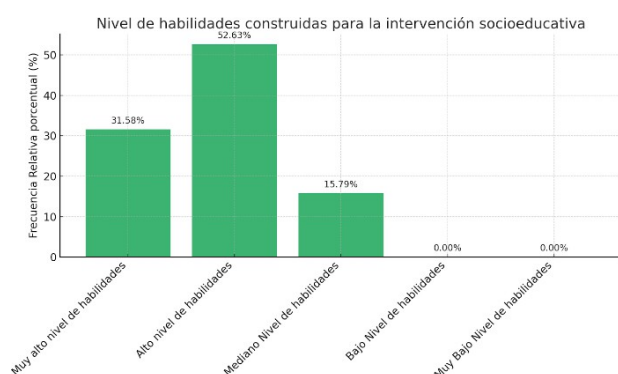
Luego de revisar el nivel de desarrollo de competencias profesionales en el Grupo B, resulta pertinente avanzar hacia el análisis de las habilidades para la intervención socioeducativa. Este segundo factor permite valorar cómo el énfasis ha fortalecido las destrezas prácticas del estudiantado para actuar en escenarios reales de mediación social y educativa.

Análisis cuantitativo del Factor dos. Habilidades para la intervención socioeducativa

Tabla 44. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de habilidades	17 – 20	6	31,58	100,00
Alto nivel de habilidades	13 – 16	10	52,63	68,42
Mediano Nivel de habilidades	9 – 12	3	15,79	15,79
Bajo Nivel de habilidades	5 – 8	0	0,00	0,00
Muy Bajo Nivel de habilidades	1 – 4	0	0,00	0,00
Totales		19	100,00	

Figura 24. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa



Este factor de habilidades para la intervención socioeducativa valora el grado de preparación que tiene el estudiante para diseñar, ejecutar y evaluar acciones participativas con familias y comunidades, enmarcadas en contextos reales de intervención educativa.

En la tabla y el gráfico se muestran los siguientes resultados. Un 31,58% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa, un 52,63% se ubica en la categoría Alto nivel de desarrollo. Un 15,79% considera que su nivel de habilidades se ubica en un Mediano nivel de desarrollo. Para las categorías de Bajo nivel de habilidades y Muy bajo nivel de habilidades el porcentaje es 0%. Los resultados reflejan una valoración positiva de las habilidades para la intervención socioeducativa entre los estudiantes de licenciatura. Más del 80% se percibe en los niveles de Muy alto o Alto desarrollo, indicando una sólida preparación para diseñar, ejecutar y evaluar acciones en contextos reales. Además, la ausencia de estudiantes en los niveles de Bajo o Muy bajo refuerza la idea de que el grupo posee competencias bien consolidadas en esta área. Los resultados del análisis cuantitativo del factor habilidades para la intervención socioeducativa revelan una tendencia con valores positivos. De esa forma más del 84% del estudiantado se ubica en las categorías de alto y

muy alto nivel de habilidades sugiere que los procesos formativos han logrado instalar, en este grupo de estudiantes de licenciatura, una sólida capacidad para desenvolverse en escenarios reales que exigen planeamiento, acción y evaluación de intervenciones educativas con enfoque participativo. Un 31,58% en la categoría de muy alto nivel es particularmente significativo, ya que implica que una parte considerable del grupo no solo domina herramientas metodológicas y estrategias de trabajo comunitario, sino que además lo hace con niveles destacados de autonomía, adaptabilidad y compromiso. Este factor, según la interpretación propuesta, representa a estudiantes capaces de vincular de forma reflexiva la teoría con la práctica, integrando además dimensiones éticas y sociales en su desempeño. De igual forma, un 52,63% está ubicado en la categoría de alto nivel, esto indica que la mayoría ha alcanzado un nivel funcional y seguro en el manejo de habilidades para la intervención. Estos estudiantes parecen poseer no solo dominio de contenidos teóricos, sino también una clara comprensión de las dinámicas familiares y comunitarias, así como de las necesidades educativas emergentes. Se trata, en este caso, de un grupo que probablemente ha tenido oportunidades significativas de experiencia en terreno, acompañadas por procesos de retroalimentación y reflexión pedagógica, estas afirmaciones más específicas las aclarará el resultado del análisis de la fuente cualitativa, del estudio. El 15,79% en el nivel medio también representa un dato importante. Aunque no se ubican en los niveles superiores, estos estudiantes han logrado desarrollar habilidades básicas en intervención socioeducativa. Este grupo podría mejorar su nivel con mayor tiempo en el campo, tutorías más personalizadas o experiencias que fortalezcan la conexión entre lo aprendido y su aplicación en la práctica. Es muy sugerente notar que no hay estudiantes que se ubiquen en los niveles bajo o muy bajo, lo cual refuerza la percepción de que las habilidades prácticas asociadas a la intervención directa con comunidades y familias han

sido bien trabajadas en el énfasis. Esta ausencia de desempeños bajos también podría estar relacionada con el diseño de las experiencias de práctica, que permiten al estudiantado vivenciar la intervención desde sus primeras etapas con acompañamiento docente y reflexión crítica.

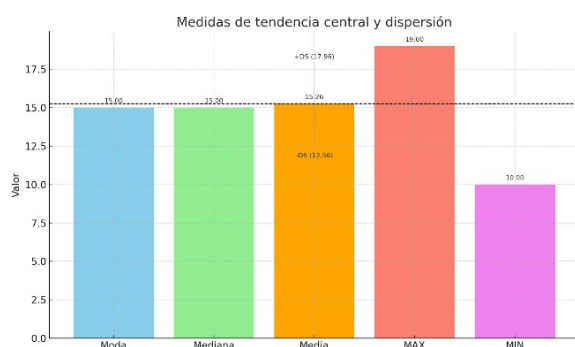
Ahora bien, surge una gran y profunda interrogante, la tendencia positiva encontrada en este factor dos contrasta significativamente con los resultados del Factor uno, correspondiente al desarrollo de competencias profesionales. En ese caso, más del 57% del grupo se ubicó en los niveles bajo o muy bajo, lo cual sugiere un desfase entre la percepción del dominio general de las competencias profesionales y las habilidades específicas para intervenir. Esto puede explicarse desde varios puntos de vista. En primer lugar, es posible que el concepto de competencias profesionales haya sido interpretado por los estudiantes como algo más amplio, abstracto o difuso, que abarca no solo el saber hacer práctico, sino también elementos como la gestión institucional, la toma de decisiones pedagógicas complejas, la formulación de proyectos o la evaluación crítica del contexto. En cambio, las habilidades para la intervención suelen ser percibidas como acciones más concretas, observables y medibles, lo que facilita una autoevaluación más favorable. Por otra parte, puede que exista una mayor familiaridad o exposición del grupo a procesos de intervención comunitaria directa, lo que refuerza su confianza en esa área. Los estudiantes del énfasis en educación social podrían sentirse más seguros al actuar en espacios comunitarios o familiares que al desempeñar funciones más institucionales, de planificación curricular o de trabajo interdisciplinario, que suelen estar más presentes en el concepto amplio de competencia profesional. Por último, es necesario considerar que mientras el Factor 2 evalúa capacidades específicas, enfocadas en la ejecución de acciones

concretas en escenarios definidos, el Factor 1 demanda una integración más compleja de saberes, actitudes y destrezas a lo largo del tiempo. En este sentido, las diferencias entre ambos factores reflejan no una contradicción, sino más bien una complementariedad, que en gran medida refleja la realidad, ya que se pueden tener habilidades sólidas para ejecutar intervenciones y, al mismo tiempo, sentirse menos competente en cuanto al dominio total del perfil profesional esperado en la etapa final de la carrera. El hallazgo debe ser útil en el mejoramiento de la para pensar en fortalecer los puentes entre la intervención directa y el desarrollo competencial integral, asegurando que los logros alcanzados en el hacer práctico sean capitalizados para reforzar la confianza profesional global y la capacidad de análisis crítico y propositivo que se espera en el nivel de licenciatura.

Tabla 45. Medidas de tendencia central y dispersión factor dos Grupo B, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	15
Mediana	15
Media	15,26
Medidas de dispersión	
MAX	19
MIN	10
Rango	9
Des Estand	2,70
% de la DS	17,72

Figura 25. Habilidades construidas para la intervención socioeducativa



La tabla y la figura exponen el nivel de desarrollo de las habilidades para la intervención socioeducativa correspondiente al grupo de licenciatura, como valor más frecuente el 15, el cual se ubica en la categoría Alto nivel de habilidades. El valor de la mediana igualmente es 15, este resultado indica que la mayoría de los estudiantes se concentra en un desempeño elevado en la intervención socioeducativa. Esta consistencia sugiere que el grupo presenta un desarrollo homogéneo y sólido en esta competencia clave.

La media proporciona una visión general del comportamiento del grupo pues integra todos los valores y muestra una tendencia central representativa de la distribución de los datos, en este caso el valor es de 15,26 y se ubica en la categoría Alto nivel de habilidades, al estar cerca del valor de la moda y la mediana, confirma la tendencia general de alto desempeño del grupo en habilidades para la intervención socioeducativa. Esta proximidad entre las tres medidas de tendencia central refuerza la idea de que los datos son consistentes y homogéneos, con pocas variaciones extremas entre los estudiantes evaluados. Existe un valor máximo de 19, ubicado en la categoría de Muy alto nivel de habilidades. El valor mínimo registrado es de 10 y se ubica en la categoría Mediano Nivel de habilidades. Entre ambos valores surge un Rango de 9, lo que indica que hay diferencias moderadas pero controladas. La desviación estándar posee un valor de 2,70 que representa aproximadamente un 17,72% de la media, sugiere una dispersión moderada, los resultados

varían, pero en un margen relativamente controlado. El grupo presenta un desarrollo homogéneo y mayoritariamente alto en habilidades para la intervención socioeducativa, con una dispersión moderada que indica diferencias no demasiado marcadas entre los participantes. El hecho de que la moda, la mediana y la media se ubiquen prácticamente en el mismo valor (15, 15 y 15,26 respectivamente), y todas en la categoría de alto nivel de habilidades, constituye un indicador importante desde el punto de vista pedagógico. La similitud entre las tres principales medidas de tendencia central no solo refleja consistencia estadística, sino también una percepción colectiva coherente y compartida sobre el desarrollo de las habilidades prácticas para la intervención socioeducativa. En términos pedagógicos, esta similitud indica que el grupo ha logrado alcanzar un nivel de desempeño estable, que se proyecta como fruto de una experiencia formativa clara, con oportunidades significativas de aplicar estrategias de intervención en contextos reales. El valor de la media es ligeramente superior a los valores de la moda y de la mediana (15,26) puede interpretarse como señal de que algunos estudiantes superan este promedio, elevando ligeramente el resultado global sin desvirtuar la homogeneidad del grupo 25. En otras palabras, no se trata de una media afectada por valores extremos altos o bajos, sino de un comportamiento estadístico equilibrado. Esto sugiere que los logros alcanzados por algunos estudiantes con desempeño muy alto contribuyen positivamente al conjunto, sin generar grandes disparidades. En otro orden de cosas, los valores mínimo y máximo (10 y 19 respectivamente) revelan que todo el grupo se mantiene dentro de una franja de desarrollo positivo, que va desde el nivel medio al muy alto. No hay estudiantes que se ubiquen en las categorías de bajo o muy bajo nivel, lo que refuerza la idea de unos resultados favorables. La amplitud del rango, de apenas 9 puntos, en comparación con otras medidas analizadas en factores anteriores, permite destacar una mayor concentración de puntajes en los niveles

superiores, lo cual es deseable en una competencia esencial como la intervención socioeducativa, especialmente en una carrera con énfasis en trabajo con comunidades, familias y niñez. La desviación estándar, con un valor de 2,70 (17,72% respecto a la media), apoya esta lógica. La dispersión observada en los datos es moderada y razonable, lo que implica que, aunque existen diferencias entre estudiantes, estas no son de gran magnitud. La variabilidad dentro del grupo puede deberse a factores personales, diferencias en la calidad de las experiencias prácticas o la forma en que cada estudiante interpreta y evalúa sus propias habilidades, pero en ningún caso compromete la coherencia general del desempeño. Este comportamiento homogéneo y mayoritariamente alto en las habilidades para la intervención socioeducativa puede tener múltiples explicaciones. Es posible que el diseño curricular del énfasis, las prácticas acompañadas por docentes, o las estrategias metodológicas utilizadas hayan tenido un impacto positivo directo en el fortalecimiento de estas competencias. También es probable que, al tratarse de estudiantes en la etapa final de la carrera, ya exista un nivel de apropiación suficiente de los enfoques metodológicos y participativos que sustentan la intervención en educación social.

No obstante, esta interpretación también debe considerar que la autoevaluación puede verse influenciada por el grado de familiaridad de los estudiantes con estas prácticas. Al haber tenido experiencias concretas de intervención, es más probable que los estudiantes se perciban con seguridad en esta área específica. Lo anterior no necesariamente implica un desarrollo pleno de todas las competencias profesionales, como ya se observó al comparar con el Factor 1, pero sí evidencia un avance importante en una dimensión clave del perfil de egreso. Los resultados estadísticos no solo informan sobre el desempeño individual, sino que también pueden ser leídos como indicadores de la calidad del proceso formativo que

ofrece el énfasis en educación social, al menos en lo que respecta al desarrollo de habilidades para el trabajo directo con actores comunitarios. El fortalecimiento de este factor debe ser reconocido como un logro pedagógico, pero también como una base sobre la cual seguir construyendo, promoviendo que estas habilidades se articulen de forma integral con los otros componentes del perfil profesional, como la capacidad de análisis, la reflexión crítica, la planificación pedagógica y la gestión educativa situada.

En síntesis, los resultados obtenidos en el segundo factor reflejan un panorama alentador respecto a las habilidades prácticas que poseen los estudiantes para intervenir en contextos comunitarios y familiares. Esta tendencia se confirma mediante las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) que se alinean en torno al valor de 15, todas dentro de la categoría de alto nivel, lo que revela homogeneidad y solidez en la formación recibida. Además, la dispersión moderada de los datos muestra que las diferencias entre estudiantes no son significativas, y que todos se encuentran dentro de un rango aceptable de desempeño, sin casos en las categorías de bajo o muy bajo desarrollo. Este comportamiento puede ser entendido a partir del enfoque pedagógico y curricular establecido en el plan de estudios vigente desde el rediseño 2020, que pone énfasis en una formación situada, con experiencias prácticas desde etapas tempranas del proceso formativo. Según este plan, se busca “una formación centrada en el sujeto, que articula la teoría y la práctica, promoviendo procesos de reflexión crítica, participación y acción transformadora en contextos reales” (UNA, 2020, p. 17). Las habilidades para intervenir socioeducativamente con familias y comunidades no solo son trabajadas en cursos específicos, sino que se integran transversalmente a lo largo de la carrera, en experiencias de práctica, talleres, seminarios y proyectos de extensión. Asimismo, el marco teórico que orienta esta

investigación conceptualiza la intervención educativa no como una acción técnica aislada, sino como un proceso intencionado, participativo y transformador, que implica comprender los contextos sociales, valorar los saberes comunitarios y dialogar con las personas implicadas en los procesos educativos. La intervención se basa en principios de equidad, justicia social y participación democrática, que exigen habilidades concretas en planificación, ejecución y evaluación, pero también actitudes éticas, sensibilidad social y compromiso con la transformación educativa. Desde esta mirada, el desempeño observado en este factor puede considerarse una expresión positiva de los logros del modelo formativo, en cuanto a la preparación de estudiantes capaces de actuar con pertinencia en escenarios diversos. La consolidación de estas habilidades representa un paso crucial en la configuración del perfil profesional que se espera del egresado en pedagogía, especialmente en su dimensión práctica, comunitaria y social. Sin embargo, el hallazgo no debe llevar a una conclusión triunfalista. Más bien, invita a pensar en cómo fortalecer la integración entre esta dimensión práctica de la intervención y otras dimensiones como la planificación pedagógica, la investigación, la gestión curricular o la evaluación crítica. Tal integración es esencial para formar profesionales capaces no solo de actuar eficazmente, sino también de pensar pedagógicamente, formular propuestas innovadoras, comprender los entramados institucionales y culturales, y contribuir de manera más profunda a la transformación de las realidades educativas. Por tanto, el desafío pedagógico no es únicamente mantener el buen desempeño en habilidades prácticas, sino potenciar una formación holística que permita a los futuros docentes intervenir con conciencia crítica, visión ética y compromiso social, tal como lo plantean los principios rectores del plan de estudios. La coherencia entre el buen desarrollo observado en el factor de intervención socioeducativa y los valores del currículo

institucional permite concluir que, al menos en esta área, se están cumpliendo los objetivos de una pedagogía transformadora y contextualizada.

Análisis cualitativo de la categoría 2.

Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa

(Factor 2.Habilidades para la intervención socioeducativa)

Las personas participantes expresan que durante las ocasiones en que por sus deberes académicos en los cursos de la carrera han tenido que trabajar en contextos diferentes, han enriquecido considerablemente su capacidad para diagnosticar, evaluar, y mediar pedagógicamente en relación con poblaciones diferentes con las que habitualmente están en contacto. Incluso las personas participantes sugieren que sería ideal más experiencias de este tipo para robustecer aún más sus habilidades para la intervención socioeducativa. Por último, dan crédito a los profesionales que ya poseen amplia experiencia con la población que estén trabajando, los cuales les proporcionan dirección y orientación en sus primeros pasos como profesionales.

En el análisis del Factor 2 Habilidades para la intervención socioeducativa, y los resultados del Grupo B muestran un panorama más favorable en comparación con el observado en el Factor 1, a diferencia de la tendencia hacia niveles bajos en el desarrollo de competencias profesionales, en este caso el grupo evidencia un dominio sólido y consistente de las habilidades necesarias para intervenir en contextos socioeducativos diversos. La mayoría de los participantes se encuentran en los niveles alto y muy alto de habilidades para la intervención socioeducativa, sin presencia de estudiantes en niveles bajos o muy bajos, lo que evidencia la consistencia del grupo en esta competencia.

Desde la perspectiva cualitativa, las narrativas de las personas participantes refuerzan estos hallazgos, es así como las personas estudiantes mencionaron que las experiencias vividas en diferentes contextos durante sus cursos han fortalecido notablemente su capacidad para diagnosticar, evaluar y mediar pedagógicamente, adaptándose a la diversidad de poblaciones con las que trabajan. También subrayaron que estas experiencias deben incrementarse, pues representan oportunidades formativas valiosas que les permiten consolidar habilidades prácticas y ampliar su comprensión de la realidad socioeducativa. Al respecto la participante PP.V.01 comenta:

Bueno yo sí he trabajado específicamente con niños menores de edad en una comunidad vulnerable pero no fue dentro de la universidad como tal si no fue digamos ya al combinar el bachillerato que es donde actualmente estoy trabajando, pero digamos en sí en la universidad no dieron esa oportunidad como para trabajar con ese tipo de población, digamos en un periodo a tiempo considerable, tal vez sí tuvimos como acercamientos breves, pero en sí que yo pueda comentar que trabajé durante mucho tiempo con ellos creo que no. (Grupo focal, 13 enero 2025)

Asimismo, reconocieron el papel fundamental de los profesionales con amplia trayectoria en el campo, quienes han orientado y acompañado sus procesos iniciales, brindando modelos de intervención situados en la práctica. En la síntesis mixta, los hallazgos cualitativos consolidan y refuerzan los resultados cuantitativos. Ambos coinciden en señalar que el grupo ha alcanzado un alto dominio de las habilidades de intervención socioeducativa, situándose en un nivel acorde con las expectativas de un énfasis especializado en Educación Social. Aunque se vislumbra la necesidad de ampliar aún más las oportunidades de práctica situada, los datos reflejan que este grupo se encuentra en una

posición sólida para enfrentar los desafíos profesionales que demandan un compromiso ético, contextualizado y comunitario.

Tras constatar el sólido desempeño en las habilidades de intervención, se procede al estudio de las capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad. Este tercer factor es clave, pues revela hasta qué punto el estudiantado logra interpretar críticamente los contextos sociales, económicos y políticos que enmarcan su práctica profesional.

Matriz de análisis mixto del Factor 2 – Grupo B

Tabla 46. Factor 2: Habilidades para la intervención socioeducativa

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 15,26 Mediana: 15 Moda: 15 Desviación estándar: 2,70 Rango: 9 Categoría predominante: Alto nivel de habilidades (52,63%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 84,21%	La media (15,26), mediana (15) y moda (15) son muy cercanas, lo que indica simetría y homogeneidad en las respuestas del grupo. La desviación estándar (2,70) es baja, mostrando que las diferencias entre estudiantes son moderadas. La gran mayoría (84,21%) se ubica en las categorías de alto y muy alto nivel de habilidades , lo que evidencia un dominio sólido para diseñar, ejecutar y evaluar acciones socioeducativas en contextos reales. La ausencia de estudiantes en niveles bajo y muy bajo confirma que las experiencias formativas del énfasis han favorecido la adquisición de estas competencias prácticas de manera consistente.	Las personas participantes expresan que durante las ocasiones en que, por sus deberes académicos en los cursos de la carrera, han tenido que trabajar en contextos diferentes, han enriquecido considerablemente su capacidad para diagnosticar, evaluar y mediar pedagógicamente en relación con poblaciones distintas de aquellas con las que habitualmente están en contacto. Incluso, las personas participantes sugieren que sería ideal contar con más experiencias de este tipo para robustecer aún más sus habilidades para la intervención socioeducativa. Por último, dan crédito a los profesionales que ya poseen amplia experiencia con la población con la que estén trabajando, quienes les proporcionan dirección y orientación en sus primeros pasos profesionales.

En el análisis del Factor 2 Habilidades para la intervención socioeducativa, y los resultados del Grupo B muestran un panorama más favorable en comparación con el observado en el Factor 1, a diferencia de la tendencia hacia niveles bajos en el desarrollo de competencias profesionales, en este caso el grupo evidencia un dominio sólido y consistente de las habilidades necesarias para intervenir en contextos socioeducativos diversos.

Los datos cuantitativos respaldan esta afirmación, de tal forma que la media (15,26), la mediana (15) y la moda (15) son muy cercanas, lo que refleja simetría y homogeneidad en las respuestas del grupo. La desviación estándar (2,70) es baja, lo cual indica variaciones moderadas entre estudiantes, confirmando un nivel generalizado de desarrollo. Además, el 84,21% se concentra en los niveles alto y muy alto, sin presencia de estudiantes en niveles bajos o muy bajos, lo que evidencia la consistencia del grupo en esta competencia.

Desde la perspectiva cualitativa, las narrativas de las personas participantes refuerzan estos hallazgos, es así como las personas estudiantes mencionaron que las experiencias vividas en diferentes contextos durante sus cursos han fortalecido notablemente su capacidad para diagnosticar, evaluar y mediar pedagógicamente, adaptándose a la diversidad de poblaciones con las que trabajan. También subrayaron que estas experiencias deben incrementarse, pues representan oportunidades formativas valiosas que les permiten consolidar habilidades prácticas y ampliar su comprensión de la realidad socioeducativa. Asimismo, reconocieron el papel fundamental de los profesionales con amplia trayectoria en el campo, quienes han orientado y acompañado sus procesos iniciales, brindando modelos de intervención situados en la práctica.

En la síntesis mixta, los hallazgos cualitativos consolidan y refuerzan los resultados cuantitativos. Ambos coinciden en señalar que el grupo ha alcanzado un alto dominio de las habilidades de intervención socioeducativa, situándose en un nivel acorde con las expectativas de un énfasis especializado en Educación Social. Aunque se vislumbra la necesidad de ampliar aún más las oportunidades de práctica situada, los datos reflejan que este grupo se encuentra en una posición sólida para enfrentar los desafíos profesionales que demandan un compromiso ético, contextualizado y comunitario.

Tras constatar el sólido desempeño en las habilidades de intervención, se procede al estudio de las capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad. Este tercer factor es clave, pues revela hasta qué punto el estudiantado logra interpretar críticamente los contextos sociales, económicos y políticos que enmarcan su práctica profesional.

Análisis cuantitativo del factor 3.

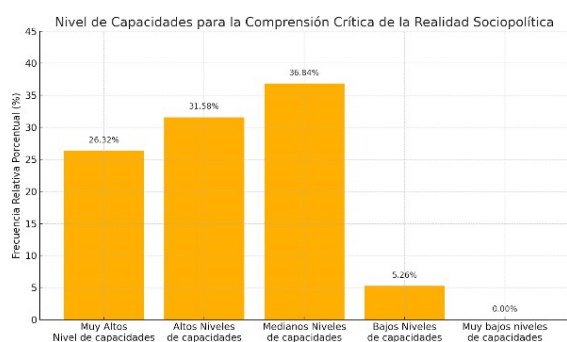
Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad

Tabla 47. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto Nivel de capacidades	29 – 35	5	26,32 %	100,00 %
Altos Niveles de capacidades	22 – 28	6	31,58 %	73,68 %
Medianos Niveles de capacidades	15 – 21	7	36,84 %	42,10 %
Bajos Niveles de capacidades	8 -14	1	5,26 %	5,26 %

Muy bajos niveles de capacidades	1 – 7	0	0,00 %	0,00 %
Totales		19	100,00 %	

Figura 26. Nivel de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica



Este factor evalúa el pensamiento crítico del estudiante frente a las dinámicas sociales, culturales y políticas que afectan a las comunidades. Refleja la habilidad para interpretar e intervenir con conciencia contextual. En la tabla y en la figura se muestra que en el nivel de licenciatura se tienen los siguientes resultados. Un 26,32% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy alto nivel de Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad. Un 31,58% indican que su nivel es alto. Un 36,84% se ubican en Mediano nivel de Capacidades. Un 5,26% considera que se encuentra en Bajos niveles de capacidades y en la categoría de Muy bajos niveles se tiene un resultado del 0%. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de licenciatura posee un nivel alto o mediano de capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad. La baja presencia de estudiantes en niveles bajos y la ausencia en niveles muy bajos indican una preparación consistente en el pensamiento crítico y la conciencia contextual necesaria para la intervención socioeducativa. Los resultados obtenidos en este

factor son particularmente relevantes dentro del contexto de una formación con enfoque en educación social, ya que este énfasis requiere no solo habilidades técnicas o metodológicas, sino también una comprensión profunda de las dinámicas sociopolíticas que configuran los contextos comunitarios, familiares y escolares. El hecho de que más de la mitad del grupo (57,9%) se ubique en los niveles alto y muy alto sugiere que los estudiantes han desarrollado una base sólida de pensamiento crítico, que les permite identificar y reflexionar sobre las condiciones estructurales que influyen en la vida de las personas con las que trabajarán profesionalmente o que forman parte del entramado en que actúa la niñez. El 26,32% que se ubica en el muy alto nivel de capacidades es un indicador especialmente positivo, ya que da cuenta de estudiantes que no solo entienden la realidad desde una perspectiva crítica, sino que posiblemente han logrado vincular esta comprensión con un compromiso ético y transformador en sus acciones pedagógicas. Esta categoría, según su interpretación podría estar implicando autonomía reflexiva, claridad ideológica y capacidad de análisis sistémico de las realidades educativas y sociales, aspectos esenciales en la intervención socioeducativa. Un 31,58% ubicado en la categoría de alto nivel de capacidades refuerza esta tendencia positiva. Estas personas probablemente dominan conceptos clave relacionados con el análisis político, económico y cultural de los territorios en los que intervienen, y muestran una disposición favorable hacia la problematización de la práctica pedagógica. Se trata de un grupo que ha logrado conectar los contenidos teóricos de la carrera con una mirada comprometida sobre las desigualdades y las condiciones que afectan a los sujetos sociales. Un 36,84% se ubica en el nivel medio y representa una proporción significativa que, si bien ha avanzado en el desarrollo de estas capacidades, podría necesitar una mayor profundización teórica, más experiencias prácticas contextualizadas, o una retroalimentación más directa que les ayude a fortalecer su

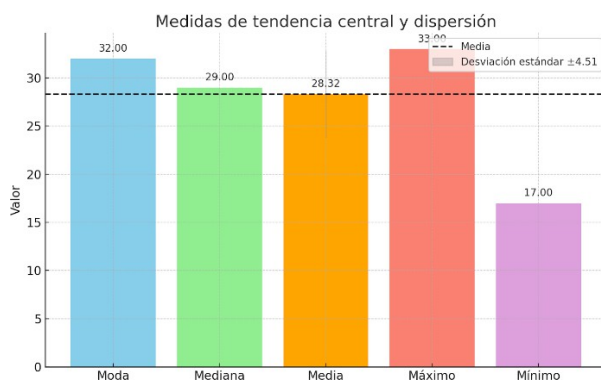
posicionamiento crítico. Este grupo puede estar en una etapa de transición entre una comprensión general del contexto y una interpretación más estructural, política y situada de los problemas sociales y educativos. Se muestra una baja presencia en el nivel bajo (5,26%) y la ausencia en el nivel muy bajo (0%) indican que el grupo no presenta dificultades graves en este factor, lo que sugiere que la formación ha logrado ubicar, al menos en un nivel básico, una sensibilidad crítica hacia la realidad. Sin embargo, la existencia de un estudiante en el nivel bajo implica que aún existen vacíos que deben ser atendidos individualmente, ya sea a través de tutorías, espacios de reflexión guiada, o un acompañamiento más cercano en la práctica profesional. Es necesario señalar que este factor no puede ser reducido a una competencia conceptual. La comprensión sociopolítica implica un posicionamiento ético-pedagógico ante la realidad, que se expresa tanto en el análisis como en la toma de decisiones profesionales. La formación en educación social no puede concebirse sin el desarrollo de estas capacidades, ya que la intervención con poblaciones diversas requiere una mirada crítica que cuestione las causas estructurales de la exclusión, la pobreza, la desigualdad y la violencia, la profundización del factor requiere de una mirada a los datos cualitativos de este informe final de investigación del seminario. Por lo cual, aunque los resultados muestran una tendencia positiva, el desafío pedagógico consiste en que todas las personas estudiantes avancen hacia los niveles más altos, no solo en términos de comprensión, sino también en la capacidad de traducir esa lectura crítica en estrategias pedagógicas transformadoras. Para ello, se requiere seguir integrando enfoques teóricos como la pedagogía crítica, la educación popular y la sociología de la educación, y la teoría de la pedagogía social para así fortalecer la relación entre los cursos teóricos y las experiencias de campo, de manera que los aprendizajes conceptuales se confronten y se afirmen en el contacto con la realidad viva de las comunidades. Para finalizar, se puede

indicar que los datos del factor 3 permiten afirmar que el grupo posee una base crítica bien cimentada, pero al mismo tiempo invitan a no conformarse con niveles medios o generales de análisis, y más bien avanzar hacia la afirmación de un pensamiento pedagógico comprometido, contextual y políticamente consciente, que sea capaz de incidir en los entornos sociales desde una educación transformadora que incida en el mejoramiento de la educación y calidad de vida integral de niñez, familia y comunidad.

Tabla 48. Medidas de tendencia central y dispersión factor tres Grupo B, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	32
Mediana	29
Media	28,32
Medidas de dispersión	
MAX	33
MIN	17
Rango	16
Des Estand	4,51
% de la DS	15,93

Figura 27. Capacidades para la comprensión sociopolítica



Como se observa en la tabla y gráfica anterior, el nivel de Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad en el grupo de licenciatura presenta los siguientes datos, valor más frecuente el 32, el cual se ubica en la categoría Muy Alto Nivel de capacidades. El valor de la mediana es 29 compartiendo el mismo nivel de categoría. La media tiene el valor de 28,32 y se ubica en la categoría de Alto nivel capacidades, los tres datos muestran valores relativamente cercanos, aunque la media es ligeramente más baja, lo que sugiere que existen algunos valores más bajos que reducen el promedio general.

Existe un valor máximo de 33, ubicado en la categoría de Muy Altos Nivel de capacidades. El valor mínimo registrado es de 17 y se ubica en la categoría Medianos Niveles de capacidades. Entre ambos valores surge un Rango de 16. Este rango indica una variabilidad considerable entre los estudiantes, es decir, hay diferencias importantes en el nivel de capacidades para la comprensión sociopolítica. La desviación estándar de 4,51, que equivale al 15,93% de la media, señala una dispersión moderada: los datos no son completamente homogéneos, pero tampoco muestran variaciones extremas. La figura gráfica refuerza estos hallazgos: se observa que la moda es el valor más alto, seguido de la mediana y la media ligeramente más baja, y un mínimo bastante alejado, lo cual confirma la existencia de cierta diversidad en los resultados. El hecho de que la moda (32) y la mediana (29) se ubiquen dentro de la categoría de muy alto nivel de capacidades indica que una parte importante del grupo se posiciona con fuerza en los niveles más avanzados del factor de análisis y lectura de la realidad sociopolítica. Esta situación es coherente con las expectativas de una formación en educación social a nivel de licenciatura, donde se busca que el estudiantado no solo reconozca las dinámicas sociopolíticas que influyen en los procesos educativos, sino que además pueda analizarlas, interpretarlas y actuar con criterio

y compromiso ético en los distintos contextos donde interviene. La mediana refuerza esta tendencia, al ubicar al 50% del grupo en valores iguales o superiores al 29, lo que reafirma una orientación mayoritaria hacia una comprensión crítica avanzada. La media, con un valor de 28,32, ligeramente inferior a la mediana y la moda. Aunque se encuentra dentro de la categoría de alto nivel de capacidades, muestra un leve descenso respecto a los otros estadígrafos lo cual señala la presencia de algunos valores más bajos que afectan el promedio. Este comportamiento no es negativo en sí mismo, pero sí revela la existencia de cierta heterogeneidad en el desarrollo de estas capacidades dentro del grupo. No todos los estudiantes se encuentran en los niveles superiores, lo cual es comprensible en un proceso formativo donde influyen múltiples factores como el contexto personal, las trayectorias educativas previas, la experiencia práctica, o incluso la afinidad del estudiante con los enfoques críticos y sociológicos y con la vocación de mirar la niñez en contextos más amplios y explicativos. El valor máximo registrado (33), cercano al límite superior del rango, confirma que existen estudiantes que han logrado internalizar con claridad y profundidad los fundamentos del análisis sociopolítico. Por su parte, el valor mínimo (17), ubicado en la categoría de mediano nivel de capacidades, indica que incluso los estudiantes con menor puntaje no presentan desempeños bajos o muy bajos. Esto es un hallazgo positivo, ya que demuestra que todo el grupo se encuentra dentro de un rango medio-alto de desarrollo, sin casos que reflejen una ausencia crítica de comprensión contextual. La diferencia entre esos valores genera un rango de 16 puntos, así como la desviación estándar de 4,51 (equivalente al 15,93% de la media), expresan una dispersión moderada. Estos datos muestran que, aunque hay diferencias notables entre los niveles de desarrollo de las capacidades analizadas, estas diferencias se dan dentro de un rango positivo, sin extremos preocupantes. La dispersión moderada puede ser leída como una oportunidad para

fortalecer los procesos de nivelación, retroalimentación y profundización teórica en aquellos estudiantes que aún no han consolidado completamente estas habilidades. En general el comportamiento de los datos permite sostener que el grupo ha logrado apropiarse en su mayoría de los elementos esenciales para interpretar críticamente la realidad sociopolítica, lo cual resulta fundamental en el perfil de un profesional en educación social. La semejanza entre la moda, mediana y media, aunque no idénticas, refuerza la percepción de una tendencia clara hacia niveles altos de desarrollo, con una variabilidad aceptable que no pone en riesgo la calidad formativa del conjunto. A pesar de ellos, se debe indicar que la lectura pedagógica de estos datos debe llevar a considerar cómo pueden seguir potenciándose estas capacidades desde una perspectiva más integral. Es decir, no solo mediante la incorporación de contenidos teóricos o lecturas especializadas, sino también a través de metodologías activas que permitan al estudiantado confrontar sus aprendizajes con la realidad. La participación en investigaciones aplicadas, el trabajo colaborativo con comunidades y el análisis de coyuntura sociopolítica pueden funcionar como dispositivos fundamentales para seguir fortaleciendo esta dimensión del perfil de egreso. A manera de cierre se puede señalar que los datos del análisis estadístico validan el avance del grupo en la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, al tiempo que invitan a sostener una reflexión continua sobre cómo traducir este análisis en acciones pedagógicas pertinentes, éticas y transformadoras en el campo educativo.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la mayoría del estudiantado que participa en este estudio ha desarrollado un nivel significativo de pensamiento crítico y de lectura estructural de la realidad social, cultural y política del país. La presencia dominante en las categorías de alto y muy alto nivel de capacidades sociopolíticas, junto con la

ausencia de puntuaciones en los niveles muy bajos, evidencia un avance formativo coherente con los objetivos del plan de estudios vigente. Este factor es fundamental dentro del enfoque formativo de la educación social, ya que permite que las personas estudiantes no solo comprendan los fenómenos educativos desde una mirada técnica o metodológica, sino también desde una perspectiva crítica, ética y transformadora. Tal como lo señala el plan de estudios, uno de los objetivos generales de la carrera es “formar profesionales comprometidos con el contexto histórico-social, capaces de incidir en procesos educativos que promuevan el cambio y la equidad” (Universidad Nacional, 2020, p. 10). Esta orientación encuentra correspondencia directa con el desarrollo de las competencias analizadas en este factor. Desde la teoría, autores como Paulo Freire (1970) han insistido en la necesidad de formar educadores con una “conciencia crítica del mundo” y con capacidad para “leer la realidad” como un texto pedagógico. En esa línea, el desarrollo de la comprensión sociopolítica implica la adquisición de herramientas para analizar las condiciones estructurales de la vida de las personas, reconociendo los entramados de poder, desigualdad y exclusión que afectan a las comunidades educativas. Estas capacidades no son accesorias, sino que configuran el núcleo ético-político de la educación social, entendida como una práctica de transformación. En coherencia con estas ideas, el plan de estudios establece competencias específicas asociadas a este factor, como “interpretar críticamente las realidades sociales y educativas desde una perspectiva de derechos humanos” y “analizar los fenómenos educativos como construcciones sociales insertas en contextos históricos, políticos y culturales” (UNA, 2020, pp. 22-24). Además, se promueve una articulación activa entre teoría y práctica mediante cursos como Educación y Sociedad, Prácticas con enfoque comunitario y Problemas educativos contemporáneos, que exigen al estudiantado desarrollar análisis situados, con base en la observación y el diálogo con los

territorios. Los hallazgos del análisis estadístico y la interpretación cualitativa permiten evidenciar que el grupo en estudio ha alcanzado en su mayoría un posicionamiento crítico frente a la realidad. Sin embargo, se recomienda reforzar los procesos de reflexión guiada, el uso de metodologías participativas, y la integración de experiencias de campo que confronten al estudiantado con problemáticas reales. Solo así podrá consolidarse un perfil profesional verdaderamente contextualizado, comprometido y propositivo. En conclusión, el desarrollo de las capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad se constituye como uno de los pilares formativos de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, en tanto habilita al futuro profesional para actuar pedagógicamente con sentido, ética y proyección transformadora. La tendencia positiva que muestran los datos no debe ser entendida como punto de llegada, sino como base sólida para seguir profundizando en una formación que articule teoría crítica, compromiso social y praxis educativa situada.

Análisis cualitativo de la categoría 3.

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica

(Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)

Las personas estudiantes expresan que los espacios en común de diálogo entre ellos y docentes universitarios, antes, durante y después de la puesta en acto de sus prácticas como profesionales en formación, así como la coherencia entre sus ideales y acciones en situaciones donde sus saberes han sido una necesidad social cercana a la realidad donde se desenvuelven como persona integrante de una comunidad, así como por ejemplo durante la pandemia por el virus SARS-CoV-2, en contextos rurales que han visitado en giras pedagógicas, en prácticas profesionales supervisadas y prácticas implicadas a los demás

cursos de carrera, han sido momentos que han potenciado sus capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, esto debido al aprendizaje que se crea al tener la oportunidad de contrastar realidades y percibir las diferencias económicas, políticas, ideológicas, históricas, entre otras, que deben de ser tenidas en cuenta para la comprensión sociopolítica de la realidad en un momento dado.

Otra parte de los entrevistados y participantes ponen de relieve la importancia de profundizar aún más en la teoría, ya que el concepto de la triada Escuela-Familia-Comunidad, no queda muy claro hasta después de haber tenido muchas experiencias, durante varios años de carrera, en la práctica en los diversos entornos. Respecto a esto, durante una entrevista a profundidad se le preguntó al participante PP.V.01 sobre cómo ha percibido la preparación que ha recibido para trabajar con familias y comunidades en un entorno escolar a lo cual respondió:

La verdad yo la veo muy limitada, siento que a uno digamos se habla mucho de esta triada, pero solo se queda en la teoría siento que a uno no le dan como esas bases para trabajar con la familia y la comunidad yo considero que no, al menos en lo que llevo de la carrera considero que no lo he visualizado. (Comunicación personal, 02 diciembre 2025)

Asimismo, se el participante PP.V.11 respondió:

Siento que ha sido como baja por lo mismo, o sea, como que no se han preparado más como en dar clases o como tratar al estudiante o hacer como el aprendizaje un poquillo más bonito, pero nada más con el estudiante. O sea, ha sido muy poco con familia o comunidad. (Comunicación personal, 11 diciembre 2025)

Y de igual manera el participante PP.V.21:

Yo siento que yo no he recibido esa formación, solo hemos estado a nivel escolar, no a nivel familia, porque como le explicaba antes, yo siento que eso usted lo vive hasta que usted tenga un grupo a cargo, como docente no como estudiante, no siento que el acercamiento sea productivo verdad. (Comunicación personal, 03 diciembre 2025)

En el análisis de la categoría 3, Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, los datos evidencian que el grupo presenta un nivel intermedio-alto de consolidación en su pensamiento crítico y en su capacidad de comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales que atraviesan los contextos educativos y comunitarios. Sin embargo, se muestra que aún existe un sector de estudiantes que necesita fortalecer sus fundamentos teóricos y vivenciales para alcanzar un posicionamiento sociopolítico más robusto y crítico.

Los hallazgos cualitativos complementan y refuerzan este panorama. El estudiantado narró que las oportunidades de diálogo con docentes y pares, tanto en el aula como en las prácticas profesionales, han sido espacios significativos para ampliar su comprensión de la realidad sociopolítica. En particular, experiencias como las giras pedagógicas en zonas rurales, la práctica supervisada en comunidades, y las vivencias durante la pandemia del SARS-CoV-2, se convirtieron en momentos clave para contrastar realidades, reconocer desigualdades económicas, políticas e ideológicas, y reflexionar críticamente sobre su rol como futuros profesionales de la educación social. Al mismo tiempo, algunos participantes señalaron la necesidad de profundizar más en la teoría, ya que

conceptos como la triada Escuela-Familia-Comunidad no terminan de consolidarse hasta que los estudiantes acumulan experiencias prácticas en diversos entornos.

En la contrastación mixta, los resultados cualitativos consolidan los hallazgos cuantitativos, pues ambos muestran que el grupo ha avanzado de manera significativa en el desarrollo de una visión crítica de la realidad social y política, aunque aún existen retos para que este aprendizaje se traduzca en un posicionamiento sistemático y sostenido. En este sentido, los datos confirman que, si bien hay una base sólida de pensamiento crítico en la mayoría, persiste la necesidad de fortalecer la integración entre teoría y práctica, con mayor énfasis en la reflexión sociopolítica desde los primeros niveles del énfasis.

Una vez explorada la comprensión sociopolítica, el análisis se centra en la pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas. Este cuarto factor muestra la percepción del estudiantado acerca de la correspondencia entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales de la sociedad.

Matriz de análisis mixto del Factor 3 – Grupo B

Tabla 49. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 28,32 Mediana: 29 Moda: 32 Desviación estándar: 4,51 Rango: 16 Categoría predominante: Mediano nivel de capacidades (36,84%) Porcentaje	La media (28,32), la mediana (29) y la moda (32) indican que los datos se concentran en torno a los niveles medios y altos, con una dispersión moderada (DE = 4,51). La mayoría del grupo (57,90%) se ubica en las categorías de alto y muy alto nivel , lo que muestra que existe una base sólida de pensamiento crítico para la comprensión sociopolítica de la realidad. Sin embargo, el 36,84% en nivel	Las personas estudiantes expresan que los espacios en común de diálogo entre ellos y docentes universitarios, antes, durante y después de la puesta en acto de sus prácticas como profesionales en formación, así como la coherencia entre sus ideales y acciones en situaciones donde sus saberes han sido una necesidad social cercana a la realidad donde se desenvuelven como personas

acumulado alto + muy alto: 57,90%	medio sugiere que aún hay un sector que requiere mayor profundización teórica y práctica para consolidar un posicionamiento crítico más robusto. La baja presencia en el nivel bajo (5,26%) y la ausencia de casos en el nivel muy bajo refuerzan la idea de que el grupo no presenta debilidades profundas en este factor. La tendencia apunta hacia niveles altos y muy altos.	integrantes de una comunidad, por ejemplo durante la pandemia por el virus SARS-CoV-2, en contextos rurales que han visitado en giras pedagógicas, en prácticas profesionales supervisadas y en prácticas implicadas a los demás cursos de la carrera, han sido momentos que han potenciado sus capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad. Esto se debe al aprendizaje que se crea al tener la oportunidad de contrastar realidades y percibir las diferencias económicas, políticas, ideológicas e históricas, entre otras, que deben ser tenidas en cuenta para la comprensión sociopolítica de la realidad en un momento dado. Otra parte de los entrevistados y participantes pone de relieve la importancia de profundizar aún más en la teoría, ya que el concepto de la triada Escuela-Familia-Comunidad no queda muy claro hasta después de haber tenido muchas experiencias, durante varios años de carrera, en la práctica <u>en diversos entornos.</u>

En el análisis del Factor 3, Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, los datos evidencian que el grupo presenta un nivel intermedio-alto de consolidación en su pensamiento crítico y en su capacidad de comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales que atraviesan los contextos educativos y comunitarios. La media (28,32), la mediana (29) y la moda (32) se encuentran cercanas y reflejan que los puntajes se concentran principalmente entre los niveles medio y alto, con una dispersión

moderada (desviación estándar de 4,51). Destaca que el 57,90% del estudiantado se ubica en las categorías alto y muy alto, lo que indica una base sólida de desarrollo crítico en este grupo. Sin embargo, la presencia de un 36,84% en nivel medio y un 5,26% en nivel bajo muestra que aún existe un sector de estudiantes que necesita fortalecer sus fundamentos teóricos y vivenciales para alcanzar un posicionamiento sociopolítico más robusto y crítico.

Los hallazgos cualitativos complementan y refuerzan este panorama. El estudiantado narró que las oportunidades de diálogo con docentes y pares, tanto en el aula como en las prácticas profesionales, han sido espacios significativos para ampliar su comprensión de la realidad sociopolítica. En particular, experiencias como las giras pedagógicas en zonas rurales, la práctica supervisada en comunidades, y las vivencias durante la pandemia del SARS-CoV-2, se convirtieron en momentos clave para contrastar realidades, reconocer desigualdades económicas, políticas e ideológicas, y reflexionar críticamente sobre su rol como futuros profesionales de la educación social. Al mismo tiempo, algunos participantes señalaron la necesidad de profundizar más en la teoría, ya que conceptos como la triada Escuela-Familia-Comunidad no terminan de consolidarse hasta que los estudiantes acumulan experiencias prácticas en diversos entornos.

En la contrastación mixta, los resultados cualitativos consolidan los hallazgos cuantitativos, pues ambos muestran que el grupo ha avanzado de manera significativa en el desarrollo de una visión crítica de la realidad social y política, aunque aún existen retos para que este aprendizaje se traduzca en un posicionamiento sistemático y sostenido. En este sentido, los datos confirman que, si bien hay una base sólida de pensamiento crítico en la mayoría, persiste la necesidad de fortalecer la integración entre teoría y práctica, con mayor énfasis en la reflexión sociopolítica desde los primeros niveles del énfasis.

Una vez explorada la comprensión sociopolítica, el análisis se centra en la pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas. Este cuarto factor muestra la percepción del estudiantado acerca de la correspondencia entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales de la sociedad.

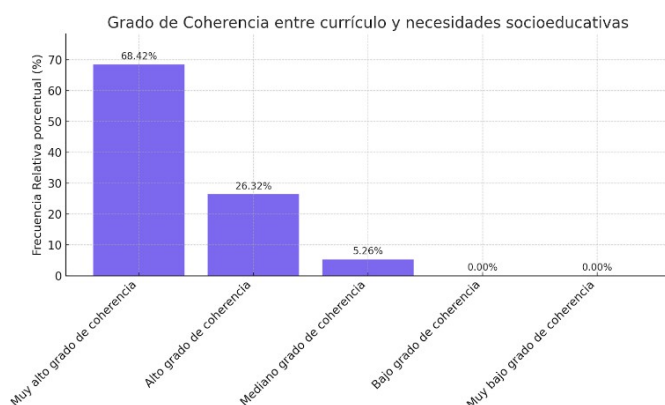
Análisis cuantitativo del factor 4

Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Tabla 50. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto grado de coherencia	13 – 15	13	68,42 %	100,00
Alto grado de coherencia	10 – 12	5	26,32 %	31,58
Mediano grado de coherencia	7 – 9	1	5,26 %	5,26
Bajo Grado de coherencia	4 – 6	0	0,00 %	0,00
Muy bajo grado de coherencia	0 – 3	0	0,00 %	0,00
Totales		19	100,00 %	

Figura 28. Grado de coherencia entre el currículum y las necesidades socioeducativas



En este factor se explora la percepción del estudiantado en el grado de licenciatura sobre la medida en que el currículum de la carrera responde de manera coherente a las problemáticas sociales reales presentes en la educación, y si este los prepara adecuadamente para intervenir en contextos socioeducativos diversos, tal como su énfasis apunta. De acuerdo con los resultados presentados en la anterior tabla y figura, se observa que el 68,42% de las personas participantes, perciben un muy alto grado de coherencia entre el currículum y las necesidades socioeducativas. Así mismo, un 26,32% indica un alto grado de coherencia, lo cual indica que el 94,74% de las personas participantes consideran que la coherencia curricular se articula de forma adecuada con los desafíos reales. Por otro lado, el 5,26% sitúa su percepción en un grado medio. Así mismo, en la categoría de bajo o muy bajo grado de coherencia, no presenta respuestas. Estos resultados reflejan una valoración positiva de la coherencia curricular del plan de estudios, lo que sugiere que esto responde a las expectativas del estudiantado y se percibe como relevante en la preparación para afrontar los desafíos sociales actuales. Los datos obtenidos en este factor reflejan una percepción altamente positiva por parte del estudiantado respecto a la pertinencia del currículum. El hecho de que el 68,42% de las personas encuestadas haya ubicado su

valoración en la categoría de muy alto grado de coherencia, y un 26,32% en la de alto grado de coherencia, evidencia que la mayoría considera que el plan de estudios no solo incorpora contenidos relevantes, sino que también establece vínculos reales y efectivos con las problemáticas sociales contemporáneas. Este reconocimiento por parte del estudiantado indica que el enfoque formativo del énfasis en educación social logra enlazar las propuestas teóricas con la práctica profesional situada en contextos diversos. La percepción general de coherencia curricular está asociada no solo a la inclusión de temas pertinentes en las asignaturas, sino también al enfoque metodológico que favorece la participación, la reflexión crítica y la experiencia en terreno.

Los datos sugieren que el currículo, tal como se aplica en la etapa de licenciatura, ha sabido incorporar los principios de flexibilidad, contextualización y sentido social que caracterizan a una formación centrada en la realidad del país y en las necesidades de las poblaciones vulnerables. Esto puede deberse, entre otras razones, al menos a nivel discursivo, a la articulación de cursos con componente práctico, a la incorporación de proyectos interdisciplinarios, y a la interacción directa con comunidades, escuelas y familias. Por otro lado, el 5,26% que ubicó su percepción en el nivel medio de coherencia plantea un área de atención. Aunque este grupo es pequeño, su valoración sugiere que aún podrían existir vacíos o alejamientos puntuales entre lo que se enseña y lo que se requiere enfrentar en los espacios reales de intervención.

Esto podría referirse, por ejemplo, a contenidos que resultan abstractos, metodologías poco activas en algunos cursos, o dificultades para vincular ciertas asignaturas con el perfil profesional. Este pequeño grupo constituye una pequeña tendencia, pero importante para seguir ajustando y mejorando el currículo, particularmente en cuanto a

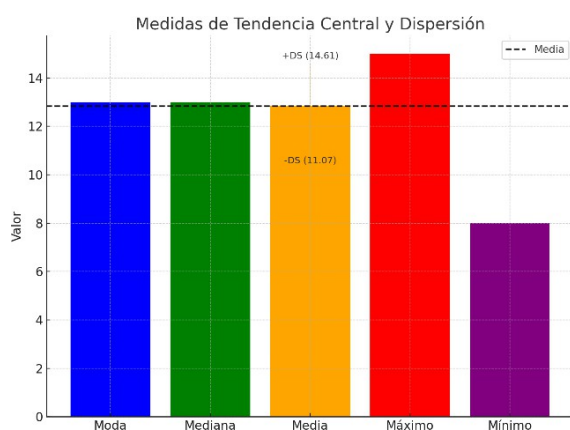
su aplicabilidad práctica y actualización constante frente a las transformaciones sociales. Es necesario indicar que no se registraron estudiantes en las categorías de bajo o muy bajo grado de coherencia, lo cual fortalece la interpretación general de satisfacción con el currículo. Esta ausencia es indicador de que, al menos desde la perspectiva del estudiantado, no existen fallos profundos en la propuesta formativa. Por el contrario, existe una confianza colectiva en que el plan de estudios los prepara con pertinencia, sentido social y herramientas reales para abordar desafíos educativos complejos en las comunidades con las que trabajan o trabajarán. Los resultados dan elementos importantes para la evaluación institucional de calidad curricular. Una alta percepción de coherencia entre el currículo y las necesidades del entorno es un logro importante, especialmente en carreras de corte humanista y social, donde el distanciamiento entre la teoría y la práctica ha sido históricamente una crítica constante.

La valoración dada por el grupo 25 puede ser utilizada como evidencia positiva en procesos de autoevaluación, acreditación o rediseño curricular, siempre que se complemente con análisis cualitativos que profundicen en cómo y por qué esta coherencia es percibida. Los resultados indican que se deben seguir gestionando espacios de diálogo entre el estudiantado, el cuerpo docente y las comunidades. Solo mediante una revisión continua y participativa del currículo será posible garantizar que esta percepción positiva se mantenga y evolucione. En este sentido, fortalecer la retroalimentación sistemática, abrir espacios para que el estudiantado participe en los procesos de mejora curricular, y asegurar que las prácticas y los contenidos respondan a las dinámicas sociales emergentes, son pasos necesarios para mantener la coherencia como una base de la formación en educación social.

Tabla 50. Medidas de tendencia central y dispersión factor4 Grupo B, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	13
Mediana	13
Media	12,84
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	8
Rango	7
Des Estand	1,77
<u>% de la DS</u>	<u>13,80</u>

Figura 29. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas



Las medidas de tendencia central y de dispersión permiten interpretar el comportamiento general del grupo participante con respecto al grado de coherencia entre el currículo de la carrera y las necesidades socioeducativas. Lo representado en la tabla y figura anterior, visualiza que la moda y la mediana coinciden en el valor 13, lo que indica que este es el puntaje más frecuente y que el 50% de las personas participantes obtuvo resultados iguales o superiores a este valor. Este puntaje se ubica en la categoría de “muy alto grado de coherencia”, lo cual refuerza la percepción de que el currículo responde

adecuadamente. Por otro lado, en la media se obtiene un valor de 12,84, posicionando igualmente en la categoría de muy alto grado de coherencia, lo que evidencia una tendencia grupal hacia la valoración positiva del currículo.

En cuanto a las medidas de dispersión, el valor máximo es 15 y el mínimo es 8, lo que da lugar a un rango de 7 puntos, señalando cierta variabilidad. La desviación estándar es de 1,77 lo cual es valor bajo, indicando que los datos no se alejan significativamente de la media. El porcentaje de desviación estándar es de 13,80% lo que señala una dispersión controlada, existe cierta variabilidad, pero sin que comprometa la homogeneidad general de las respuestas. El hecho de que la moda y la mediana coincidan en el valor de 13, ambas ubicadas dentro de la categoría de muy alto grado de coherencia (13–15), indica una fuerte concentración de respuestas positivas. Esta coincidencia refuerza la idea de que la mayoría del grupo percibe que el currículo está estrechamente vinculado con las demandas del entorno social y educativo actual. La moda, al ser el valor más repetido, y la mediana, al representar el punto central de la distribución, apuntan a una tendencia generalizada de valoración muy positiva, lo cual sugiere que la estructura curricular está logrando responder a las expectativas del estudiantado en cuanto a su aplicabilidad real en escenarios diversos. El valor de la media, que alcanza 12,84, también se ubica dentro de la categoría de muy alto grado de coherencia, aunque apenas por debajo de los valores de la moda y la mediana. Esta leve diferencia sugiere la existencia de algunos puntajes levemente inferiores que reducen el promedio, aunque sin afectar la clasificación general del grupo dentro del rango más alto. Esta proximidad entre las tres medidas de tendencia central permite concluir que existe consistencia interna en la percepción del grupo y que no hay grandes contrastes en la forma en que los estudiantes valoran la coherencia entre el currículo y las necesidades

socioeducativas. En relación con la dispersión, el valor mínimo registrado fue 8, lo que lo sitúa dentro de la categoría de mediano grado de coherencia (7–9). Este dato indica que, aunque minoritario, existe un caso que valora la coherencia curricular con menor entusiasmo, lo cual puede estar asociado a experiencias particulares de formación, a expectativas personales no satisfechas o a percepciones críticas sobre ciertos componentes del plan de estudios. El valor máximo fue 15, que representa el punto más alto dentro de la categoría de muy alto grado de coherencia, confirmando que algunos estudiantes encuentran que el currículo responde plenamente a los desafíos y necesidades sociales del contexto, de esos valores se deriva el rango de 7 puntos el cual sugiere una variabilidad moderada. Aunque hay diferencias entre los participantes, estas no son extremas ni implican una fragmentación significativa en las valoraciones. Esto se ve respaldado por la desviación estándar de 1,77, que representa solo el 13,80% de la media, un porcentaje bajo que indica que los puntajes tienden a agruparse en torno al promedio. Esta baja dispersión refuerza la homogeneidad de las percepciones del grupo, y sugiere que las valoraciones individuales, aunque distintas en algunos casos, no se alejan demasiado de la tendencia general. El nivel de coherencia entre los valores centrales y la dispersión controlada sugiere que el currículo no solo es valorado positivamente, sino también de forma continua y compartida entre los distintos miembros del grupo. Esta uniformidad en la percepción es un indicador de que las distintas experiencias formativas vividas por los estudiantes han sido capaces de construir con claridad el sentido, la finalidad y la orientación social del énfasis en educación social. Además, muestra que el currículo no genera divisiones marcadas en la apreciación del estudiantado, sino que se percibe como un cuerpo articulado de conocimientos y prácticas pertinentes, útiles y transformadores. La tendencia es clara en este factor, los datos no solo reflejan un elaborado diseño curricular en términos formales,

sino también una implementación efectiva que ha sabido traducir los objetivos formativos en experiencias significativas para el estudiantado. Esta alta percepción de coherencia curricular puede considerarse como una fortaleza de la carrera, que podría ser aprovechada para seguir profundizando en metodologías activas, experiencias de campo bien contextualizadas y procesos de evaluación que promuevan una educación social crítica y contextualizada.

Los resultados del análisis del Factor 4 evidencian una valoración positiva por parte del estudiantado con respecto a las experiencias prácticas y la participación en proyectos reales que les han permitido articular teoría y práctica en contextos educativos diversos. Esta percepción se manifiesta en los altos niveles reportados en las medidas de tendencia central, donde moda, mediana y media se ubican en la categoría de alto nivel de dominio y sugieren una consistencia favorable en las respuestas del grupo. Asimismo, la baja dispersión de los datos fortalece la interpretación de que existe una vivencia compartida y significativa de la formación práctica, orientada a resolver problemas concretos del ámbito socioeducativo. Esta tendencia positiva responde a los principios rectores establecidos en el rediseño curricular de la carrera, que propone una formación situada y contextualizada, en la que el vínculo con las realidades escolares y comunitarias no sea periférico, sino central. El plan de estudios señala que uno de los ejes estructurantes es la intervención educativa crítica (UNA, 2020, p. 15), lo cual implica el desarrollo de competencias para diseñar y aplicar propuestas pedagógicas transformadoras desde una comprensión profunda de los contextos. Este eje se operacionaliza a través de prácticas articuladas a los cursos, talleres, seminarios y procesos de investigación aplicada, tal como lo muestran los resultados obtenidos en este factor. Es fundamental que la formación docente no se limite a la

transmisión de saberes, sino que habilite a los futuros profesionales para leer la realidad, dialogar con las comunidades y proponer alternativas pedagógicas pertinentes. La experiencia práctica, cuando es acompañada de reflexión sistemática, permite la construcción de saber pedagógico propio y en contexto. Tal como señala Imbernón (2011), el profesional docente debe convertirse en un agente de cambio que, desde el aula o la comunidad, contribuya a la transformación social y educativa. En este sentido, las altas valoraciones expresadas por el estudiantado dan cuenta de que los espacios de práctica han favorecido el desarrollo de estas capacidades, permitiéndoles integrar la dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal del quehacer docente. No obstante, la existencia de casos con puntuaciones medianas o más bajas, aunque en menor proporción, invita a mantener un monitoreo constante sobre la calidad, pertinencia y equidad de las oportunidades de práctica en todos los cursos. Ello es crucial para evitar que la experiencia formativa esté mediada por factores estructurales o logísticos que limiten su impacto. Además, debe considerarse la necesidad de sistematizar las prácticas, fortalecer el acompañamiento docente, e incentivar la innovación pedagógica en estos espacios. En conclusión, el Factor 4 revela una fortaleza sustancial del plan de estudios en términos de formación práctica y vinculación con las realidades educativas. Esta fortaleza debe ser sostenida y ampliada, consolidando los vínculos entre universidad y territorio, promoviendo proyectos interdisciplinarios, y fortaleciendo la investigación acción como estrategia de transformación educativa. De este modo, se logrará cumplir con la promesa formativa de una pedagogía comprometida con el cambio social y orientada al bien común, tal como se propone en los principios filosóficos del plan de carrera.

Análisis cualitativo de la categoría 4.

Pertinencia curricular y formación recibida.

(Factor 4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas)

En el quinto año de la carrera de Pedagogía en I y II ciclo su énfasis al ser en educación social según el Plan de estudio 2020 propone buscar vinculación con la realidad mediante prácticas socioeducativas que integren las funciones sustantivas universitarias - investigación, docencia, extensión y producción-, articuladas en un currículo que atraviesa toda la carrera con ejes y temas transversales. Asimismo, se subrayó la importancia de conectar con el entorno social e institucional, impulsando la creación de redes de apoyo que respalden la labor pedagógica, con especial atención a los contextos más vulnerables.

Por lo tanto, la importancia del plan de estudio radicó en que este delinea qué tipo de profesional requiere el país llevar al aula y a la comunidad. La formación del educador social debe ser integral y debe ser fundamentada bajo las necesidades que presente el contexto actual para que se logre un desempeño efectivo en el ámbito que se desenvuelva, Pérez, citado por Díaz et al. (2021). Esto señala que la formación del educador social debe ser integral, no limitarse, sino también abarcar el desarrollo de habilidades prácticas, actitudes, valores y una comprensión crítica del entorno.

Ante esto, los estudiantes del último año de la carrera que fueron entrevistados al hablar del plan de estudios mencionaron que consideran importante agregar más experiencias vivenciales a la formación en educación social. PP.V.01 sugiere que se programen más giras y que se realicen charlas con especialistas externos que aborden

temáticas diversas de la educación social, evidenciando la necesidad de un contacto directo con realidades y saberes que trascienden el aula universitaria y también el pensamiento de que la educación solo se encuentra en las cuatro paredes de una escuela. En la misma línea, PP.V.11 lamentaba que varios cursos se anunciaron como teoría-práctica, pero al final comentaban que solo se pasa el tiempo escuchando al profesor, que hay poca movilidad y poca tarea concreta en el aula. Esta respuesta nos reflejó que los estudiantes piden la incorporación de más salidas de campo, talleres con profesionales, actividades prácticas.

Según Pérez (como se citó en García, 2021), la formación del educador social debe responder a las necesidades del contexto para lograr un desempeño efectivo. Es decir, es importante que como educadores sociales en formación más que tener mucha teoría por aplicar, los estudiantes puedan integrar de manera equilibrada la teoría con la práctica. Los contextos en los que se desenvuelve un educador social suelen ser diversos y complejos, y no se limita únicamente al entorno escolar formal, por esta razón, es fundamental que se escuche la voz de las personas entrevistadas, para que la universidad pueda darle una mejor calidad en su formación.

Por otro lado, sobre los cursos que se imparten en la carrera, los estudiantes de último año refuerzan la necesidad de una formación sólida y contextualizada que combine conocimientos disciplinares específicos con herramientas socioafectivas y éticas para la práctica. Según lo expresado por PP.V.01: “es importante identificar como prioritarios los cursos de mediación pedagógica, así como el curso de sexualidad, el cual considero muy efectivo y relevante.” (Comunicación personal, 02 diciembre 2025). No obstante, la misma persona participante mencionó nuevamente la carencia compartida con otros estudiantes de un curso de psicología en la malla curricular.

Por su parte, PP.V.11 presenta una dimensión ética y emocional, ya que mencionó los principios pedagógicos de Flórez Ochoa como esenciales en la práctica del educador social, mencionando el amor y el respeto como pilares del quehacer pedagógico, mostrando que existe una comprensión afectiva del rol del docente, que no puede desvincularse del vínculo humano con el otro.

Matriz de análisis mixto del Factor 4 – Grupo B

Tabla 51. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 12,84 Mediana: 13 Moda: 13 Desviación estándar: 1,77 Rango: 7 Categoría predominante: Muy alto grado de coherencia (68,42%) Porcentaje acumulado alto + muy alto: 94,74%	La media (12,84), mediana (13) y moda (13) muestran alta concentración en los niveles superiores , con una desviación estándar baja (1,77), lo que refleja homogeneidad en las percepciones . La mayoría del grupo (94,74%) considera que el currículo tiene un grado de coherencia alto o muy alto con las necesidades socioeducativas, lo que indica que la propuesta formativa es percibida como pertinente y contextualizada . Solo un 5,26% ubica su percepción en un grado medio, y no hay estudiantes en los niveles de bajo o muy bajo grado, lo que refuerza la tendencia positiva y la confianza del grupo en la evancia del plan de estudios .	Las personas participantes mencionan como de gran relevancia para sus realidades los cursos de mediación pedagógica. Sin embargo, mencionan la importancia de incluir cursos dirigidos a problemas de aprendizaje y cursos sobre psicología infantil. Por otro lado, indican que les gustaría que en los cursos se dieran más giras y que la teoría pueda ser llevada más al ambiente práctico.

En el análisis del Factor 4, Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas, los resultados cuantitativos muestran una valoración muy positiva del plan de estudios por parte del estudiantado. La media (12,84), la mediana (13)

y la moda (13) se ubican en los niveles superiores, lo que evidencia una percepción consistente sobre la pertinencia del currículo. La baja dispersión (Desviación Estándar= 1,77) confirma que las respuestas son homogéneas, sin grandes diferencias entre el grupo. El 68,42% se posiciona en la categoría de muy alto grado de coherencia, y sumando los niveles alto y muy alto se alcanza un 94,74%, lo que refleja una fuerte confianza en que la formación recibida responde adecuadamente a las necesidades socioeducativas, la ausencia total de respuestas en los niveles bajos o muy bajos consolida esta tendencia.

Los hallazgos cualitativos refuerzan lo anterior, pero también introducen excepciones que permiten identificar áreas de mejora. El estudiantado destaca la relevancia de los cursos de mediación pedagógica, señalando que han tenido un impacto directo en su formación, sin embargo, varios participantes expresaron la necesidad de incluir cursos más especializados, como aquellos orientados a los problemas de aprendizaje y a la psicología infantil, que consideran fundamentales para responder a los desafíos de los contextos socioeducativos. Asimismo, enfatizaron la importancia de ampliar los espacios de giras y prácticas de campo, con el fin de llevar la teoría a experiencias concretas y situadas en las realidades sociales que deben atender.

En la integración mixta, los datos cualitativos consolidan el alto nivel de coherencia percibido en los resultados cuantitativos, aunque también señalan la necesidad de avanzar hacia un currículo que combine la solidez conceptual con una mayor práctica situada y con el abordaje de problemáticas específicas. En conclusión, la tendencia general indica que el grupo percibe una formación curricular altamente pertinente y contextualizada, pero con la expectativa de que se incorporen mayores oportunidades de contacto con la realidad socioeducativa para fortalecer su preparación profesional.

Al concluir el análisis de la coherencia curricular, se pasa al estudio de la experiencia con diversidad de poblaciones vulnerables. Este quinto factor permite identificar el grado de exposición y contacto del estudiantado con grupos en riesgo o en condiciones de exclusión social

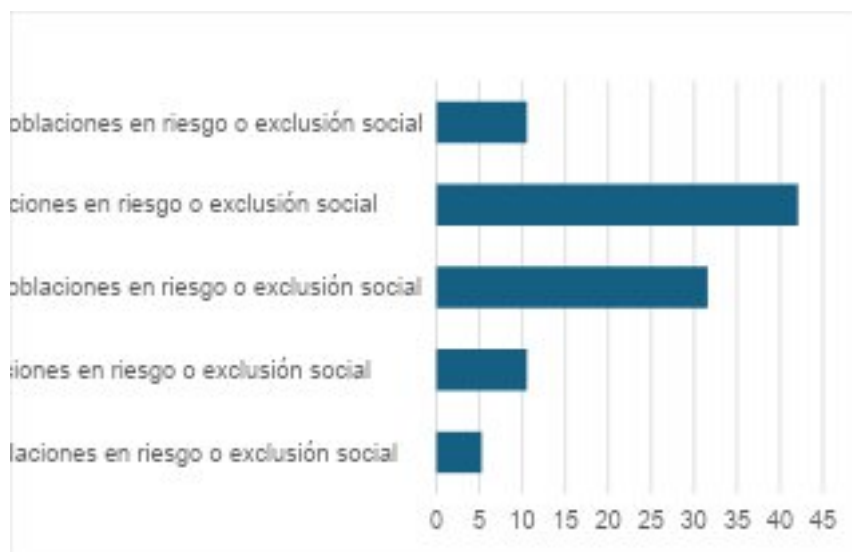
Análisis cuantitativo del factor 5

Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social

Tabla 52. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	‘29 – 35’	1	5,26	100,00
Altos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	‘22 – 28’	2	10,53	94,74
Medianos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	‘15 – 21’	6	31,58	84,21
Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	‘8 – 14’	8	42,11	52,63
Muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	‘0 – 7’	2	10,53	10,53
Totales		19	100,00	

Figura 30. Experiencias con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social



Este factor de la experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social, explora el nivel de contacto con poblaciones marginadas o en situación de abandono, negligencia, maltrato de parte de padre o madre de familia o encargados, niñez que se encuentre en protección del Estado u otros familiares como consecuencia de las situaciones antes mencionadas, también en este factor se toman en cuenta personas en situación de calle, familias en pobreza extrema o comunidad marginal, además de personas con problemas de salud mental o estudiantes con problemas conductuales, delincuencia, adultos mayores, personas con discapacidad y población que están en nuestro país Costa Rica en condición de migrante y refugiados. Como se lee en la tabla y se logra observar en el gráfico en el grupo que cursa el énfasis en la Licenciatura en educación social, se tienen los siguientes resultados, un 5,26% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy alto nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social en educación social. Un 10,53 expresa un alto nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social indican que su nivel es alto. Un 31,58% considera que sus niveles de

contacto con esta población se ubican en un nivel mediano, ya en estos niveles los estudiantes tienen conocimientos teóricos y prácticos que los acercan a estas poblaciones. Un 42,11% consideran que su nivel es bajo en los porcentajes, el 10,53% de las personas estudiantes expresa un Muy bajo nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Los resultados, parecieran sugerir que a pesar de los cinco años de formación el contacto con las poblaciones en riesgo o exclusión no ha sido tan presente en el énfasis de educación social. Los resultados del factor muestran una distribución que tiende hacia niveles bajos y medios de contacto, lo que resulta llamativo considerando que este grupo ha cursado el énfasis en educación social, el cual, por definición, debería ofrecer mayores oportunidades de interacción directa con poblaciones vulnerables. El hecho de que solo un 5,26% del estudiantado se ubique en el nivel de muy alto contacto, y un 10,53% en el nivel alto, evidencia una presencia reducida de experiencias intensas o sistemáticas en este campo, situación que puede comprometer la consolidación de las competencias prácticas requeridas para abordar situaciones de exclusión o riesgo social con eficacia. El 31,58% de estudiantes en la categoría de contacto medio sugiere que existe una base de conocimiento teórico y algunos acercamientos prácticos, aunque probablemente fragmentados o esporádicos. Este grupo puede haber participado en proyectos específicos, visitas institucionales o prácticas breves con alguna población en riesgo, pero sin la profundidad o continuidad que permita una comprensión compleja de la realidad social y una intervención pedagógica fundamentada. Se debe mirar con atención la situación de que el 42,11% del grupo manifiesta un bajo nivel de contacto, y que el 10,53% reporta un contacto muy bajo. Estas cifras indican que más de la mitad del estudiantado (52,64%) ha tenido escasas o muy escasas oportunidades reales de trabajar con poblaciones que, según el enfoque de la carrera, deberían estar en el centro de la formación socioeducativa. Esto refleja una

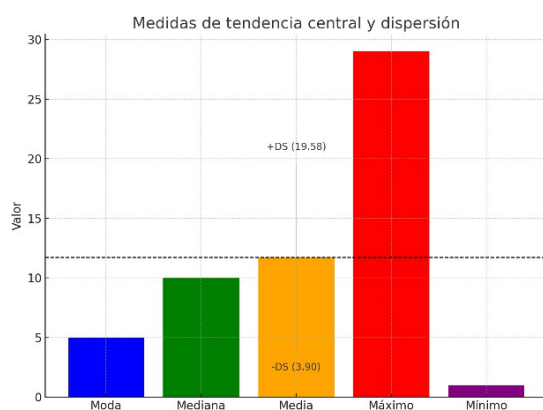
contradicción importante entre los objetivos curriculares del énfasis y la experiencia efectiva del estudiantado, lo que podría generar una brecha entre la formación teórica y las exigencias del campo profesional. Este punto de divergencia entre la teoría y las experiencias en campo genera en algunos momentos datos un tanto contradictorios que la fase cualitativa del estudio permitirá clarificar con mayor precisión. No obstante, dejando caer a los resultados obtenidos en el grupo 25 de este factor se puede señalar que hay un desajuste curricular con posibles causas potenciales tales como, una relacionada con la disponibilidad y calidad de los escenarios de práctica, que muchas veces dependen de convenios institucionales, recursos logísticos o decisiones administrativas. Otra posible causa es la forma en que se estructuran los cursos teórico-prácticos, que podrían estar priorizando análisis de casos, simulaciones o lecturas, pero sin garantizar una inserción real y sostenida en contextos vulnerables. A esto se puede sumar la posible falta de acompañamiento o supervisión especializada que facilite la articulación entre lo vivenciado y lo aprendido, y que potencie el desarrollo de una actitud crítica, empática y profesional, además es lógico pensar que la modalidad de entrega de la docencia, virtual en su mayoría, afecta pedagógicamente el acercamiento al terreno y sus realidades. Los datos muestran la necesidad de revisar la coherencia interna del currículo no basta con declarar el trabajo con poblaciones vulnerables como eje central del perfil de egreso, si las oportunidades reales de formación en contacto con estas poblaciones son insuficientes, desiguales o aisladas o drásticamente afectadas por la forma de entrega de la docencia. La experiencia directa con personas en situación de riesgo no solo es deseable, sino imprescindible para desarrollar una comprensión integral de sus condiciones, necesidades y derechos, así como para construir prácticas educativas que respondan de manera pertinente, ética y transformadora. De esa forma, los resultados de este factor contrastan con los obtenidos en otros factores,

donde el grupo manifestó altos niveles de habilidades de intervención o comprensión sociopolítica. Esto podría indicar que los conocimientos y disposiciones están presentes, pero no han sido suficientemente validados ni fortalecidos en situaciones reales de contacto profesional, lo cual limita su afianzamiento. La consecuencia es una formación que, aunque crítica y técnicamente competente en lo conceptual, corre el riesgo de ser débil en lo experiencial y en la toma de decisiones pedagógicas complejas frente a la exclusión social. Los hallazgos atinentes a este factor deben ser tomados como una oportunidad para replantear la estructura de las prácticas profesionales, los vínculos con instituciones públicas y comunitarias, y el diseño de experiencias formativas más intencionadas. Es necesario que la carrera garantice no solo el contacto con estas poblaciones, sino también procesos de reflexión, análisis y evaluación que permitan al estudiantado construir herramientas éticas, pedagógicas y contextuales para actuar con sensibilidad, compromiso y rigor en escenarios de alta complejidad social, para superar las limitaciones impuestas por la forma de entrega de la docencia es necesario habilitar espacios posibles en fines de semana, para lograr el necesario contacto con el campo.

Tabla 53. Medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central	
Moda	5
Mediana	10
Media	11,74
Medidas de dispersión	
MAX	29
MIN	1
Rango	28
Des Estand	7,84
% de la DS	66,84

Figura 31. Medidas de tendencia central y dispersión factor5 Grupo B, UNA



Los resultados de este factor reflejan el nivel de contacto con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Permite valorar el conocimiento práctico de los estudiantes sobre realidades complejas y su capacidad para generar procesos de inclusión. El valor de la mediana corresponde a 10, que se encuentra en los bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social, las medidas de dispersión presentan valores de un máximo de 29 y un mínimo de 1, presenta la mediana con valor de 10 ubicándola en los niveles Bajos de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social, la percepción grupal es que a través del transcurso de la carrera de cinco años han presentado mínimo contacto que las poblaciones de riesgo y exclusión. En la medida de dispersión entre los valores surge el Rango el cual es muy alto con un valor de 28. El estadígrafo que posee mayor fuerza para aclarar la situación lo es la desviación estándar de 7,84, para un porcentaje de 66,84, utilizando la tabla diseñada para la investigación se puede indicar que se trata de una muy alta desviación estándar, al observar la figura de barras se visualiza una diferencia entre el máximo y el mínimo. Por lo tanto, los resultados que presenta este factor pareciesen sugerir que se debe enfocar en mejorar el contacto de las personas estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica que cursan el énfasis de la carrera, con las poblaciones de riesgo y exclusión social. Los resultados

estadísticos muestran con claridad una realidad formativa frágil en cuanto al contacto directo con poblaciones en riesgo o exclusión social. La mediana, con un valor de 10, se ubica dentro de la categoría de bajos niveles de contacto, lo que indica que al menos la mitad del grupo tuvo escasa o muy limitada exposición real a este tipo de poblaciones durante los cinco años de formación (en este factor se asumió la totalidad de la formación). Este dato, por sí solo, constituye una alerta sobre la efectividad de las estrategias implementadas para acercar al estudiantado a los entornos vulnerables que forman parte del objeto de intervención de la educación social. La moda, con un valor de 5, refuerza esta tendencia, ya que es el puntaje más frecuente del grupo y se encuentra también dentro de la categoría de muy bajos niveles de contacto. Esto sugiere que la experiencia de contacto con poblaciones vulnerables no solo fue baja para algunos estudiantes, sino que se repitió de forma significativa como una condición general del grupo. Por otro lado, la media (11,74) se acerca a los límites superiores de la categoría de bajos niveles, pero sigue sin alcanzar un nivel que permita interpretar una tendencia positiva o suficiente. Esta ligera elevación de la media en relación con la moda y la mediana está influida por los pocos casos que reportan experiencias más significativas, como lo demuestra el valor máximo de 29.

La alta dispersión de los datos es otro aspecto fundamental en este análisis. El rango de 28 puntos, entre un mínimo de 1 y un máximo de 29, señala diferencias muy marcadas en las trayectorias del estudiantado. Esta heterogeneidad se ve claramente reflejada en la desviación estándar de 7,84, que representa un 66,84% respecto a la media, una dispersión que es muy alta de acuerdo con la tabla de interpretación estadística utilizada en esta investigación. Esta amplitud indica que no existe una experiencia compartida ni equilibrada entre los miembros del grupo, sino que algunos lograron insertarse en espacios de trabajo

con poblaciones vulnerables, mientras que otros apenas tuvieron acercamientos superficiales o simbólicos. Al intentar especulativamente profundizar en las razones de estos resultados, es indispensable considerar las condiciones excepcionales de formación que vivió este grupo. Debido a la pandemia por COVID-19, las clases presenciales fueron suspendidas durante un periodo amplio de la carrera, lo que afectó directamente la posibilidad de realizar prácticas continuas y sostenidas en contextos reales. Posteriormente, el retorno paulatino a la presencialidad no se generó plenamente, y durante el tramo de la licenciatura la modalidad ha sido mayoritariamente virtual, con una frecuencia presencial muy limitada (no más de cuatro actividades por semestre). Esta estructura, aunque comprensible por las circunstancias, ha generado un desfase entre los contenidos curriculares y las posibilidades efectivas de interacción con los escenarios sociales más complejos. Por lo tanto, los resultados no deben leerse únicamente como una debilidad del plan de estudios, sino como una manifestación de una coyuntura histórica que afectó profundamente la dimensión experiencial de la formación docente y socioeducativa. No obstante, esta realidad plantea la urgencia de implementar medidas de compensación formativa, entre las cuales se encuentra la generación de prácticas alternativas, alianzas comunitarias con presencia virtual acompañada de supervisión reflexiva, e integración de metodologías participativas y colaborativas que simulen procesos de intervención real. Asimismo, es necesario reforzar que la educación social no puede pensarse sin la vivencia directa de la exclusión, la pobreza, la migración, el abandono o la diversidad funcional, no como conceptos abstractos, sino como realidades humanas que exigen posicionamientos éticos, afectivos y pedagógicos concretos. Por ello, aunque la modalidad virtual puede mantener la transmisión de saberes, no puede reemplazar la experiencia corporal, dialógica y situada que exige este tipo de formación. Para finalizar el análisis estadístico, se debe

indicar que los resultados de este factor deben promover en la carrera y sobre todo en la licenciatura a la revisión del equilibrio entre la dimensión teórica y la dimensión práctica del currículo, donde se espera que el estudiantado alcance un grado alto de madurez profesional. Esta revisión debe orientarse a garantizar que, sin importar el formato de la modalidad, la formación en educación social logre sostener su compromiso ontológico formar profesionales capaces de actuar crítica, respetuosa y estratégicamente frente a las realidades más difíciles del entramado social costarricense.

Como cierre del análisis del Factor 5, denominado Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social, se pueden articular varios elementos teóricos y curriculares que dan fundamento a los resultados hallados y sugieren propuestas para su fortalecimiento. Desde una perspectiva teórica, la educación social debe entenderse como una práctica formativa orientada a la transformación de realidades sociales complejas. Durante los cursos se pretende que el vínculo con poblaciones en riesgo y situación de exclusión no es solo una posibilidad dentro del campo profesional, sino una responsabilidad ética y política. Esta responsabilidad implica comprender profundamente las condiciones de vida, las estructuras de poder, y las dinámicas de exclusión que afectan a determinados grupos sociales, así como la capacidad para intervenir de manera respetuosa, crítica y comprometida. El Marco Teórico del estudio destaca que estas experiencias de contacto permiten desarrollar competencias en torno a la empatía, el posicionamiento ético, la comprensión estructural del conflicto social, y la generación de estrategias de intervención pedagógica transformadora. Sin embargo, como se ha evidenciado en los resultados, este componente experiencial ha sido débil o fragmentado, lo cual limita el desarrollo de una praxis pedagógica coherente con los fines de la educación social. En

consonancia con lo anterior, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Universidad Nacional (2020), específicamente en su fundamentación del perfil de egreso, establece que el profesional debe ser capaz de responder a los retos sociales del país mediante el diseño y ejecución de procesos educativos sensibles a las diversidades. Este perfil contempla la formación de un profesional con capacidad para generar procesos inclusivos y equitativos que reconozcan las múltiples dimensiones de la exclusión (social, cultural, educativa, económica) y propongan alternativas pedagógicas contextualizadas. Asimismo, en el apartado de competencias genéricas y específicas, se espera que la persona egresada articule lo aprendido con realidades concretas, actuando con compromiso social y sentido ético. No obstante, los hallazgos del presente factor revelan una distancia entre estas aspiraciones formativas y las condiciones reales de contacto profesional de las personas estudiantes con las poblaciones más vulnerables. Esta contradicción, que es también estructural, puede tener múltiples causas, como la reducción de espacios de práctica debido a la virtualización, la falta de convenios institucionales sólidos o la debilidad en los mecanismos de articulación entre lo teórico y lo práctico. Por lo tanto, este factor debe tomarse como un llamado de atención para redoblar esfuerzos en la formación situada, integral y comprometida con las realidades sociales. Se requiere repensar la estructura de los cursos, reforzar las prácticas supervisadas, promover vínculos más estrechos con comunidades y organizaciones sociales, y propiciar espacios de reflexión sistemática que fortalezcan las competencias éticas, afectivas y contextuales del estudiantado. En resumen, si se asume que la educación social es una pedagogía de lo concreto, de la marginalidad, del conflicto y de la esperanza, entonces no es posible formar educadores sociales sin un contacto continuo, reflexivo y transformador con las realidades que más lo exigen. La coherencia entre el

discurso formativo y la experiencia vivida debe ser, en este sentido, una prioridad urgente para el rediseño y la aplicación efectiva del plan de estudios.

Análisis cualitativo de la categoría 5. Contacto con poblaciones vulnerables. (5.

Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables)

Tras finalizar el análisis del Grupo A, resulta fundamental centrar la atención en el Grupo B, conformado por estudiantes del V nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos que cursan el énfasis en Educación Social en la Universidad Nacional de Costa Rica. Este grupo representa la etapa avanzada de la formación, en la que se espera una mayor consolidación de competencias profesionales, habilidades de intervención socioeducativa y experiencias en contextos diversos. El análisis mixto por factores permite observar no solo los niveles alcanzados en términos cuantitativos, sino también la manera en que las experiencias narradas por los estudiantes confirman, complementan o relativizan estos resultados. En este apartado se presentan de manera detallada los hallazgos, iniciando con el Factor 1, Desarrollo de Competencias Profesionales, y avanzando progresivamente en la valoración de los demás factores que integran el constructo investigado.

Las personas participantes de la investigación que se les realiza la entrevista a profundidad, que cursan el énfasis de la carrera expresaron la importancia del diagnóstico y la comunicación continua con la familia para conocer las realidades que influyen su contexto, más no cuentan experiencias vivenciales con este tipo de poblaciones, solamente una persona participante que en la actualidad trabaja en una ONG.

El plan de estudios de la Licenciatura Pedagogía en I y II ciclos de la EGB con Énfasis en Educación Social planteó la formación de profesionales capaces de interpretar y

transformar la realidad educativa y social, mediante una praxis reflexiva, crítica y contextualizada. Uno de los aspectos centrales fue el desarrollo de una pedagogía social comprometida con la inclusión, la diversidad y el bienestar colectivo.

Como parte de la mejora al plan, los académicos propusieron que la formación docente de en educación primaria debía abarcar el periodo de los 7 a los 15 años para poder responder a las actuales necesidades del contexto social tanto en materia de educación formal como en educación no formal. Además, se mencionó lo siguiente:

La lógica de este plan de estudios, sobre todo en su tracto de Licenciatura, persigue que se genere una formación complementaria entre la Pedagogía escolar en I y II ciclos y lógicas propias de la educación social, vienen a lograr un profesional, con mayor potencial pedagógico y con mayor capacidad de incidencia en los procesos educativos de la escuela y de las dinámicas familiares, comunales y sociales en general. (Universidad Nacional, 2020, p. 67).

Además, desde la perspectiva de la persona participante nos agregó “La formación en trabajo colaborativo y resolución de problemas, como parte de una propuesta pedagógica con enfoque humanista”. (PP.V.01, Comunicación personal, 2 diciembre 2024). Ese enfoque humanista que caracteriza a la Universidad Nacional que a través de las décadas ha sido una de las mejores formadoras de docentes de calidad no solamente académica sino personas sensibles a las diferentes poblaciones vulnerables. También la persona participante de la investigación comentó un importante hallazgo desde su opinión personal mencionó

Bueno yo sinceramente estoy intentando profundizar y siento que en nuestro caso en el bachillerato no se dio como tanto a ese énfasis de la educación social si no fue

como más dirigido a la educación primaria enfocada en las escuelas, y ahorita en licenciatura bueno obviamente como es el énfasis si se le está dando como más validez, de hecho estoy de ahorita con la pregunta anterior no recuerdo bien ese curso de introducción a la educación social, pero digamos ahorita licenciatura bueno yo que estoy empezando si le hemos dado muchos énfasis a dar unos temas que te ha recibido por ejemplo diversidad, exclusión social, marginación, y además ahí siento que así se profundiza más el tema de educación social en sí. (PP.V.01, Grupo focal, 13 enero 2025)

Estas respuestas dieron luz de una apropiación de los principios fundamentales de la pedagogía social, en especial la atención a la diversidad, la construcción de entornos de aprendizaje equitativos y la acción educativa contextualizada.

Matriz de análisis mixto del Factor 5 – Grupo B

Tabla 54. Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables –

Riesgo y Exclusión Social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 11,74 Mediana: 10 Moda: 5 Desviación estándar: 7,84 Rango: 28 Categoría predominante: Bajo nivel de contacto (42,11%) Porcentaje acumulado bajo + muy bajo: 52,64%	La media (11,74) y la mediana (10) reflejan que la tendencia central se ubica en los rangos bajos de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. La desviación estándar es alta (7,84), indicando variabilidad considerable en las experiencias del grupo. Más de la mitad del estudiantado (52,64%) se encuentra en niveles bajo o muy bajo, lo que evidencia oportunidades limitadas de interacción directa con estas poblaciones, a pesar de encontrarse en la etapa final de la carrera. Solo un 15,79% se ubica en niveles alto o muy alto, lo que muestra que las experiencias significativas siguen siendo escasas y no generalizadas en el ipo.	Las personas participantes de la investigación a quienes se les realizó la entrevista a profundidad, que cursan el énfasis de la carrera, expresaron la importancia del diagnóstico y la comunicación continua con la familia para conocer las realidades que influyen en su contexto. Sin embargo, no cuentan con experiencias vivenciales con este tipo de poblaciones, solamente una persona participante que en la actualidad trabaja en una ONG. (2.1)

En el análisis del Factor 5, Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables – Riesgo y Exclusión Social, los resultados cuantitativos muestran un panorama limitado. La media (11,74) y la mediana (10) ubican al grupo en niveles bajos de contacto con poblaciones en riesgo, mientras que la moda (5) refuerza la concentración en los niveles más bajos. La desviación estándar (7,84) revela una alta dispersión, lo que sugiere que algunos estudiantes han tenido experiencias significativas, pero la mayoría carece de ellas, de hecho, el 52,64% se encuentra en niveles bajo o muy bajo, lo que indica que más de la mitad del grupo no ha logrado establecer un vínculo formativo sólido con estos sectores.

Apenas un 15,79% alcanza niveles altos o muy altos, lo que muestra que las experiencias intensas y transformadoras con poblaciones en situación de vulnerabilidad siguen siendo excepcionales.

Los hallazgos cualitativos complementan y refuerzan la lectura cuantitativa, si bien el estudiantado reconoce la importancia del diagnóstico y de la comunicación con las familias para comprender las realidades sociales, se evidencia una carencia de experiencias prácticas directas con poblaciones vulnerables. Solo un caso aislado, de una persona que trabaja en una ONG, aporta un ejemplo concreto de interacción más cercana con estos grupos. Esto confirma que el énfasis en Educación Social, aunque en su etapa avanzada, aún no garantiza oportunidades generalizadas para que todo el estudiantado logre un aprendizaje situado en contextos de riesgo y exclusión social.

En la integración mixta, puede concluirse que los datos cualitativos consolidan el diagnóstico cuantitativo, es así como el contacto con poblaciones vulnerables es bajo y disperso, y aunque existe consciencia sobre la importancia de este eje formativo, su implementación práctica es limitada. La tendencia general evidencia una debilidad estructural en la formación del grupo, al no propiciar de forma amplia experiencias con sectores en riesgo, lo que constituye un reto urgente para el fortalecimiento curricular y para la consolidación de competencias propias de la educación social.

Tras revisar las experiencias con poblaciones vulnerables, se aborda el sexto factor, relativo a la intervención en actividades socioculturales comunitarias. Aquí se analizan las oportunidades de vinculación del estudiantado con contextos comunitarios y culturales más allá de la escuela.

Análisis cuantitativo del factor 6

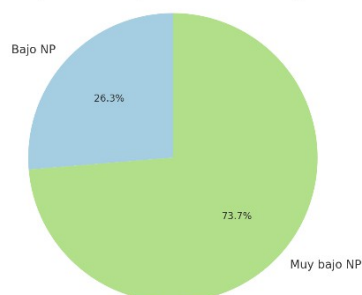
Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Tabla 55. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales	29 - 35	0	0,00	100,00
Altos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	28 - 34	0	0,00	100,00
Medianos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	19 - 27	0	0,00	100,00
Bajos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	11 - 18	5	26,32	100,00
Muy bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	0 - 10	14	73,68	73,68
Totales		19	100,00	

Figura 32. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales

Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales



Mediante este factor, se pretende medir la experiencia de los estudiantes en trabajos realizados en diversos sectores fuera de lo escolarizado, ya sea por actividades culturales, recreativas y comunitarias, así como la intervención en distintos espacios. De acuerdo con los datos obtenidos, se evidencia una escasa participación en actividades socioculturales comunitarias. El 73,68% de las personas participantes se ubicaron en la categoría de muy bajo nivel de participación, lo cual puede indicar una clara ausencia o mínima experiencia en este tipo de intervenciones durante su proceso formativo. Por otro lado, un 26,32% reportan un bajo nivel de participación, lo cual sugiere una experiencia limitada, aunque un poco más significativa que el anterior puntaje. En la categoría de nivel medio, alto o muy alto de participación, no manifiesta ningún resultado. Este patrón evidencia una limitada vinculación del currículo con espacios comunitarios, y pone en manifiesto una debilidad en el desarrollo de competencias prácticas asociadas a la educación social, lo que discrepa de el plan de estudios, al este señalar que el currículo está diseñado para que los estudiantes actúen en contextos diferenciados y amplios. Como se ha descrito y para una mayor profundización se puede señalar que los resultados cuantitativos obtenidos en este factor revelan una limitante profunda en la formación práctica del estudiantado, especialmente en lo que respecta a la participación en actividades socioculturales comunitarias. El hecho de

que el 73,68% de las personas estudiantes se ubiquen en la categoría de muy bajo nivel de participación, y que el restante 26,32% esté en el nivel bajo, sin presencia alguna en las categorías media, alta o muy alta, representa una señal clara de que el grupo ha tenido escasas oportunidades de actuar en contextos comunitarios no escolarizados, a pesar de que el plan de estudios propone justamente esta vinculación como uno de los pilares fundamentales del énfasis en educación social, es posible que por ser un grupo cuya carrera ha sido desarrollada en ámbitos y coyuntura pandémica los resultados estén condicionados por tal profunda e inesperada coyuntura. Sin embargo, se considera necesario tomar el dato y analizarlo a pesar de lo coyuntural. La tendencia en los resultados no solo es una alerta por su magnitud, sino también por su contradicción directa con los objetivos formativos del currículo. Desde su formulación, el énfasis propone el desarrollo de competencias vinculadas a la cohesión social, la identidad comunitaria, la inclusión de poblaciones diversas y la intervención en espacios alternativos, tales como centros culturales, organizaciones barriales, grupos juveniles, proyectos recreativos y otras expresiones comunitarias que exceden el ámbito puramente escolar. La ausencia de experiencia en estos escenarios pone en duda si los dispositivos pedagógicos, metodológicos y organizativos han logrado movilizar efectivamente las intenciones curriculares hacia una práctica coherente con el perfil de egreso establecido. El alejamiento de los espacios comunitarios y socioculturales puede deberse a múltiples factores tales como dificultades logísticas, escasa articulación con instituciones locales, falta de proyectos interdisciplinarios o una cultura institucional centrada excesivamente en lo escolarizado. También es probable que las condiciones formativas del grupo como el contexto pandémico (ya comentado), la virtualidad prolongada y la baja presencialidad durante la etapa de licenciatura, hayan afectado directamente su posibilidad de insertarse activamente en comunidades. No

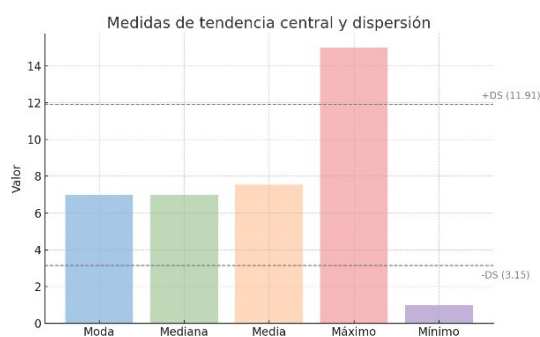
obstante, aun reconociendo estas limitaciones contextuales, los resultados hacen evidente que no se establecieron suficientes mecanismos compensatorios que permitieran al estudiantado desarrollar experiencias prácticas alternativas o virtuales significativas en el campo sociocomunitario. El impacto pedagógico en la formación es profundo. La educación social, en tanto campo profesional, requiere acciones formativas generadas en contextos reales, diversos, complejos y culturalmente situados. La falta de contacto con estos espacios debilita el desarrollo de habilidades como la gestión comunitaria, la mediación cultural, la organización de actividades colectivas, la facilitación de procesos participativos o el trabajo con actores sociales diversos. Además, puede afectar la capacidad del futuro profesional para leer críticamente los territorios, generar propuestas de intervención pertinentes o construir alianzas estratégicas con organizaciones de base, todo lo cual impide un acertado desempeño en la lógica de que la persona egresada pueda articular la niñez escolar, la familia o grupos soporte de desarrollo y la comunidad o comunidades en las que se desempeña. Estos hallazgos deben llevar a una revisión profunda del diseño e implementación de los espacios de práctica profesional. Es urgente que las coordinaciones académicas generen vínculos más sólidos y sistemáticos con comunidades, asociaciones cívicas, instituciones culturales y organizaciones no gubernamentales, que abran oportunidades reales de intervención para el estudiantado. Del mismo modo, se requiere repensar el acompañamiento docente, la flexibilidad de horarios y formatos de práctica, así como la creación de proyectos sociocomunitarios integrados que favorezcan la experiencia, la reflexión crítica y la producción de saber pedagógico situado, se debe analizar con profundidad la desaparición de proyectos involucrados en comunidades en contextos vulnerables en territorios urbanos y rurales, revisar los proyectos que pueden aportar e involucrar a las personas estudiantes en sus acciones. Si se mira más

allá de los resultados estadísticos, el factor lleva a la reflexión de la situación de separación entre el curriculum prescrito y el curriculum vivenciado por las personas estudiantes, se debe vincular la propuesta de formación con los principios y lógicas propias de la educación social como disciplina de la Pedagogía, fortalecer la participación en actividades socioculturales de y con las comunidades y organizaciones, más allá de la metodología se trata de una carrera que pareciera asume la educación como una responsabilidad ética y política en la formación de profesionales que, en su ejercicio futuro, deberán acompañar procesos de transformación social en espacios abiertos, colaborativos, inclusivos y culturalmente diversos.

Tabla 56. Medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central	
Moda	7
Mediana	7
Media	7,53
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	1
Rango	14
Des Estand	4,38
% de la DS	58,15

Figura 33. Medidas de tendencia central y dispersión factor 6 Grupo B, UNA



Según los resultados anteriores, la moda y la mediana coinciden con un valor de 7, lo cual indica que este fue el valor más frecuente y que la mitad de los participantes obtuvieron un puntaje igual o inferior a este número. Este valor se encuentra dentro de la categoría de muy bajo nivel de participación, lo que evidencia una débil vinculación de los estudiantes con espacios comunitarios. En la media encontramos que su valor es de 7,53, que también se sitúa en la categoría de muy bajo nivel, lo que sugiere que, en promedio, la experiencia del grupo en este tipo de intervenciones es limitada.

En cuanto a las medidas de dispersión, el valor máximo registrado fue de 15. Lo que representa un caso aislado de mayor participación comunitaria, ubicada en la parte alta del rango de la categoría “bajo nivel”. El valor mínimo fue de 1, lo cual indica una participación prácticamente nula en espacios comunitarios. El rango entre el valor más alto y el más bajo fue de 14 puntos, lo cual representa una gran diferencia en los niveles de participación entre estudiantes, a pesar de que la mayoría se concentre en niveles bajos. La desviación estándar fue de 4,38, lo que sugiere que existe una dispersión significativa de los datos alrededor de la media, existen algunos estudiantes que se alejan considerablemente del promedio, reflejando una distribución heterogénea. Este hallazgo se refuerza con el porcentaje de la desviación estándar que alcanzó un 58,15% siendo este un valor alto. Esto

indica que los datos están altamente dispersos y que hay poca concentración en torno al promedio. Los resultados muestran una situación que genera atención en la formación del estudiantado de la carrera con énfasis en educación social, ya que el valor coincidente de moda y mediana en 7 sitúa al grupo en la categoría de muy bajo nivel de participación en espacios comunitarios. Esta coincidencia indica que la mayoría del grupo obtuvo bajos puntajes, pero además que la mitad de las personas estudiantes reportó experiencias mínimas o nulas en el desarrollo de actividades socioculturales o proyectos en contextos comunitarios. Este tipo de experiencias, que deberían ser centrales en una carrera que se orienta hacia la intervención social, parecen haber sido escasas o poco significativas en el proceso formativo. El valor de la media es ligeramente superior a las otras medidas, pero se mantiene también en la misma categoría, lo cual indica que la baja participación no se trata de un fenómeno aislado, sino de una tendencia generalizada, lo que refuerza la necesidad de revisar las oportunidades formativas que ofrece el currículo. No basta con que el plan de estudios contemple estos espacios si en la práctica no se traducen en acciones efectivas y sostenidas. En lo que respecta al rango este es de 14 puntos entre el valor mínimo y máximo muestra una diferencia amplia entre quienes sí han tenido algún tipo de acercamiento con espacios comunitarios y quienes no lo han logrado en absoluto. Esta variabilidad se ve confirmada por una desviación estándar elevada (4,38), la cual representa un 58,15% respecto al valor de la media. Este porcentaje revela que los puntajes están muy dispersos y que la experiencia del grupo no ha sido homogénea, sino que existen importantes diferencias individuales. Posiblemente, las condiciones vividas en los últimos años hayan influido en esta situación, sobre todo el contexto pandémico, de esa forma se debe profundizar en que el grupo de estudiantes ha tenido una formación marcada por la pandemia, lo que implicó una virtualización prolongada de los procesos académicos. Esto

dificultó las posibilidades de realizar trabajos presenciales en comunidades, especialmente en contextos de intervención directa o proyectos de tipo sociocultural. A lo anterior se suma que el trayecto de licenciatura ha sido mayoritariamente virtual, y en el mejor de los casos, ha contado con apenas unas pocas actividades presenciales por semestre. Este escenario restringe seriamente el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para el ejercicio profesional en el campo social. Mirando la situación desde una lógica pedagógica, los resultados, ameritan un análisis sobre la distancia entre los propósitos declarados del currículo y la experiencia vivida por el estudiantado. Si bien el énfasis en educación social promueve la acción transformadora desde y con las comunidades, los datos muestran una brecha con esos principios. El bajo nivel de participación sugiere que no se han establecido suficientes condiciones institucionales, logísticas o metodológicas para garantizar la presencia activa del estudiantado en los territorios. Por último, el factor debe ser analizado más allá de una medición de un grupo que está finalizando su proceso formativo con un trabajo final de graduación, debe ser valorado como una alerta para la acción futura. La universidad tiene el desafío de generar espacios reales de intervención comunitaria que no dependan únicamente de la motivación personal del estudiantado, sino que estén integrados de manera orgánica, sistemática y sostenida en el plan formativo. Fortalecer esta dimensión de la formación es clave para que la educación social no se quede en una declaración de principios, sino que se viva como una práctica comprometida con la transformación de realidades sociales concretas y que de alguna forma también logre impactar en la visión y acción educativa de aquellos estudiantes que laboran o laborarán en contextos curricularizados, los cuales no lograrán impactos profundos si no se acompañan de miradas complejas de las realidades de la niñez atendida.

La revisión profunda de los datos cuantitativos asociados al Factor 6 revela una desconexión crítica entre la propuesta curricular del énfasis en Educación Social y la vivencia formativa efectiva de las personas estudiantes. La mayor parte del grupo investigado se ubica en las categorías de muy bajo (73,68%) o bajo (26,32%) nivel de participación en actividades socioculturales y comunitarias, sin presencia alguna en los niveles medio, alto o muy alto. Esta tendencia estadística se acompaña de una moda y mediana de 7 puntos, claramente dentro del nivel más bajo de la escala actitudinal, y una media de 7,53. Todos los valores reafirman una experiencia limitada, e incluso ausente, de vinculación con contextos comunitarios reales. Tal resultado no puede analizarse sin considerar el papel que la educación social debe desempeñar en la formación de educadores y educadoras. El marco teórico subraya que “la educación social se proyecta como una acción pedagógica transformadora, basada en la interacción dialógica con comunidades y en la promoción de procesos socioculturales emancipadores” (Marco Teórico, p. 6). Esta concepción exige necesariamente que los espacios comunitarios no sean vistos como añadidos o actividades periféricas, sino como escenarios esenciales de formación. Como ha señalado Carbonell (2014), una pedagogía comprometida con la inclusión y la justicia social no puede ocurrir exclusivamente dentro de los límites escolares: requiere del contacto directo con realidades diversas y complejas, donde el futuro profesional se confronte con los desafíos del entorno y construya conocimientos en interacción con otros saberes. En concordancia con esta mirada, el Plan de Estudios 2020 de la carrera de la Universidad Nacional establece con claridad que el perfil profesional de la persona egresada contempla la capacidad de “planificar, ejecutar y evaluar propuestas pedagógicas contextualizadas que reconozcan la diversidad social y cultural de los territorios” (p. 18). Aún más enfático es el planteamiento del eje integrador de proyección comunitaria, que

señala como una de sus acciones esenciales la necesidad de desarrollar “vínculos activos con organizaciones sociales, proyectos culturales y procesos colaborativos de intervención educativa” (p. 28). La baja participación estudiantil en tales espacios no solo contradice estos lineamientos, sino que expone vacíos estructurales en la implementación curricular. Desde una perspectiva pedagógica crítica, es posible afirmar que esta desconexión refleja la existencia de un currículo oculto centrado en lo escolarizado y en la reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales. Las personas estudiantes no han sido incorporadas de manera sistemática a experiencias formativas situadas, donde la mediación pedagógica ocurra en interacción con sujetos comunitarios, saberes populares y espacios no convencionales de aprendizaje. Como se menciona en el marco teórico, este tipo de mediación “rompe con la linealidad del proceso educativo tradicional y se abre a formas de aprendizaje recíproco, horizontal y éticamente situado” (Marco Teórico, p. 9). Si bien el contexto pandémico puede explicar parcialmente las limitaciones de acceso a territorios comunitarios, no basta como justificación estructural. La ausencia de estrategias compensatorias, como proyectos virtuales contextualizados, prácticas a distancia con acompañamiento o intervenciones híbridas, indica que no se logró una respuesta creativa, flexible y comprometida con los principios de la educación social. Esta situación no solo limita el desarrollo de habilidades profesionales (como la gestión comunitaria) la organización de actividades colectivas, la lectura del territorio o la construcción de redes, sino que también debilita la dimensión ética y política del proceso formativo, la cual debería permitir al futuro pedagogo actuar como agente de transformación sociocultural. El énfasis en educación social no puede limitarse a un conjunto de cursos teóricos; requiere de experiencias integradas que articulen conocimiento, acción e identidad profesional. En este sentido, el escaso contacto del estudiantado con espacios de intervención sociocultural

representa una alerta académica y política que demanda acciones institucionales inmediatas.

A manera de cierre se puede indicar que, el Factor 6 evidencia no solo una carencia de participación comunitaria, sino también una fractura entre el currículo prescrito y el vivido. Esta fractura compromete los principios fundacionales del énfasis en educación social, y exige una revisión profunda de las condiciones institucionales, metodológicas y pedagógicas que permiten (o impiden) el acceso real a experiencias significativas de intervención con poblaciones en contextos comunitarios. Revertir esta situación será esencial no solo para mejorar la formación profesional, sino también para consolidar una pedagogía comprometida con la justicia social, la transformación de los territorios y el aprendizaje colectivo desde la vida comunitaria.

Análisis cualitativo categoría 6. Participación sociocultural y comunitaria. (Factor 6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias)

La animación sociocultural forma parte de la formación profesional que han recibido los estudiantes que cursan la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica con énfasis en Educación Social. La formación docente en esta área tuvo como objetivo generar una integración más eficaz con respecto a la educación y la triada educativa familia, escuela y comunidad, como Valle (2024) mencionó “La influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida pretende ser, en gran medida, una herramienta que posibilita a los sujetos involucrados apropiarse de las dinámicas sociales y culturales de su contexto” (p.77).

Asimismo, es parte de la formación profesional del educador social ya que, esta funciona como una herramienta para los educadores sociales permitiéndoles integrar la familia, la escuela y la comunidad, siendo así “la animación sociocultural contribuye notablemente al desarrollo teórico y práctico de la educación social” (Merino 1997, p. 127, como se citó en Valle, 2024, p.90)

Con relación a la formación profesional que recibieron los estudiantes de quinto nivel se enfatizó más en la acción e integración social, así como la comprensión de las diversas realidades sociales que se presentan actualmente, en el plan de estudios de la carrera la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) mencionó:

En el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas del docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, escuela y comunidad. (p.36)

Los estudiantes de quinto nivel percibieron dicha preparación para el trabajo con familias y comunidad como limitada, el participante (PP.V.01) comentó:

La verdad yo la veo muy limitada, siento que a uno digamos se habla mucho de esta triada, pero solo se queda en la teoría siento que a uno no le dan como esas bases para trabajar con la familia y la comunidad yo considero que no, al menos en lo que llevo de la carrera considero que no lo he visualizado. (Comunicación personal, 2 diciembre, 2024)

En esta línea los participantes (PP.V.11) y (PP.V.21), comentaron que la formación recibida siempre estuvo muy dirigida a nivel escolar, por lo que consideraron que faltó reforzar más el trabajo con las comunidades; (PP.V.11) comentó lo siguiente:

Siento que ha sido como baja por lo mismo, o sea, como que no se han preparado más como en dar clases o como tratar al estudiante o hacer como el aprendizaje un poquito más bonito, pero nada más con el estudiante. O sea, ha sido muy poco con familia o comunidad. (Comunicación personal, 11 diciembre, 2024)

Las prácticas y proyectos forman parte fundamental de la formación docente ya que estos contribuyen al desarrollo de habilidades para comprender mejor el valor de la colaboración entre la escuela y la comunidad, el participante (PP.V.21) comentó lo siguiente con respecto a las prácticas y proyectos realizados:

Es muy poco, yo siento que los cursos son muy pocos, es lo teórico que hemos aprendido de la importancia que tiene el contexto social en un niño, ósea todo lo que abraza un niño, no solamente el niño como tal sino su familia, su comunidad, cómo vive, dónde vive, todo eso es importante, pero yo siento que, como tal ningún curso, práctico no, solo teórico (Comunicación personal, 3 diciembre, 2024).

Por otra parte, el participante (PP.V.01) indicó que la experiencia que tuvo durante la realización de una gira educativa como muy satisfactoria y enriquecedora a su formación, en esta comentó que pudo visualizar la relación de la comunidad y la escuela:

Bueno la gira cuando fuimos a esta área de Dota que era una comunidad muy unida, se veía que todos se conocían, que todos apoyaban a la escuela, además también en la práctica donde me encontraba era una comunidad donde era muy unida, todos

colaboraban, hacían bingos y otras actividades para recaudar fondos en beneficio de la escuela (Comunicación personal, 2 de diciembre, 2024).

La formación de los estudiantes de quinto nivel a pesar de estar centrada en la Educación Social no es suficiente para que los estudiantes tengan una total comprensión sobre la integración de la triada educativa familia, escuela y comunidad o sobre la participación social y comunitaria, esto debido a que durante sus primeros años de carrera su formación estuvo enfocada al ámbito escolar y la realización de muchos proyectos hipotéticos debido al Covid-19. Es por esto por lo que pudimos remarcar la necesidad de un curso que esté totalmente enfocado en la participación de la integración familia, escuela y comunidad desde los primeros años de carrera y no limitar este conocimiento únicamente al nivel de licenciatura.

Matriz de análisis mixto del Factor 6 – Grupo B

Tabla 57. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 7,53 Mediana: 7 Moda: 7 Desviación estándar: 4,38 Rango: 14 Categoría predominante: Muy bajo nivel de participación (73,68%)	La media (7,53), junto con la mediana y la moda (7), confirman que la mayoría de las puntuaciones se concentran en el nivel muy bajo de participación en actividades socioculturales comunitarias . La desviación estándar es moderada (4,38), lo que indica cierta dispersión, pero el 100% de los estudiantes se concentra exclusivamente en los niveles bajo (26,32%) y muy bajo (73,68%) , sin presencia en los niveles medio, alto o muy alto. Estos resultados reflejan una carencia marcada de experiencias de intervención en entornos comunitarios y culturales , lo que evidencia una brecha importante entre el currículo prescrito y las oportunidades reales de participación brindadas al <u>udiantado</u> .	Los participantes del quinto nivel de la carrera expresaron que tienen una comprensión teórica sobre la importancia de la integración de la triada educativa (familia-escuela-comunidad), sin embargo, refuerzan que su formación estuvo dirigida a nivel escolar y con énfasis en trabajar en el estudiante. Señalan que muchas veces los proyectos que se realizaban quedaban como trabajos escritos, pero no se llevaban a la práctica. Por otro lado, la virtualidad por la pandemia les limitó en su formación en otros espacios, en la apertura para realizar proyectos comunitarios y hubo ausencia de giras educativas.

En el análisis cuantitativo del Factor 6, los resultados muestran un nivel muy bajo de participación en actividades socioculturales comunitarias. La media (7,53), la mediana (7) y la moda (7) coinciden, lo que confirma una fuerte concentración de los puntajes en la categoría más baja. La desviación estándar (4,38) refleja una dispersión moderada, pero sin casos en niveles medios, altos o muy altos. El dato más contundente es que el 100% del grupo se ubica en las categorías bajo (26,32%) y muy bajo (73,68%), lo que evidencia una ausencia casi total de oportunidades prácticas en contextos comunitarios y culturales.

Los hallazgos cualitativos refuerzan y consolidan esta tendencia cuantitativa. El estudiantado del quinto nivel reconoce la importancia de la triada educativa (familia–escuela–comunidad), pero afirma que su formación se concentró en la dimensión escolar, con proyectos que en su mayoría se quedaban en el plano teórico y no llegaban a materializarse en prácticas comunitarias reales. Además, mencionan que la virtualidad durante la pandemia redujo drásticamente las posibilidades de vinculación con comunidades y limitó el desarrollo de proyectos presenciales. También señalan la falta de giras educativas, que históricamente han representado espacios valiosos para la articulación teoría–práctica en entornos comunitarios.

En la integración mixta, los datos cualitativos consolidan lo observado en lo cuantitativo: existe una clara debilidad en este factor. Aunque hay consciencia de la importancia de la intervención comunitaria, las oportunidades efectivas de participación han sido mínimas. Esto plantea un reto significativo para el énfasis en Educación Social, ya que la ausencia de experiencias vivenciales en contextos comunitarios limita la consolidación de competencias clave para la práctica profesional futura.

Una vez valorada la dimensión comunitaria, el análisis continúa con los ámbitos específicos de intervención profesional. Este séptimo factor examina la amplitud y diversidad de escenarios formativos en los que el estudiantado ha tenido experiencias durante su proceso académico.

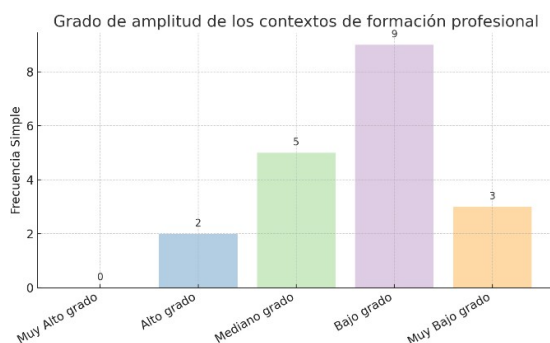
Análisis cuantitativo del factor 7

Ámbitos específicos de intervención profesional

Tabla 58. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la carrera

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto grado de amplitud de los contextos	‘33 – 40’	0	0,00%	100,00%
Alto grado de amplitud	‘25 – 32’	2	10,53%	100,00%
Mediano Grado de amplitud	‘17 – 24’	5	26,32%	89,47%
Bajo Grado de amplitud	‘9 – 16’	9	47,37%	63,16%
Muy Bajo grado de amplitud	‘0 – 8’	3	15,79%	15,79%
Totales		19	100,00%	

Figura 34. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la carrera



Este factor analiza la variedad de contextos en los cuales el estudiante ha desarrollado su formación y prácticas profesionales. Incluyendo los ámbitos institucionales, educativos, comunitarios y alternativos en donde los estudiantes han llegado a participar de manera práctica durante su formación profesional. Como se puede observar en la tabla y en la figura gráfica sobre el “Grado de amplitud de los contextos de formación profesional” en el nivel de Licenciatura con énfasis en Educación Social. Los estudiantes consideran que no tienen un muy alto grado de amplitud en contextos, proyectando así 0% en los resultados. Mientras que un 10,53% indican que su nivel es alto. Un 26,32% indican tener un mediano grado de amplitud. Un 47,37% de los estudiantes indican tener un bajo grado de amplitud. Un 15,79% indican tener un muy bajo grado de amplitud. La gráfica evidencia que el índice de frecuencia más alto es el de los estudiantes que indican tener un bajo grado de amplitud en los contextos. Los resultados, parecieran sugerir que la formación y prácticas profesionales de los estudiantes no han logrado una diversificación satisfactoria con respecto a los espacios en los que los estudiantes pueden realizar sus prácticas. Lo que sugiere que la apertura a espacios institucionales, educativos, comunitarios y alternativos, durante los cinco años de formación profesional fue limitada dando como resultado un nivel bajo en la amplitud de estos contextos diversos. Para una mayor profundización del análisis del dato es necesario indicar que la concentración del 47,37% del estudiantado en la categoría de bajo grado de amplitud evidencia una limitada diversificación de escenarios formativos a lo largo de su carrera. Este hallazgo es relevante, ya que el plan de estudios de la carrera con énfasis en educación social propone como uno de sus pilares la formación en contextos diversos y reales. La expectativa es que las personas estudiantes se involucren activamente en espacios institucionales, comunitarios, educativos formales y no formales, e incluso en contextos alternativos. Sin embargo, la percepción general del grupo indica que

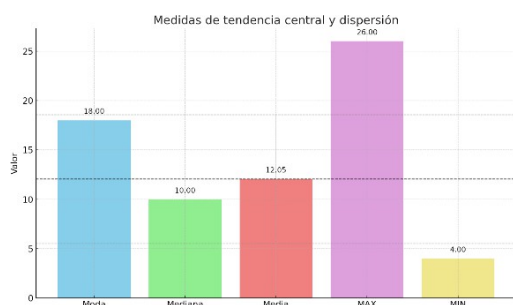
la mayoría de las experiencias prácticas han estado concentradas en pocos ámbitos, con escasa rotación y profundización en contextos variados. El mirar que solamente un 10,53% de las personas participantes perciba haber alcanzado un alto grado de amplitud en los contextos, y que ningún caso se ubique en la categoría de muy alto, muestra un limitaciones y brechas entre el diseño curricular y la implementación efectiva en prácticas formativas de campo. A pesar de que las asignaturas del plan contemplan salidas de campo, proyectos de extensión, vinculaciones comunitarias e intervenciones socioeducativas, los datos revelan que estas oportunidades no han estado presentes de manera equitativa ni constante durante la formación. Es preciso indicar que el grupo 25 respondió a los ítems de este factor con base en la totalidad del proceso formativo, lo cual implica que la baja percepción de amplitud no puede atribuirse únicamente a las condiciones del tramo final de la carrera. No obstante, debe reconocerse el impacto que tuvo la pandemia por COVID-19, especialmente en los primeros años, cuando muchas experiencias prácticas fueron suspendidas, virtualizadas o transformadas en actividades simuladas. Esta situación afectó directamente el desarrollo de competencias profesionales situadas, lo que posiblemente redujo el acceso a escenarios reales y variados. A esto se suma que la virtualización prolongada del tramo de licenciatura también ha contribuido a este estado de la situación, ya que muchas asignaturas se han centrado en marcos teóricos y elaboración de proyectos desde la distancia, sin un componente vivencial. A pesar de que algunas actividades presenciales han sido retomadas esporádicamente, estas han resultado insuficientes para revertir la percepción de limitada amplitud. De hecho, el grupo reporta que en el mejor de los casos se realizaron hasta cuatro actividades presenciales por semestre, lo que refuerza la idea de una experiencia parcial y segmentada. Mirando desde la pedagogía y el accionar curricular los resultados llevan a generar una profunda reflexión institucional sobre la necesidad de

fortalecer la estrategia de vinculación entre el estudiantado y los contextos reales de intervención profesional. La formación en educación social requiere más que un abordaje teórico, este implica la inmersión en escenarios donde se construya saber desde la experiencia situada, se problematice la realidad y se ejerza una praxis transformadora. Como cierre al análisis cuantitativo de este factor es preciso indicar que la ausencia de experiencias significativas en múltiples contextos limita el desarrollo de competencias profesionales integrales, así como la capacidad del futuro profesional para adaptarse a entornos diversos y complejos. Por tanto, una de las acciones prioritarias debería ser el diseño de rutas formativas prácticas más robustas, que garanticen una exposición gradual y creciente a diferentes ámbitos, permitiendo así que el estudiantado experimente una verdadera amplitud de intervención profesional desde el inicio de su formación hasta el cierre del proceso de licenciatura.

Tabla 59. Medidas de Tendencia central y dispersión factor 7 Grupo B, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	18
Mediana	10
Media	12,05
Medidas de dispersión	
MAX	26
MIN	4
Rango	22
Des Estand	6,52
% de la DS	54,09

Figura 35. Medidas de tendencia central y dispersión factor 7 Grupo B, UNA



Las medidas de tendencia central y de dispersión permiten interpretar la percepción de los estudiantes con respecto a la amplitud de los contextos de formación y práctica profesional. Como se puede observar en la tabla la media representa un 12, 0 y la mediana un 10, lo que indica un bajo nivel en la percepción de los estudiantes con respecto a su intervención en diversos espacios y una limitación en su formación profesional. Lo anterior, indica que la participación y práctica en contextos diversos fue escasa durante los años de formación que tuvieron los estudiantes. En la moda se representa un 18, lo que sugiere que una minoría de los estudiantes indica haber tenido experiencias más amplias en los diversos contextos; al ser una minoría de los estudiantes no se modifica la tendencia a la baja amplitud de los contextos.

Con respecto a las medidas de dispersión se puede indicar que el valor máximo presentado es de un 26, el mínimo es de 4 dando como resultado un rango de 22 mostrando así una diferencia considerable en la formación de los estudiantes con base a la amplitud de contextos. La desviación estándar evidencia un 6,52 lo que indica una dispersión considerable en la respuesta de los estudiantes siendo está representada con un 54,09%, esto nos sugiere que no todos los estudiantes tuvieron las mismas experiencias prácticas durante su formación, sino que se evidencian diferencias significativas ya sea por acceso, elección del contexto u otros factores durante su proceso de formación y prácticas

profesionales. La tendencia de forma descriptiva indica que la mayoría de los estudiantes indican tener una baja amplitud de contextos lo que evidencia la necesidad de brindar más apertura para prácticas en espacios institucionales, educativos, comunitarios y alternativos. La minoría de los estudiantes presentó un grado alto en la amplitud y ninguno indicó tener un muy alto grado de amplitud. Para lograr mayores niveles de profundización en cuanto a los resultados obtenidos en el cálculo de las medidas de tendencia central y las de dispersión es necesario señalar que al mirar la posición de la mediana en el valor de 10, ubicada claramente dentro de la categoría de bajo grado de amplitud, refuerza el hallazgo de que la mitad del grupo participante percibe haber tenido una experiencia limitada en cuanto a diversidad de contextos. Esta percepción podría deberse a que, durante buena parte de su trayectoria formativa, las actividades prácticas se concentraron en espacios escolares o institucionales tradicionales, con escaso contacto con comunidades, organizaciones no gubernamentales, proyectos autogestionados u otros espacios de acción educativa que enriquecerían la formación profesional en educación social. Al obtenerse una moda de 18, un valor que se ubica en el límite superior de la categoría “bajo grado de amplitud”, sugiere que esta fue la puntuación más común entre el grupo, pero sigue siendo insuficiente para hablar de una experiencia rica y variada. Es decir, incluso el valor más frecuente permanece en categorías deficitarias, lo que confirma que existe una homogeneidad en la limitación, más que una dispersión hacia experiencias de mayor amplitud. Considerando que la media obtenida es de 12,05, también dentro de la categoría baja, se puede afirmar que la tendencia grupal es clara, la amplitud de contextos formativos ha sido restringida para la mayoría del estudiantado. Esta constatación obliga a reflexionar sobre los mecanismos que están limitando el acceso a espacios diversos, ya sea por falta de convenios, escasa coordinación interinstitucional, problemas logísticos o una conceptualización demasiado rígida de las

prácticas. Al mirar las medidas de dispersión se tiene que el rango o amplitud es de 22 puntos, junto con una desviación estándar de 6,52 (54,09% con respecto al promedio), revela que existe una importante heterogeneidad en las trayectorias formativas. Esta dispersión no necesariamente indica riqueza formativa, sino una disparidad que puede ser consecuencia de las condiciones particulares de cada estudiante es muy posible que algunos posiblemente lograron acceder a prácticas en proyectos sociales, iniciativas comunitarias o centros con propuestas innovadoras, mientras otros estuvieron restringidos a contextos repetitivos o cerrados. La desigualdad de oportunidades formativas puede deberse a múltiples factores, entre ellos es posible que se encuentren lugar de residencia, horarios disponibles, nivel de acompañamiento docente o incluso iniciativas personales. Las diferencias deben comprenderse como una señal de un sistema formativo que no garantiza equidad en las oportunidades de intervención profesional. La educación social, por su naturaleza crítica y transformadora, requiere que quienes se formen en ella conozcan, comprendan y actúen en escenarios complejos y múltiples. La ausencia de una experiencia rica en diversidad territorial, institucional y poblacional podría limitar no solo el desarrollo de competencias, sino también la capacidad del futuro profesional para adaptarse a diferentes realidades sociales, las limitaciones o los logros personales se deben mirar con mayor detenimiento en el análisis de datos cualitativo de este informe final. De esta forma, los datos llevan a revisar no solo la planificación de prácticas profesionales, sino también las metas de formación y la lógica epistemológica, ontológica, ética y axiológica a que subyace a la enseñanza de la acción social. Resulta necesario fortalecer la vinculación con redes institucionales, comunidades organizadas y experiencias emergentes, así como flexibilizar los mecanismos para que el estudiantado tenga acceso efectivo y sostenido a

estos espacios a lo largo de su formación, especialmente en el tramo de licenciatura, donde las prácticas deberían consolidarse como parte fundamental de la profesionalización.

A manera de cierre se puede indicar que, el análisis del Factor 7 pone en evidencia una situación preocupante para el perfil de egreso esperado en el campo de la educación social, la limitada amplitud de contextos de formación profesional experimentados por el estudiantado. Esta situación representa un desafío fundamental si se considera que la formación de un educador o educadora social debe estar profundamente anclada en la experiencia situada, diversa y crítica de múltiples realidades sociales. Tal como lo plantea el plan de estudios (UNA, 2020), se espera que las personas estudiantes puedan intervenir pedagógicamente “en diversos espacios educativos institucionales, comunitarios y alternativos”, y que cuenten con competencias para el diseño, ejecución y evaluación de procesos socioeducativos en una amplia gama de escenarios (p. 8). Sin embargo, los resultados cuantitativos muestran que más del 63% del estudiantado se ubica en las categorías de “bajo” y “muy bajo” grado de amplitud de contextos, y ninguna persona alcanza la categoría de “muy alto grado”.

Desde la perspectiva teórica, esta situación puede interpretarse a la luz de la pedagogía crítica, que reclama una praxis comprometida con la transformación de las realidades sociales desde una posición ética, situada y contextualizada (Freire, 2005; Carbonell, 2016). El contacto directo con los territorios, sus dinámicas, actores y problemáticas concretas es lo que permite al futuro profesional desarrollar una conciencia social profunda, cultivar una mirada compleja de los fenómenos educativos y construir respuestas pedagógicas pertinentes. No basta con la adquisición de saberes teóricos: la

educación social exige la vivencia de los contextos, el diálogo de saberes, la implicación ética con los sujetos y la reflexión crítica sobre las condiciones estructurales que configuran las experiencias de vida. En este sentido, los datos revelan una distancia entre el diseño curricular y su implementación real. A pesar de que el plan establece claramente la necesidad de que las experiencias formativas ocurran en múltiples escenarios, lo cual se respalda en los objetivos generales del perfil de salida (UNA, 2020, p. 14), la aplicación práctica se ha visto limitada por diversos factores, entre ellos las restricciones impuestas por la pandemia, la virtualización prolongada del tramo de licenciatura, y posiblemente una débil articulación institucional para garantizar prácticas equitativas y diversas para todo el estudiantado. Como lo señala el documento oficial, uno de los ejes integradores del rediseño es la articulación teoría-práctica a partir del enfoque de investigación-acción y de la intervención pedagógica transformadora (p. 17), y, sin embargo, los datos sugieren que dicha articulación ha sido irregular o insuficiente en su concreción. Además, el marco teórico utilizado en esta investigación señala que la formación en educación social debe propiciar el desarrollo de habilidades contextuales, éticas y profesionales mediante el contacto con realidades complejas. La ausencia de vivencias en estos entornos no solo limita el desarrollo de competencias profesionales específicas, sino que también restringe la posibilidad de que el futuro educador actúe como agente de cambio social desde un posicionamiento ético, reflexivo y transformador.

Como corolario del análisis se puede indicar que, el cierre de este análisis exige una reflexión institucional sobre cómo se están gestionando las experiencias prácticas a lo largo de la carrera. Se requiere, con urgencia, una revisión crítica y propositiva del sistema de prácticas profesionales, que incluya un mapa actualizado de espacios de intervención, una

coordinación más efectiva con actores territoriales y un compromiso real con la equidad de oportunidades formativas para todo el estudiantado. Solo así será posible cumplir con el propósito fundamental de formar profesionales comprometidos con el bienestar social, preparados para intervenir desde la pedagogía en contextos diversos, complejos y desafiantes.

Análisis cualitativo de la categoría 7.

Amplitud de los contextos formativos.

(Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional)

El factor 7 abarca los contextos formativos en los cuales los estudiantes de los últimos niveles de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica han llegado a participar. Los participantes de quinto nivel experimentaron la pandemia durante su formación profesional, es por esto por lo que muchas de sus prácticas educativas con poblaciones diversas no pudieron llevarse a cabo y fueron únicamente desarrolladas mediante planeaciones hipotéticas que debido a la situación que vivía el país no pudieron llevarse a la práctica.

Una de las personas participantes (PPV.01) mencionó que la universidad no le dio la oportunidad de trabajar con poblaciones diversas y no fue hasta la actualidad que comenzó a trabajar que pudo tener un acercamiento más directo a poblaciones diversas, esto está asociado a la pandemia y la virtualización de las clases ya que debido a esta los estudiantes de quinto nivel no pudieron experimentar el trabajo con poblaciones diversas.

Bueno yo sí he trabajado específicamente con niños menores de edad en una comunidad vulnerable pero no fue dentro de la universidad como tal si no

fue digamos ya al combinar el bachillerato que es donde actualmente estoy trabajando, pero digamos en sí en la universidad no dieron esa oportunidad como para trabajar con ese tipo de población, digamos en un periodo a tiempo considerable, tal vez sí tuvimos como acercamientos breves, pero en sí que yo pueda comentar que trabajé durante mucho tiempo con ellos creo que no. (Grupo focal, 13 enero 2025)

Por otra parte, los estudiantes comentan que su formación estuvo muy ligada a la parte teórica y no a la práctica, teniendo muy pocos acercamientos a poblaciones diversas, es por esto por lo que mencionan que les gustaría tener más giras que les permitan tener más acercamientos a diversos contextos formativos, como lo comenta (PPV.21):

Yo siento que yo no he recibido esa formación, solo hemos estado a nivel escolar, no a nivel familiar porque como le explicaba antes, yo siento que eso usted lo vive hasta que usted tenga un grupo a cargo, como docente no como estudiante, no siento que el acercamiento sea productivo verdad.
(Comunicación personal, 3 de diciembre de 2024).

Los estudiantes de los últimos niveles de la carrera consideran que su formación sigue estando ligada a la escuela, esto podría indicar que sus prácticas no tuvieron tanta apertura a diversos contextos formativos, uno de las razones de esto puede ser la pandemia a la que se tuvieron que enfrentar los estudiantes durante su formación, sin embargo es importante remarcar que este ámbito se vio afectado lo que también debilita la formación profesional de los estudiantes de último nivel en esta área.

Matriz de análisis mixto del Factor 7 – Grupo B

Tabla 60. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 12,05 Mediana: 10 Moda: 18 Desviación estándar: 6,52 Rango: 22 Categoría predominante: Bajo grado de amplitud (47,37 %)	La media (12,05) y la mediana (10) sitúan al grupo en el límite inferior de la categoría de bajo grado de amplitud, confirmando que la mayor parte del estudiantado reporta experiencias limitadas en la diversidad de contextos de formación profesional. La desviación estándar es moderada (6,52), lo que sugiere que hay cierta dispersión, pero casi la mitad del grupo (47,37 %) se concentra en el nivel bajo, seguido por un 26,32 % en nivel medio y un 15,79 % en muy bajo. La ausencia de casos en la categoría de muy alto y la baja presencia en alto (10,53 %) evidencian una escasa exposición a escenarios variados, lo que implica que el contacto con contextos alternativos, comunitarios y no formales ha sido insuficiente para lograr un desarrollo integral de la competencia profesional.	Los participantes de quinto nivel experimentaron la pandemia durante su formación profesional, por lo que muchas de sus prácticas educativas con poblaciones diversas no pudieron llevarse a cabo y fueron desarrolladas únicamente mediante planeaciones hipotéticas que, debido a la situación que vivía el país, no pudieron llevarse a la práctica. Una de las personas participantes mencionó que la universidad no le dio la oportunidad de trabajar con poblaciones diversas y que no fue hasta la actualidad, cuando comenzó a trabajar, que pudo tener un acercamiento más directo a estas poblaciones. Esto está asociado a la pandemia y a la virtualización de las clases, ya que, debido a esta, los estudiantes de quinto nivel no pudieron experimentar el trabajo con poblaciones diversas. Por otra parte, los estudiantes comentan que su formación estuvo muy ligada a la parte teórica y no a la práctica, teniendo muy pocos acercamientos a poblaciones

En el análisis cuantitativo, los resultados del Factor 7 muestran que la experiencia del estudiantado con diversos ámbitos de intervención profesional es limitada. La media (12,05) y la mediana (10) ubican al grupo en el límite inferior de la categoría de bajo grado

de amplitud, lo que señala que la mayoría de los y las estudiantes ha tenido contacto reducido con contextos formativos diversos. La desviación estándar (6,52) refleja dispersión moderada, lo cual sugiere que algunos pocos estudiantes han tenido experiencias más amplias, aunque son casos excepcionales. La categoría predominante es bajo grado de amplitud (47,37 %), seguida por un 26,32 % en nivel medio y un 15,79 % en muy bajo. La ausencia total de estudiantes en el nivel muy alto y la escasa representación en el nivel alto (10,53 %) refuerzan la idea de que el grupo no logró una formación diversificada en escenarios alternativos y comunitarios.

Los hallazgos cualitativos consolidan esta lectura cuantitativa. El estudiantado de quinto nivel manifestó que gran parte de su formación estuvo marcada por la pandemia, lo que restringió de manera significativa las oportunidades de práctica profesional en contacto directo con poblaciones diversas. Relatan que muchas de las experiencias se redujeron a planeamientos hipotéticos, sin posibilidad de implementación real en comunidades o contextos no formales. Además, algunos participantes señalaron que no fue hasta incorporarse en espacios laborales posteriores cuando tuvieron un verdadero acercamiento con poblaciones diversas. A esto se suma que la formación recibida fue percibida como muy centrada en lo teórico y con pocos espacios de práctica situada, lo que limitó el desarrollo de un aprendizaje más integral y contextualizado.

En síntesis, los datos cualitativos refuerzan y explican los resultados cuantitativos, la escasa exposición del grupo a diversos ámbitos de intervención profesional estuvo condicionada por factores externos como la pandemia y por la falta de prácticas con poblaciones diversas en el currículo. Esto representa un desafío formativo relevante, ya que, tratándose de un grupo en el último nivel de la carrera y con énfasis en Educación

Social, se esperaría un mayor grado de amplitud y consolidación de experiencias en escenarios profesionales variados.

Concluido el análisis de los ámbitos específicos, se procede a revisar los ámbitos de atención especializada en educación social. Este octavo factor permite conocer el grado de acercamiento de los estudiantes a poblaciones que requieren apoyos diferenciados o especializados.

Análisis cuantitativo del factor 8

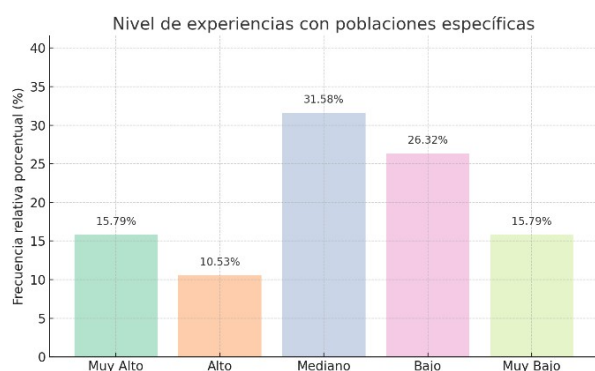
Ámbitos de atención especializada en educación social

Tabla 61. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)

Categoría	Rango numérico	Frecuencia simple	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (%)
Muy alto grado de experiencias con poblaciones específicas	9 – 10	2	10,53	100,00
Alto grado de experiencias con poblaciones específicas	7 – 8	2	10,53	89,47
Mediano grado de experiencias con poblaciones específicas	5 – 6	6	31,58	78,95
Bajo grado de experiencias con poblaciones específicas	3 – 4	5	26,32	47,37

Muy bajo grado de experiencias con poblaciones específicas	0 – 2	4	21,05	21,05
Total		19	100,00	

Figura 36. Niveles de experiencias con poblaciones específicas



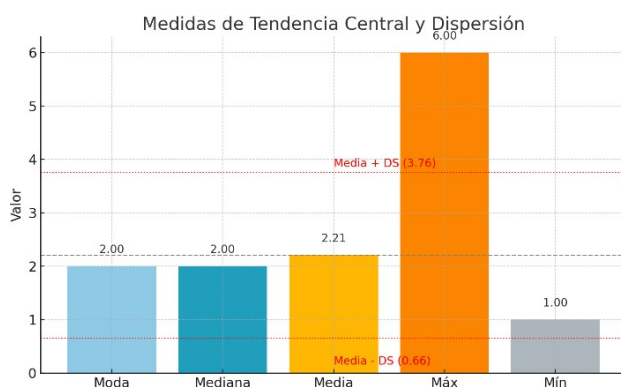
Este factor busca valorar la experiencia adquirida por los estudiantes en la atención a poblaciones específicas que requieren un abordaje diferenciado y especializado, como lo son los menores bajo protección, mujeres en situación de riesgo, personas adultas mayores, personas con discapacidad o población Lesbianas, Gay, Trans, Bisexuales, Intersexuales, Queer y otras identidades (LGTBIQ+). en contextos vulnerables, entre otros. Estas experiencias constituyen una dimensión clave en la formación de los futuros profesionales en educación social, dado que se relacionan directamente con el trabajo en contextos de alta sensibilidad social y requieren preparación ética, emocional y metodológica. Los resultados obtenidos muestran que un 10,53% del estudiantado se ubica en la categoría de muy alto grado de experiencias con poblaciones específicas, lo que sugiere que este pequeño grupo ha tenido una vinculación directa, frecuente y posiblemente sistemática con este tipo de población. Esto puede reflejar una trayectoria personal o profesional previa, o bien haber

sido parte de prácticas o proyectos institucionales altamente especializados. Otro 10,53% se sitúa en la categoría de alto grado de experiencias, lo que implica que, si bien su contacto con poblaciones específicas ha sido significativo, podría haber sido limitado en duración o profundidad. Un 31,58% de los estudiantes manifestó tener un mediano grado de experiencias con poblaciones específicas, siendo esta la categoría con mayor frecuencia. Este resultado sugiere que estas personas han tenido cierta exposición formativa a estas poblaciones, posiblemente desde el diseño o ejecución de proyectos comunitarios, talleres o intervenciones, pero sin lograr niveles prolongados de prácticas. El 26,32% indicó un bajo grado de experiencias, lo que puede implicar una aproximación más teórica que práctica, o actividades esporádicas sin un proceso de intervención prolongado ni guiado por una reflexión crítica o supervisión pedagógica. Finalmente, un 21,05% reportó un muy bajo grado de experiencias con poblaciones específicas, lo cual representa una porción significativa del grupo. Los resultados obtenidos en este factor presentan una distribución en la que la mayoría de los y las estudiantes se ubican entre las categorías de mediano, bajo y muy bajo grado de experiencias. Esta tendencia refleja un fenómeno que debe analizarse la formación en educación social, tal como se vivencia en el énfasis de esta carrera en la Universidad Nacional, no ha garantizado, para toda la población estudiantil, el acceso a experiencias reales y significativas con sectores que exigen una atención especializada. De esa forma, solamente un 21,06% del grupo total indica haber alcanzado niveles altos o muy altos en este tipo de experiencias, lo cual puede indicar que el currículo, aunque diseñado para formar profesionales capaces de actuar en contextos diferenciados y con poblaciones vulnerables, no siempre logra concretar oportunidades prácticas equivalentes para todas las personas estudiantes. Lo encontrado es más relevante si se considera que las preguntas del instrumento fueron respondidas teniendo en cuenta no solo el tramo final de la carrera

(licenciatura), sino toda la trayectoria formativa desde el primer año. A pesar de ello, los niveles de contacto con poblaciones específicas continúan siendo bajos, lo que sugiere una débil sistematicidad en la construcción de espacios formativos orientados a la atención especializada. Se debe tomar en cuenta, que parte del proceso formativo del grupo analizado coincidió con la pandemia por COVID-19, durante la cual muchas oportunidades de campo, giras, visitas o prácticas supervisadas fueron suspendidas o restringidas. La posterior transición hacia una modalidad virtual, tanto en la formación como en los espacios institucionales donde podrían haberse desarrollado intervenciones, tampoco logró revertir del todo esta carencia de contacto real con los sectores más vulnerables. Se requiere que se valoren cómo se están articulando los espacios de práctica profesional, el acompañamiento docente y las alianzas institucionales con organizaciones que trabajan con estas poblaciones. La escasa experiencia con mujeres en riesgo, niñez bajo protección o población migrante, por mencionar algunos ejemplos, puede dejar lagunas importantes en la preparación profesional, afectando la capacidad de los egresados para desempeñarse en el campo de la educación social con solvencia y sensibilidad, sobre todo teniendo presente que esos son los espacios cotidianos cada vez más frecuentes de la niñez nacional. Es prioritario generar mecanismos institucionales más sólidos que aseguren la participación efectiva de todos los estudiantes en espacios reales de intervención, integrando componentes curriculares flexibles que permitan adaptarse a diferentes territorios, condiciones sociales y poblaciones. Esto podría generar una mejora significativa del perfil de egreso, vinculado con las demandas sociales contemporáneas de una educación realmente inclusiva, pertinente y transformadora.

Tabla 62. Medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central	
Moda	2
Mediana	2
Media	2,21
Medidas de dispersión	
MAX	6
MIN	1
Rango	5
Des Estand	1,55
% de la DS	70,05

Figura 37. Medidas de tendencia central y dispersión factor 8, Grupo B, UNA

Las medidas de tendencia central y de dispersión permiten interpretar la percepción de los estudiantes con respecto a la amplitud en los acercamientos y experiencias prácticas que han tenido los estudiantes en el trabajo con poblaciones específicas. Como se puede observar en la tabla Como se puede observar en la tabla la media representa un 2,21, la mediana un 2 y la moda un 2; estas tendencias indican que la mayoría de los estudiantes indican tener un bajo nivel bajo en sus experiencias y acercamientos a poblaciones

específicas. La similitud que existe entre la moda y la media expresa que la mayor cantidad de las respuestas indican un nivel bajo en las experiencias con poblaciones diversas, mientras que la media señala una pequeña presencia de estudiantes con experiencias y acercamientos más significativos en espacios con poblaciones específicas.

Con respecto a las medidas de dispersión se tiene que el valor máximo corresponde a un 6 y el mínimo representa un 1, esto representa la variabilidad en las respuestas de los estudiantes, el mínimo representa a aquellos estudiantes que no han tenido una alta exposición a espacios con poblaciones específicas y el máximo representa a los estudiantes que tuvieron mayores experiencia y acercamientos.

El rango de 5 y la desviación estándar de 1,55 indican que hay diferencias marcadas en los niveles de experiencias entre los estudiantes. Esto evidencia que no todos los estudiantes han tenido las mismas oportunidades de involucrarse con poblaciones específicas como menores bajo protección, mujeres en riesgo, y otras poblaciones con requerimientos particulares. Por otro lado, la desviación estándar es de 70,05% con respecto a la media, este valor indica una dispersión significativa en los datos. Esto indica que las experiencias de los estudiantes con mujeres en riesgo y menores en situación de abandono no han sido equitativas lo que indica que se necesitan realizar acciones para que todos los estudiantes tengan los mismos acercamientos y experiencias con poblaciones específicas con la finalidad de enriquecer más su formación profesional. Los datos descritos son necesario problematizarlos en este análisis de esa forma la situación de que tanto la moda como la mediana coincidan en el valor de 2, y que la media apenas se eleve a 2,21, reafirma una tendencia generalizada hacia un bajo nivel de experiencias prácticas con poblaciones específicas entre los estudiantes encuestados. Esta coincidencia no es casual, ya que indica

que no se trata de casos extremos o atípicos, sino de una realidad compartida por la mayoría del grupo, lo cual resulta preocupante dado que este tipo de experiencias son fundamentales en el perfil profesional de la educación social. El contacto directo con poblaciones vulnerables permite desarrollar empatía, habilidades de intervención, comprensión contextual y juicio ético, todos ellos elementos imprescindibles en el ejercicio profesional de un educador o educadora social. Al observar el valor del rango de 5 puntos, diferencia entre el máximo puntaje y el mínimo, junto con una desviación estándar del 70,05% sugiere que hay estudiantes que sí han tenido oportunidades de acercamiento más directo y significativo con estas poblaciones, aunque son una clara minoría. Este hallazgo lleva a reflexionar sobre las desigualdades dentro del proceso formativo ¿por qué algunos estudiantes sí accedieron a estos contextos y otros no? ¿Se debe esto a decisiones individuales, a la disponibilidad de convenios institucionales, a factores personales o al diseño mismo del plan de estudios? Además, el valor relativamente alto de la desviación estándar evidencia la existencia de experiencias formativas muy desiguales entre estudiantes del mismo programa. Esto plantea retos para el diseño curricular, pues idealmente, todo plan de formación profesional debería garantizar cierto grado de equidad en las oportunidades de aprendizaje experiencial, sobre todo cuando se trata de aspectos fundamentales como el trabajo con poblaciones en situación de vulnerabilidad. La ausencia de estas experiencias limita el desarrollo de capacidades para la intervención efectiva, el diseño de programas especializados y la comprensión ética y crítica del trabajo educativo en contextos de riesgo. Se considera que los datos corresponden a personas que han concluido cinco años de formación universitaria, resulta indispensable que las instancias responsables de la carrera reflexionen sobre las oportunidades reales de prácticas especializadas que se están ofreciendo. La brecha entre lo prescrito en el currículo y lo

vivido por los estudiantes podría estar generando profesionales con competencias teóricas, pero con carencias en la praxis, particularmente en lo relacionado con sectores sensibles y prioritarios para la educación social. El análisis muestra que es urgente el fortalecimiento de vínculos entre la universidad y entidades que atienden poblaciones vulnerables.

Establecer alianzas con organismos de protección a menores, albergues, instituciones de atención a mujeres en riesgo o personas migrantes permitiría enriquecer la formación profesional y cumplir con los principios éticos de justicia social, equidad y responsabilidad que deben guiar cualquier carrera de carácter socioeducativo. La formación en educación social no puede prescindir de estas experiencias sin comprometer seriamente la calidad y relevancia de sus egresados y egresadas. Y lo comentado no es privativo de la educación social es un imperativo en la formación de profesionales en educación que se forman para el trabajo con niñez en una sociedad cada vez más compleja y desafiante como la actual.

A continuación, se presenta el cierre analítico narrativo del Factor 8, el cual como se ha mencionado corresponde a los Ámbitos de atención especializada en educación social, articulando los hallazgos empíricos con los aportes teóricos del marco conceptual y con los lineamientos del plan de estudios vigente del Énfasis en I y II Ciclos de la Universidad Nacional de Costa Rica (2020). Los resultados del análisis estadístico revelan que existe una marcada desigualdad en las experiencias formativas del estudiantado en cuanto a su trabajo con poblaciones específicas que requieren atención especializada, como mujeres en situación de riesgo, menores bajo protección, personas con discapacidad o población LGTBIQ+. Esta dispersión se expresa en los valores de tendencia central (con una moda y mediana de 2, y una media de apenas 2,21) que sitúan a la mayoría del grupo en la categoría de muy bajo o bajo nivel de experiencia. Esta baja puntuación no puede

interpretarse como un simple rezago formativo individual, sino que apunta a una carencia estructural en la oferta de espacios reales de intervención con estos sectores dentro del proceso formativo. El plan de estudios del Énfasis en I y II Ciclos, en sus propósitos fundamentales, señala que la carrera debe contribuir a la formación de un profesional comprometido con los derechos humanos, la equidad, la inclusión y el respeto por la diversidad (UNA, 2020, p. 10-11). Estos principios solo pueden consolidarse si se traducen en prácticas concretas durante la formación. Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio indican que, si bien la malla curricular puede contener estos principios en el discurso, no siempre logra operacionalizarlos a través de experiencias prácticas sistemáticas y equitativas para todo el estudiantado. En ese sentido, se reproduce una brecha entre lo normativo y lo vivido. El educador o educadora social no puede formarse solo desde una perspectiva generalista, sino que debe adquirir herramientas específicas para intervenir en contextos donde operan relaciones de poder, desigualdad estructural y vulneración de derechos. La falta de contacto directo con estas realidades puede limitar la capacidad del futuro profesional para ejercer con sentido crítico, ético y transformador su rol educativo. De ahí que las experiencias con poblaciones específicas no son complementarias, sino constitutivas del perfil de egreso en una carrera con vocación social.

Los resultados también deben leerse a la luz del contexto histórico reciente. Parte de la formación del grupo encuestado se dio durante el periodo de pandemia, donde muchas actividades prácticas fueron suspendidas. Sin embargo, este hecho no exime de responsabilidad institucional a las unidades académicas; más bien, debe conducir a rediseñar mecanismos curriculares y extracurriculares que aseguren experiencias significativas incluso en contextos de crisis. La resiliencia institucional y curricular debe

entenderse como una condición indispensable para asegurar la calidad de la educación en escenarios cambiantes. Por tanto, se vuelve necesario fortalecer los vínculos con instituciones que atienden poblaciones vulnerables, tanto en el ámbito estatal como comunitario. Además, se deben generar estrategias curriculares más flexibles que reconozcan las realidades territoriales y sociales diversas de la población estudiantil. En otras palabras, el acceso a prácticas especializadas no debe depender del lugar donde se vive, del horario disponible o de la iniciativa individual del estudiante, sino ser garantizado desde una estructura académica robusta, coherente y ética.

Como cierre del análisis del factor 8 es necesario indicar que se revela una debilidad importante en la formación profesional del estudiantado en educación social, que requiere una intervención urgente desde la planificación curricular, las alianzas institucionales y el acompañamiento docente. La educación social solo será realmente transformadora si logra formar personas capaces de mirar y actuar en los márgenes, reconociendo la dignidad y potencial educativo de todos los sujetos, especialmente aquellos históricamente excluidos.

Análisis cualitativo de la categoría 8.

Atención a poblaciones específicas.

(Factor 8. Ámbitos de atención especializada)

Las personas participantes del quinto nivel afirmaron haber experimentado pocas vivencias prácticas en contextos especializados. Entre algunas de las experiencias vividas los estudiantes comentan una visita a una ONG en donde realizaron actividades, también

comentan giras que realizaron a diversas comunidades las cuales fueron de gran apoyo para su formación docente.

Asimismo, los participantes comentaron que sí recibieron formación teórica con respecto a la atención especializada en educación social, sin embargo, también expresaron que esta formación fue algo escasa y que faltó más práctica e intervenciones en el área. Esta falta de práctica la podemos relacionar con la virtualización de las clases que experimentaron los estudiantes. Por su parte la participante (PPV.01) menciona que:

Tal vez se mencionó, así como muy breve, pero si me gustaría darle énfasis de que esta parte de familia y comunidad como que a uno no se trabaja mucho, o como te mencioné anteriormente hasta el momento en el nivel que yo he llevado siento que no se trabaja tanto como se debería en la teoría, digamos los que hablan tanto de la triada no se ejecuta. (Comunicación personal, 2 de diciembre, 2024).

Siendo así, los estudiantes tuvieron sus primeras etapas de formación basadas en la escuela y los niños por lo que consideran que su intervención con poblaciones diversas ha llegado a ser muy escasa, como lo comento (PPV.01):

Bueno yo sinceramente estoy intentando profundizar y siento que en nuestro caso en el bachillerato no se dio como tanto a ese énfasis de la educación social si no fue como más dirigido a la educación primaria enfocada en las escuelas, y ahorita en licenciatura bueno obviamente como es el énfasis si se le está dando como más validez, de hecho estoy de ahorita con la pregunta anterior no recuerdo bien ese curso de introducción a la educación social,

pero digamos ahorita licenciatura bueno yo que estoy empezando si le hemos dado muchos énfasis a dar unos temas que te ha recibido por ejemplo diversidad, exclusión social, marginación, y además ahí siento que así se profundiza más el tema de educación social en sí. (Grupo focal, 13 enero 2025)

En síntesis, los estudiantes de quinto nivel consideran que toda su formación hasta bachillerato se enfocó principalmente en la educación escolar de niños y no fue hasta la Licenciatura en donde realmente tuvieron un acercamiento más amplio a la Educación Social, sin embargo, esto no cambió el hecho de que sus prácticas con poblaciones diversas fueran muy escasas o se quedarán únicamente en la teoría, es por esto por lo que se puede percibir falta de formación con respecto a esta área.

Matriz de análisis mixto del Factor 8 – Grupo B

Tabla 63. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 2,21 Mediana: 2 Moda: 2 Desviación estándar: 1,55 Rango: 5 Categoría predominante: Mediano grado de experiencias (31,58 %)	Los resultados ubican al grupo, en promedio, en un nivel cercano al límite inferior de la categoría de experiencias moderadas, con una mediana y moda de 2 que indican concentración en rangos bajos. La distribución revela que la mayoría de las personas estudiantes se sitúa entre los niveles medio (31,58 %), bajo (26,32 %) y muy bajo (21,05 %), sumando un 78,95 % del grupo en los niveles de menor exposición. Solo el 21,06 % manifiesta experiencias de grado alto o muy alto, lo que indica que son minoría quienes han tenido contacto sostenido o especializado con poblaciones en situación de vulnerabilidad o que requieren atención diferenciada. Esta distribución sugiere que, a pesar del énfasis en educación social, las oportunidades para experiencias significativas y sistemáticas con poblaciones específicas han sido escasas o <u>siguales</u>.	Las personas participantes del quinto nivel afirmaron haber experimentado pocas vivencias prácticas en contextos especializados. Entre algunas de las experiencias vividas, los estudiantes comentan una visita a una ONG en donde realizaron actividades. También mencionan giras que realizaron a diversas comunidades, las cuales fueron de gran apoyo para su formación docente. Asimismo, los participantes comentaron que sí recibieron formación teórica con respecto a la atención especializada en educación social. Sin embargo, también expresaron que esta formación fue algo escasa y que faltó más práctica e intervenciones en el área. Esta falta de práctica puede relacionarse con la virtualización de las clases que experimentaron los estudiantes.

En el análisis cuantitativo, los resultados muestran que el estudiantado del Grupo B se ubica en un nivel intermedio-bajo de experiencias en ámbitos especializados. La media (2,21), la mediana (2) y la moda (2) evidencian que los puntajes tienden a concentrarse en rangos bajos. La categoría predominante es de mediano grado de experiencias (31,58 %), aunque al sumar los niveles bajo (26,32 %) y muy bajo (21,05 %), se alcanza un 78,95 %

del grupo con exposición limitada. Solo un 21,06 % del estudiantado reporta experiencias altas o muy altas, lo que confirma que el contacto sistemático con poblaciones específicas —como personas en situación de discapacidad, bajo protección, en condición de calle, entre otras— es reducido y no generalizado.

Desde el análisis cualitativo, las voces estudiantiles refuerzan esta tendencia. Si bien mencionan haber participado en actividades puntuales, como visitas a ONG o giras comunitarias, reconocen que estas oportunidades fueron esporádicas y no siempre estuvieron integradas de manera estructural al plan de estudios. Se señala que la formación teórica en atención especializada estuvo presente, pero resultó insuficiente y con escasos espacios prácticos para aplicar lo aprendido. Además, varios estudiantes vincularon esta limitación con la virtualización de las clases durante la pandemia, lo que redujo las posibilidades de interacción real con poblaciones vulnerables y restringió la práctica situada.

En síntesis, los hallazgos cualitativos consolidan la interpretación cuantitativa, al mostrar que la falta de experiencias sólidas y recurrentes en ámbitos de atención especializada constituye una debilidad en la formación del grupo. Para un nivel avanzado de la carrera, y específicamente en el énfasis de Educación Social, se esperaría un mayor grado de consolidación en esta dimensión. La evidencia indica la necesidad de fortalecer la articulación entre teoría y práctica mediante experiencias directas que permitan al estudiantado comprender, intervenir y acompañar de manera efectiva a poblaciones con necesidades específicas.

Tras examinar las experiencias en atención especializada, se avanza hacia la aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica.

Este noveno factor aporta información clave sobre el dominio del estudiantado en el uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas.

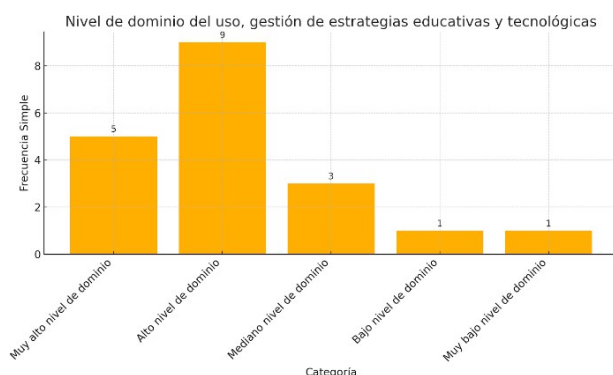
Análisis del factor 9

Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica

Tabla 64. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de dominio	53 – 65	5	26,32%	100,00%
Alto nivel de dominio	40 – 52	9	47,37%	73,68%
Mediano nivel de dominio	27 – 39	3	15,79%	26,32%
Bajo nivel de dominio	14 – 26	1	5,26%	10,53%
Muy bajo nivel de dominio	0 – 13	1	5,26%	5,26%
Totales		19	100,00%	

Figura 38. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas



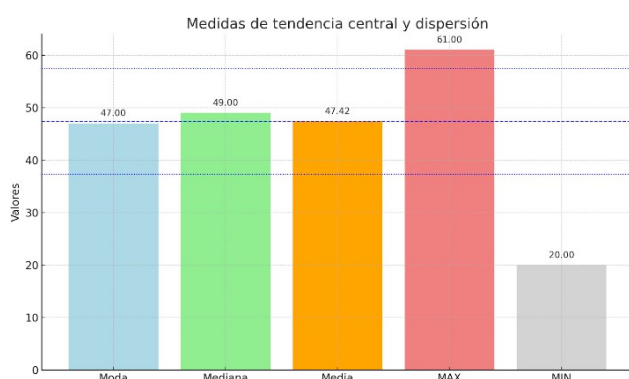
Este factor evalúa la capacidad para implementar técnicas y recursos educativos en situaciones reales de intervención, así como el uso eficiente de medios tecnológicos, materiales y metodologías. La capacidad para implementar recursos y tecnologías en las prácticas permiten conocer los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en esta área durante su formación profesional. Un 26,36% indican un muy alto nivel de dominio en esta área. Un 47,37% indican un alto nivel de dominio sobre las técnicas y recursos educativos. Un 15,79% representan un mediano nivel de dominio sobre los recursos. Un 5,26% indican un bajo nivel de dominio y un 5,26% representan un nivel muy bajo en el dominio de estas áreas. En la gráfica de frecuencia simple podemos observar que el máximo valor indica que los estudiantes tienen un alto dominio en la implementación de técnicas y recursos educativos como la tecnología, los materiales y las metodologías, lo que indica que durante la formación profesional esta área recibió un buen desarrollo. Por otro lado, el bajo nivel y el muy bajo nivel de dominio representan el mínimo en la gráfica teniendo el mismo valor porcentual. Esto deja en evidencia que la mayoría de los estudiantes tuvieron un desarrollo satisfactorio de estas competencias, lo que les permitió implementar de manera eficiente medios tecnológicos, materiales y metodologías durante sus prácticas profesionales. Este

factor que analiza los resultados de una manera más profunda tiene diferentes aristas que es preciso comentar. Según los datos la mayor cantidad porcentual de personas estudiantes es un 47,37% que se ubica en la categoría de alto nivel de dominio. Esta categoría comprende un rango de puntajes muestra un adecuado desempeño en la gestión de medios tecnológicos y metodologías educativas. Se supondría que estos estudiantes lograron aplicar recursos variados y pertinentes en los contextos prácticos, lo que sugiere que han adquirido habilidades que pueden transferirse a contextos laborales reales. En sentido positivo aparece, un 26,32% de estudiantes que se ubica en la categoría de muy alto nivel de dominio, lo cual indica que, en al menos una cuarta parte del grupo, estas competencias han sido desarrolladas con gran profundidad y eficacia, posiblemente gracias a experiencias formativas que propiciaron el uso integrado de tecnologías, estrategias de mediación, y materiales didácticos. Ahora en cuanto a las categorías de mediando hacia abajo, se da la siguiente situación, un 15,79% de los estudiantes se posiciona en la categoría de mediano nivel de dominio. Este grupo representa un sector que, si bien posee conocimientos y habilidades básicas en esta área, requiere aún más oportunidades formativas para profundizar su dominio y aplicabilidad práctica. Los porcentajes más bajos corresponden a quienes reportan bajo y muy bajo nivel de dominio, con un 5,26% respectivamente. Aunque minoritarios, estos datos no deben soslayarse, ya que podrían estar revelando desigualdades en el acceso a formación tecnológica o a escenarios prácticos donde aplicar estrategias educativas. Se considera pertinente señalar que este factor no se limita únicamente a la dimensión instrumental del uso de la tecnología o los recursos, sino que también contempla la capacidad de los estudiantes para diseñar, adaptar e integrar estos medios en procesos socioeducativos significativos, lo cual demanda un pensamiento pedagógico reflexivo y creativo. Por ello, los niveles más altos de dominio podrían estar asociados no solo a

competencias técnicas, sino también al desarrollo de una mirada pedagógica crítica capaz de seleccionar estrategias apropiadas según el contexto, los actores involucrados y los fines educativos. También es necesario indicar que estos resultados abarcan tanto la formación del bachillerato como el tramo de licenciatura, lo que permite considerar el factor como una evaluación acumulativa de la trayectoria académica. El hecho de que más del 70% de los estudiantes se ubiquen entre las categorías alta y muy alta sugiere que el programa ha tenido éxito en incorporar el componente tecnológico y metodológico de forma progresiva y con un enfoque práctico. Sin embargo, también plantea el reto de atender a aquellos estudiantes que, por diversas razones, no han logrado apropiarse plenamente de estas herramientas y estrategias, ya sea por limitaciones en la conectividad, brechas digitales, estilos de aprendizaje, o características de los contextos de práctica profesional. Además, es pertinente luego, valorar la categoría en estudiantes que vivenciaron procesos formativos en educación secundaria durante tiempos pandémicos, y establecer si las habilidades se han incrementado en ellos antes de su ingreso a la carrera. Se puede indicar como cierre de este primer análisis de la categoría nueve que sería importante que el plan de estudios continúe reforzando estos aprendizajes a través de actividades prácticas, formación en entornos digitales, y el diseño de recursos para diversos contextos educativos, incluyendo tanto espacios presenciales como virtuales, formales y no formales. La articulación entre teoría, tecnología y práctica real es clave para que los futuros profesionales puedan afrontar los desafíos del trabajo socioeducativo en un mundo cada vez más mediado por lo digital y por la innovación pedagógica.

Tabla 65. Medidas de tendencia central y dispersión factor 9 Grupo B, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	47
Mediana	49
Media	47,42
Medidas de dispersión	
MAX	61
MIN	20
Rango	41
Des Estand	10,04
% de la DS	21,16

Figura 39. Medidas de tendencia central y dispersión factor 9 Grupo B, UNA

Las medidas de tendencia central y dispersión permiten interpretar la implementación de recursos y métodos durante las prácticas que han realizado los estudiantes durante su formación profesional. La moda cuenta con un valor de 47, siendo el que más se repite; el mismo se encuentra en la categoría de Alto dominio, esto indica que una gran parte de los estudiantes obtuvo esta puntuación, lo que refleja una práctica común en la implementación de técnicas y recursos educativos. La mediana es representada por un

49 y representa el valor central de distribución, este puntaje también se ubica en la categoría de alto dominio, esto indica que la mitad de los estudiantes tuvo una puntuación menor a 49 mientras que la otra mitad obtuvo una mayor, con lo cual se sabe que al menos un 50% del grupo 25 se encuentra en esa categoría de alto dominio o mayor. Con esto podemos interpretar que los estudiantes han tenido un buen desempeño en la implementación de recursos y métodos durante las prácticas. La media o promedio tiene un valor de 47,42, puntaje que se ubica en la categoría de alto nivel de dominio, es decir las tres medidas de tendencia central se ubica en una categoría positiva.

Con respecto a las medidas de dispersión se encuentra que el valor máximo tiene una puntuación de 61 y el mínimo corresponde a 20, esto muestra que existe una gran variabilidad con respecto al dominio de técnicas y recursos, al menos un participante se encuentra en la categoría de muy alto logro y otra en la de muy bajo dominio. El rango que nace de la diferencia es de 41 lo que indica amplitud de los valores y señala una posible heterogeneidad con respecto al dominio y aplicación tecnológica por parte de las personas estudiantes del grupo 25. Además, la desviación estándar es de un 10,04; esto indica que esta medida es relativamente alta, al analizar el porcentaje de la desviación con respecto a la media se tiene un valor de 21, 16%, confirmando así que la desviación representa más del 20%, esto demuestra lo variados que son los niveles de competencias de los estudiantes. En general las personas estudiantes tienden a presentar un nivel de dominio alto, pero con algunas diferencias relevantes en su desempeño, esta diferencia en la capacidad para implementar técnicas y recursos educativos por parte de los estudiantes sugiere que es necesario tomar acciones en la formación de los estudiantes para que estos puedan tener niveles de aprendizaje más equitativos en esta área de desarrollo. Al analizar

con más detalle la información estadística se tiene que a pesar de que la media, la moda y la mediana se ubican todas dentro de la categoría de alto nivel de dominio, lo que en principio podría leerse como un logro significativo en términos de formación profesional, no debe pasarse por alto la dispersión existente en los resultados. El rango de 41 puntos entre el valor más bajo (20) y el más alto (61) es un indicador claro de la diversidad en las experiencias formativas y las oportunidades de aplicación práctica de estos conocimientos entre los estudiantes. Esta dispersión sugiere que mientras algunos estudiantes lograron apropiarse con profundidad de las estrategias educativas y del uso de tecnologías, otros han enfrentado limitaciones importantes para alcanzar dichos niveles, posiblemente relacionadas con los contextos de práctica asignados, la disponibilidad de recursos en sus entornos o la mediación docente recibida. Al obtenerse una desviación estándar de 10,04, equivalente al 21,16% de la media, corrobora esta dispersión, lo que hace que los promedios altos se analicen con cautela. En efecto, aunque los resultados centrales sean positivos, la existencia de extremos en ambas direcciones revela un nivel de inequidad formativa que no puede pasarse por alto. Esto lleva a que las autoridades de la unidad académica responsables de la formación profesional analicen si todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades reales para acceder a escenarios formativos diversos, si se cuenta con criterios equitativos para asignar lugares de práctica o si existe una adecuada supervisión docente que garantice la integración efectiva entre teoría y práctica. Además, esta variabilidad en los puntajes puede ser reflejo de otros elementos como las trayectorias previas de los estudiantes, su motivación, la actualización docente en cuanto a nuevas tecnologías, o incluso la calidad del acompañamiento recibido durante las prácticas. En este sentido, una mirada curricular de los datos no solo debe enfocarse en los logros sino también en la identificación de factores que pueden estar incidiendo en los niveles más

bajos de dominio. Esto permite no solo valorar lo que se ha alcanzado, sino también intervenir pedagógicamente para reducir brechas de formación. Pensando en la mejora continua de un plan de estudios, los hallazgos podrían fundamentar la necesidad de implementar medidas de apoyo adaptadas, tales como talleres complementarios en uso de tecnologías educativas, creación de espacios compartidos de buenas prácticas, asesoría pedagógica más cercana en el diseño de recursos y materiales, y un fortalecimiento de las alianzas con centros de práctica que garanticen un equipamiento mínimo y acceso a recursos didácticos. Así, se podría no solo elevar los puntajes individuales, sino lograr una mayor homogeneidad en las experiencias y aprendizajes, asegurando que la formación profesional cumpla con su propósito de preparar a todos los estudiantes de manera sólida y equitativa para su futura labor educativa y socioeducativa.

Seguidamente, se presenta el cierre interpretativo del Factor 9, el cual como se ha dicho versa sobre la aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, integrando los hallazgos estadísticos con referentes teóricos y con el plan de estudios del Énfasis en I y II Ciclos de la Universidad Nacional (UNA, 2020). El análisis revela que una amplia mayoría del estudiantado ha logrado apropiarse, en distintos niveles, de las competencias vinculadas con la aplicación de técnicas educativas, el uso de recursos didácticos y la incorporación de medios tecnológicos en situaciones prácticas. Este factor resulta esencial, pues implica no solo el conocimiento teórico sobre estrategias pedagógicas, sino también la capacidad de ponerlas en práctica con criterio, creatividad y adecuación al contexto educativo. Desde la perspectiva curricular, el plan de estudios establece como propósito central que los futuros profesionales estén en capacidad de generar ambientes de aprendizaje diversos, significativos y accesibles, integrando

recursos didácticos, tecnologías y metodologías inclusivas (UNA, 2020, p. 18). Los resultados obtenidos son coherentes con este enfoque, de esa forma, más del 70% del estudiantado se sitúa en las categorías de alto y muy alto nivel de dominio, lo que sugiere una adecuada implementación del componente tecnológico y metodológico durante el proceso formativo. A pesar de ello, los datos también ponen en evidencia una marcada dispersión entre los niveles alcanzados, con un rango de 41 puntos entre el valor mínimo (20) y el máximo (61), y una desviación estándar de 10,04, que representa un 21,16% de la media. Estas cifras revelan una importante heterogeneidad en las trayectorias formativas y en las oportunidades de aprendizaje práctico. Aunque los promedios indican una tendencia positiva, la variabilidad de los datos obliga a matizar el análisis y reconocer que no todos los estudiantes accedieron en igualdad de condiciones a experiencias enriquecedoras en el uso de estrategias y tecnologías educativas. Esta dispersión puede explicarse por diversos factores tales como la calidad del acompañamiento docente, el acceso desigual a recursos tecnológicos en los centros de práctica, la experiencia previa del estudiantado, o incluso la incidencia de la pandemia durante la etapa formativa en secundaria, que podría haber afectado las habilidades tecnológicas iniciales. La brecha digital sigue siendo un obstáculo relevante en los procesos de formación docente en América Latina, y que las políticas curriculares deben contemplar medidas de compensación para garantizar condiciones mínimas de equidad. En este sentido, el cierre de este análisis del factor 9 invita a repensar el modo en que la Universidad articula la teoría con la práctica. La apropiación de estrategias educativas y tecnológicas no puede depender únicamente del compromiso individual del estudiantado, sino que debe ser facilitada por condiciones institucionales claras, como lo son la supervisión docente efectiva, acceso real a recursos tecnológicos, retroalimentación oportuna y acompañamiento situado en los escenarios de práctica. Desde

una lógica pedagógica crítica, el desarrollo de competencias tecnológicas no debe entenderse de forma instrumental. En la actualidad es muy importante integrar tecnología en la educación implica formar profesionales reflexivos capaces de seleccionar, adaptar y transformar las herramientas digitales al servicio de los fines educativos. Por ello, los niveles más altos de dominio evidencian no solo destreza técnica, sino también capacidad de lectura contextual, diseño pedagógico y sensibilidad educativa.

Como cierre del análisis del factor nueve, es necesario indicar que estos resultados permiten fundamentar decisiones futuras en la mejora del plan de estudios. Sería recomendable fortalecer los espacios curriculares dedicados a la planificación didáctica con herramientas tecnológicas, así como diseñar actividades integradoras en las que el uso de recursos educativos no sea accesorio, sino esencial en la resolución de problemas pedagógicos reales. Además, la institución podría establecer alianzas con centros educativos equipados tecnológicamente, o diseñar estrategias de formación práctica en entornos simulados, para asegurar una experiencia más homogénea entre el estudiantado. El análisis del factor 9 pone en evidencia importantes logros en el desarrollo de competencias prácticas para la gestión de estrategias y tecnologías educativas, pero también identifica áreas de mejora que deben atenderse desde una perspectiva de equidad, calidad e innovación pedagógica.

Análisis de la categoría 9.

Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos.

(Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos)

La aplicación de tecnologías es fundamental en el quehacer docente actualmente, es por esto por lo que los estudiantes tienen un curso específico en donde aprenden a manejar y utilizar las TICS como un apoyo educativo. Los participantes mencionaron que durante su práctica profesional tuvieron la oportunidad de aplicar varios de los recursos que habían aprendido durante su formación. Sin embargo, a pesar de recibir un curso sobre TICS los estudiantes entrevistados comentaron que les hicieron falta cursos que se desarrollarán más esta área.

Por otro lado, la virtualización a la que se vieron sometidos los estudiantes les dio la oportunidad de estar más cerca de la tecnología y aplicarla en la realización de sus trabajos y talleres en los que participaron durante las clases, lo que le brindó habilidades a futuro para implementar estos conocimientos en sus prácticas profesionales. Por su parte la participante (PPV.21) comenta que:

Teníamos que darles a los chicos algún tipo de tema entonces ahí aplicamos las competencias que hemos aprendido, ya uno no busca cualquier video o enseña cualquier video, ya uno ve un video hasta en YouTube que es una herramienta muy utilizada por toda verdad, usted busca un video que tenga el sentido de lo que usted quiere enseñar a los chicos, yo siento que ahí es donde usted lo pone en práctica. (Comunicación personal, 3 de diciembre de 2024).

Este refiere a que el uso de la tecnología no debe de ser usado a la ligera, sino que debe de ser tratado como un recurso que ayude al docente a mejorar sus estrategias de enseñanza y metodologías.

Por otro lado, la participante (PPV.11) comenta que el lugar en donde realizó sus prácticas no contaba con suficientes recursos para poder poner en práctica metodologías que incluyen las TICS “bueno en la práctica lo que hice fue que de verdad no tenía cómo muchos recursos ahí en la escuela, pero lo que hacía era como llevar papel” (Comunicación personal, 11 de diciembre de 2024). Siendo así, que se pone en evidencia la creatividad que debe de caracterizar a un educador para lograr trabajar en espacios en los que incluso no cuenta con las herramientas necesarias.

En síntesis, tener conocimiento sobre las herramientas tecnológicas es importante para los docentes, por esto un solo curso durante toda su formación deja con escasos conocimientos a los estudiantes, más si tomamos en cuenta que los avances tecnológicos suceden día con día, es por esto por lo que cambiar los cursos sobre TICS sería de gran beneficio para los estudiantes; así como los cursos que se encargan de enseñar sobre la elaboración de material más concreto y el uso de la creatividad.

Matriz de análisis mixto del Factor 9 – Grupo B

Tabla 66. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 47,42 Mediana: 49 Moda: 47 Desviación estándar: 10,04 Rango: 41 Categoría predominante: Alto nivel de dominio (47,37 %)	Los resultados muestran que el grupo alcanza, en promedio, un alto nivel de dominio en el uso, gestión y aplicación de estrategias educativas y recursos tecnológicos. La media (47,42) y la mediana (49) se encuentran dentro del rango superior de desempeño, mientras que la moda coincide en 47, confirmando la concentración de puntajes en niveles altos. Más del 70 % del estudiantado se ubica en las categorías de alto (47,37 %) y muy alto (26,32 %), lo que evidencia un dominio sólido de estas competencias. Los porcentajes de desempeño bajo y muy bajo (5,26 % cada uno) son marginales, pero representan casos que requieren atención diferenciada para garantizar el desarrollo homogéneo del grupo. La dispersión (DE=10,04) indica variabilidad moderada, lo que sugiere que, aunque la mayoría presenta un dominio satisfactorio, existen diferencias entre estudiantes que deben considerarse en la planificación de apoyo pedagógico.	Los participantes mencionaron que durante su práctica profesional tuvieron la oportunidad de aplicar varios de los recursos que habían aprendido durante su formación. Como parte de la malla curricular, los estudiantes reciben un curso dirigido a la enseñanza de recursos tecnológicos y otro a la creación de recursos. Sin embargo, los estudiantes entrevistados comentaron que les hicieron falta cursos que se desarrollaran más en esta área, sobre todo en el ámbito tecnológico. Por otro lado, la virtualización a la que se vieron sometidos los estudiantes les dio la oportunidad de estar más cerca de la tecnología y aplicarla en la realización de sus trabajos y talleres en los que participaron durante las clases.

En el plano cuantitativo, los resultados muestran que el Grupo B alcanza un alto nivel de dominio en la aplicación, uso y gestión de estrategias educativas y recursos

tecnológicos. La media (47,42), la mediana (49) y la moda (47) se sitúan en los rangos altos, lo que indica consistencia en el desempeño del estudiantado. La categoría predominante es alto nivel de dominio (47,37 %), y al sumar quienes se ubican en alto y muy alto (26,32 %), más del 70 % del grupo presenta un nivel consolidado en esta competencia. Solo un 10,52 % se concentra en los niveles bajo y muy bajo, lo que refleja que se trata de casos aislados que requieren refuerzo, pero no alteran la tendencia general. La dispersión moderada ($DE=10,04$) y el rango amplio (41) sugieren que existen diferencias notables entre estudiantes, aunque la mayoría logra un dominio satisfactorio.

Desde la perspectiva cualitativa, los hallazgos confirman esta tendencia. Las personas estudiantes relataron haber tenido múltiples oportunidades de aplicar recursos educativos y tecnológicos durante su práctica profesional, en coherencia con los aprendizajes adquiridos en los cursos del plan de estudios. Sin embargo, también señalaron una carencia de mayor profundidad en la formación tecnológica, expresando que algunos cursos fueron básicos y que hubiera sido necesario ampliar la capacitación en herramientas digitales más avanzadas y aplicables a la educación social. Al mismo tiempo, varios estudiantes reconocieron que la virtualización forzada por la pandemia amplió sus competencias en el manejo de la tecnología, ya que debieron adaptarse a entornos virtuales, crear recursos y utilizar plataformas digitales como parte de su proceso formativo.

En síntesis, los datos cualitativos refuerzan los resultados cuantitativos, confirmando que el grupo posee un dominio sólido en esta competencia, aunque persisten demandas de mayor especialización tecnológica. Esto evidencia que, aunque la formación básica en recursos educativos ha sido efectiva, se requiere fortalecer la oferta curricular

para que la experiencia tecnológica no dependa de coyunturas externas, como la pandemia, sino que sea parte integral, sistemática y avanzada de la formación profesional.

Finalmente, luego de analizar el manejo de estrategias educativas y tecnológicas, se aborda el décimo factor: competencias actitudinales y contextuales. Este cierre del análisis por factores permite comprender las disposiciones éticas, actitudinales y relacionales que caracterizan al estudiantado del énfasis.

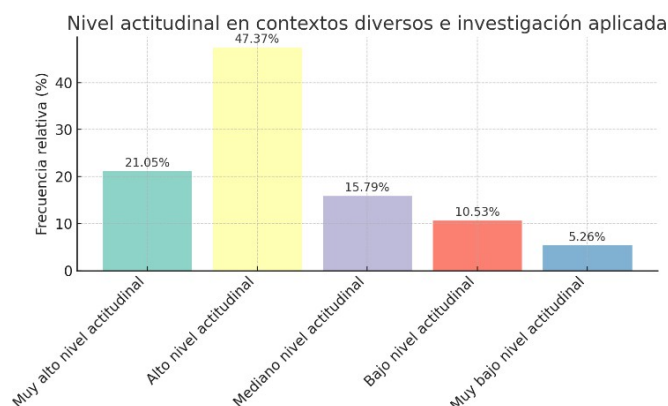
Análisis del factor 10

Competencias actitudinales y contextuales

Tabla 67. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel				
actitudinal	13 - 15	7	36,84 %	100 %
Alto nivel				
actitudinal	10 - 12	8	42,11 %	63,16 %
Mediano nivel				
actitudinal	7 - 9	4	21,05 %	21,05 %
Bajo nivel				
actitudinal	4 - 6	0	0,00 %	0,00 %
Muy bajo nivel				
actitudinal	0 - 3	0	0,00 %	0,00 %
Totales		19	100 %	

Figura 40. Nivel actitudinal en contextos e investigación aplicada



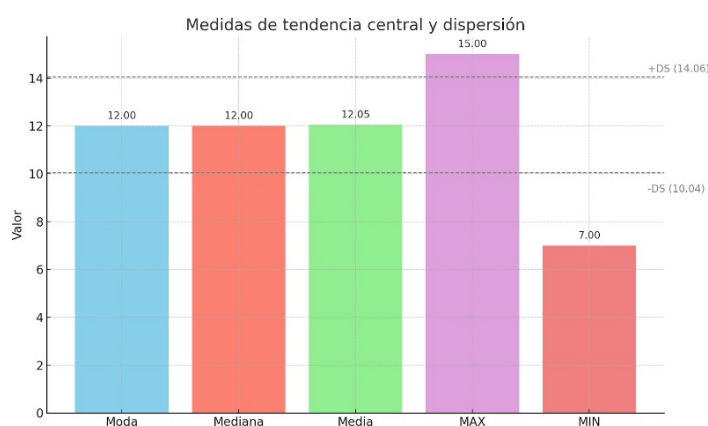
Este factor explora dimensiones éticas, personales y sociales del estudiante como su actitud empática, el respeto por la diversidad y su capacidad para actuar en contextos complejos con responsabilidad social. Las competencias actitudinales van a demostrar el nivel de compromiso con el contexto, respeto a la persona estudiante (niñez, adolescencia, adulto o adultos mayores, personas en espacios no formales), comunidad y discreción al momento de la intervención. Como se lee en la tabla y se logra observar en el gráfico en el nivel de la Licenciatura con énfasis en Educación Social. Un 38,84% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen un Muy alto desarrollo de las competencias profesionales en educación social. Un 42,11% indican que su nivel es alto. Un 21,05% considera que sus competencias se ubican en un nivel mediano de desarrollo. Se evidencia que en las categorías de Bajo nivel actitudinal y Muy bajo nivel actitudinal se proyectan resultados de 0%. Los resultados, parecieran sugerir que las competencias actitudinales y contextuales se van desarrollando de manera muy positiva a lo largo de los cinco años de formación y se incentivan en el quinto año, y las personas estudiantes poseen un nivel de compromiso ético con los diversos contextos en los que podrían desarrollar su labor profesional, las personas estudiantes, participantes de la investigación se consideran

capaces de trabajar en diferentes entornos multiculturales, de desarrollar y diseñar proyectos de investigación en los diferentes contextos socioeducativos. Los resultados obtenidos muestran una fuerte concentración en los niveles superiores de desarrollo actitudinal, lo cual refleja una situación positiva sobre la formación ética y social de los estudiantes. El 78,95% de ellos se ubican en las categorías de alto y muy alto nivel actitudinal, lo que evidencia una autopercepción positiva respecto a su capacidad para actuar con empatía, compromiso y responsabilidad en contextos diversos. Esta percepción es coherente con las exigencias del campo socioeducativo, donde las competencias actitudinales son tanto o más importantes que las técnicas, ya que en gran medida determina el tipo de vínculo que se establece con las poblaciones con las que se trabaja, siendo este uno de los principales elementos de la pedagogía. Al no registrarse estudiantes en las categorías de bajo o muy bajo nivel actitudinal también resulta prometedor. Este hallazgo sugiere que, al menos en términos discursivos, la totalidad del grupo considera haber alcanzado un mínimo deseable en cuanto a sensibilidad ética, respeto a la diversidad y disposición al trabajo en escenarios complejos. Es posible que estos resultados reflejen el impacto de un currículo que ha sabido enfatizar el desarrollo humano, la convivencia respetuosa y la formación para la inclusión como ejes transversales. A pesar de la situación, es necesario ampliar estos datos con una triangulación cualitativa, fase que se realiza en este informe final, y además realizar evaluaciones in situ que permitan verificar si esta autopercepción se traduce efectivamente en prácticas coherentes en los entornos reales de intervención. De igual forma, el 21,05% de los estudiantes que se ubicaron en el nivel medio representan un grupo que, si bien ha desarrollado ciertos aspectos actitudinales, todavía podría beneficiarse de estrategias formativas más intencionadas para fortalecer su actuación en escenarios que exigen un posicionamiento ético fuerte y habilidades

interpersonales necesarias en la formación de educadores. Esta proporción indica la necesidad de diseñar acciones pedagógicas diferenciadas, tales como prácticas reflexivas, análisis de casos reales, trabajo con mentores y proyectos de aprendizaje en servicio, que favorezcan una interiorización más profunda de los valores profesionales esperados. En otro orden de cosas, las altas puntuaciones en los niveles superiores podría ser también indicio de un efecto de deseabilidad social, donde las personas estudiantes tienden a calificar su desempeño ético de manera optimista, especialmente en contextos evaluativos. Esto no necesariamente resta valor a los datos, pero sí requiere que se interpreten con mirada crítica y se contrasten con observaciones en terreno, informes de tutores de práctica o valoraciones provenientes de terceros. En general, el factor analizado indica que el plan de estudios logra fomentar una cultura de responsabilidad profesional en sus estudiantes. Sin embargo, se requiere de una mejora continua que asegure que tales saberes actitudinales no solo sean discursivos, sino que se evidencien en las prácticas reales, adaptadas a la complejidad y diversidad de los contextos en los que ejercerán su profesión. La incorporación de estrategias evaluativas más contextualizadas, como portafolios éticos, debates estructurados y simulaciones con retroalimentación, podría fortalecer aún más estos logros. Los saberes que conforman este factor son esenciales para la formación de personas educadoras en modalidades curricularizadas como en las del énfasis en educación social del nivel de licenciatura.

Tabla 68. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10, Grupo B, UNA

Medidas de tendencia central	
Moda	12
Mediana	12
Media	12,05
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	7
Rango	8
Des Estand	2,01
% de la DS	16,70

Figura 41. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10, Grupo B, UNA

El presente factor evalúa aspectos éticos, interpersonales y profesionales fundamentales para el ejercicio de la educación social, tales como la empatía, la disposición para el trabajo en contextos diversos, el respeto por la diferencia, y la capacidad para vincularse con comunidades e instituciones desde una actitud responsable y crítica. También considera la actitud hacia la investigación como una herramienta de transformación social. De acuerdo con los datos recolectados y analizados, la moda y la

mediana tienen un valor de 12, mientras que la media es de 12,05. Según la tabla de categorías, estos valores se ubican en el rango de 10 a 12, correspondiente a un alto nivel actitudinal. Esto significa que la mayoría del estudiantado reporta una actitud profesional sólida, con capacidad para actuar con responsabilidad y sensibilidad en distintos escenarios socioeducativos.

En cuanto a las medidas de dispersión, el valor máximo observado es de 15, que corresponde a la categoría de muy alto nivel actitudinal (13–15). Esto refleja que al menos una persona en el grupo manifestó un grado excepcional de desarrollo en esta competencia, probablemente caracterizado por una alta conciencia social, autonomía, compromiso ético y apertura a la diversidad. Por el contrario, el valor mínimo es 7, lo que se ubica en la categoría de mediano nivel actitudinal (7–9), indicando que la persona con menor puntuación aún mantiene un nivel aceptable, pero que podría beneficiarse de un mayor acompañamiento formativo o de experiencias prácticas más transformadoras. El rango entre los valores extremos es de 8 puntos, y la desviación estándar es de 2,01, equivalente al 16,70% de la media, lo que señala una dispersión moderada. Esto significa que, si bien hay diferencias entre los niveles de desarrollo actitudinal dentro del grupo, la mayoría de las puntuaciones tiende a agruparse en torno al promedio, sin grandes extremos valores negativos. El hecho de que las tres medidas de tendencia central (media, moda y mediana) se ubiquen en la categoría de alto nivel actitudinal indica que la formación ha logrado promover en el estudiantado una base sólida de competencias personales y sociales. Estos resultados indican que, para la mayoría, las experiencias formativas han contribuido a desarrollar sensibilidad ética, disposición para actuar en contextos multiculturales y capacidad para trabajar colaborativamente desde una postura respetuosa y crítica. La

presencia de un valor máximo en la categoría de muy alto nivel actitudinal es un dato de gran importancia, ya que muestra que ciertos estudiantes han alcanzado un grado sobresaliente en el desarrollo de estas competencias. Estas personas pueden convertirse en referentes positivos dentro del grupo, y su experiencia podría aprovecharse para potenciar procesos de aprendizajes mediante mentores o intercambio de buenas prácticas. Por otro lado, el valor mínimo en la categoría de mediano nivel invita a considerar que aún existen estudiantes que podrían requerir más oportunidades para reforzar su actitud profesional. Aunque no se registran casos en las categorías de bajo o muy bajo nivel actitudinal, la existencia de puntajes en el umbral inferior subraya la importancia de mantener estrategias de formación reflexiva, contacto real con comunidades diversas y espacios seguros para el análisis ético de las acciones profesionales. Esta dispersión de los datos considerada como moderada, señala que, si bien existe una tendencia clara hacia los niveles altos, las lógicas individuales de formación no han sido completamente homogéneas. Es posible que estas diferencias estén relacionadas con los contextos de práctica asignados, el tipo de acompañamiento docente recibido, las trayectorias personales de vida o la calidad de las experiencias de investigación formativa vividas por cada estudiante. Desde el punto de vista pedagógico, estos hallazgos son positivos. Demuestran que la carrera ha logrado fomentar el desarrollo de competencias actitudinales fundamentales para el trabajo socioeducativo, como el respeto por la diversidad, el compromiso social y la apertura a contextos no convencionales. Sin embargo, también invitan a seguir trabajando en la consolidación de estas competencias mediante metodologías activas como la sistematización de experiencias, el aprendizaje en servicio, los estudios de caso ético y el diálogo intercultural, para asegurar que todos los estudiantes alcancen los niveles más altos posibles antes de egresar de la carrera.

Como análisis final es necesario indicar nuevamente que el factor 10, como se ha establecido, indaga en las actitudes formativas que reflejan la ética profesional del futuro educador o educadora, especialmente en su capacidad para actuar con responsabilidad en contextos diversos, mostrar empatía hacia las poblaciones vulnerables, y comprometerse con la transformación social a través de la investigación aplicada. De acuerdo con la tabla de distribución de frecuencias, el 78.95% del estudiantado se ubica en las categorías de alto y muy alto nivel actitudinal, lo cual representa un resultado muy positivo para el proceso de formación. Solo un 21.05% se posiciona en el nivel medio, y no se registran estudiantes en los niveles bajo o muy bajo. Estos datos indican que la mayoría de los participantes consideran haber desarrollado sólidamente estas competencias durante su proceso de formación. Las medidas de tendencia central complementan esta interpretación: la media fue de 12.05, mientras que la moda y mediana coincidieron en 12, ubicándose todas en el rango del alto nivel actitudinal (10-12). El valor máximo alcanzado fue 15 (muy alto nivel) y el mínimo, 7 (nivel medio). La desviación estándar fue moderada (2.01, equivalente al 16,70% de la media), lo cual sugiere una distribución mayoritaria hacia los niveles superiores, pero con cierta variabilidad que refleja diferencias individuales en la interiorización de estas competencias. Estos resultados se interpretan como reflejo de un proceso formativo que ha logrado promover en el estudiantado valores como el respeto, la inclusión, la capacidad de diálogo con diversas culturas y realidades, y la disposición para realizar investigación situada. Como lo establece el Marco Teórico del estudio, las competencias actitudinales son esenciales para el ejercicio responsable de la pedagogía social, ya que no basta con tener conocimientos teóricos o técnicos; se requiere una disposición ética constante y una actitud crítica ante las injusticias y desigualdades del entorno. El Plan de Estudios del Rediseño 2020 de la carrera de Pedagogía con Énfasis en I

y II Ciclos resalta explícitamente la formación en valores, actitudes y comportamientos que promuevan el respeto a los derechos humanos, la inclusión, el trabajo colaborativo y el compromiso ético con los territorios y comunidades. Cursos como Investigación Acción Participativa, Contextos Socioeducativos y Seminarios Integradores abren espacios para que el estudiantado explore, vivencie y reflexione sobre estas dimensiones, permitiendo que el desarrollo actitudinal se construya con base en experiencias concretas y significativas. Además, las prácticas profesionales y el trabajo comunitario, señalados en el plan como elementos claves de la formación, permiten poner a prueba dichas actitudes en escenarios reales. De esa forma, el hecho de que algunos estudiantes se ubiquen aún en el nivel medio no debe leerse como una debilidad, sino como una señal de que el proceso formativo debe continuar reforzándose. Las estrategias pedagógicas deben enfocarse en propiciar mayor contacto con escenarios reales de intervención, fomentar procesos reflexivos más profundos, y fortalecer el acompañamiento docente para lograr una formación más personalizada. Igualmente, la evaluación formativa debe incluir instrumentos que vayan más allá de la autovaloración, incorporando observaciones de prácticas reales, retroalimentación de tutores y análisis de casos complejos.

Como cierre se puede indicar que el factor 10 presenta una tendencia favorable en el desarrollo de competencias actitudinales y contextuales en el estudiantado, coherente con los postulados del enfoque socioeducativo y con los principios formativos del plan de estudios. Estos resultados confirman que las dimensiones éticas y contextuales no son aspectos accesorios, sino centrales en la formación del educador o educadora social, y constituyen un pilar esencial para el ejercicio profesional con sentido humano, compromiso territorial e implicación con los desafíos sociales del presente.

En el marco de esta investigación, el desarrollo de las competencias actitudinales y contextuales se comprende como un eje articulador entre la dimensión personal del futuro profesional y las demandas complejas del campo socioeducativo. Según el Marco Teórico del estudio, estas competencias no se limitan a actitudes individuales como la empatía o la disposición al trabajo colaborativo, sino que se vinculan con una comprensión crítica de la realidad, la capacidad de posicionamiento ético y el compromiso con la transformación. Esta perspectiva implica superar visiones reduccionistas que asocian las actitudes con meros rasgos de personalidad, para entenderlas como construcciones sociales e históricas que se desarrollan mediante la interacción constante con los contextos de práctica, la reflexión pedagógica y los procesos formativos situados. Desde esta perspectiva, los resultados cuantitativos del factor se interpretan como indicios de una formación ética situada, coherente con lo que autores como Freire (2005) llaman la conciencia crítica y ética del educador. El hecho de que ningún estudiante se ubique en niveles bajos o muy bajos refleja, al menos desde una mirada declarativa, que los procesos formativos han promovido una visión ética de la profesión. La evaluación de estas dimensiones debe ser triangulada con evidencias cualitativas y observables, ya que muchas veces los discursos pueden no corresponderse con las prácticas reales. Esto justifica la importancia de integrar fases cualitativas en el estudio, como entrevistas y análisis de experiencias prácticas.

Por otra parte, el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía en I y II ciclos con énfasis en Educación Social establece que uno de los propósitos centrales es formar profesionales capaces de actuar de forma responsable en escenarios de vulnerabilidad social, promover la inclusión y generar cambios estructurales desde el acompañamiento pedagógico. En este sentido, el desarrollo de competencias actitudinales como el respeto a

la diversidad, la sensibilidad ante la exclusión, la capacidad de escucha activa y la ética de la responsabilidad, no son competencias complementarias, sino estructurantes del perfil de egreso. Así lo indican cursos como Ética Profesional, Educación y Diversidad Cultural, y Prácticas de Intervención en Contextos No Convencionales, que contribuyen de forma directa a consolidar estas disposiciones. Además, tal como se recoge en el marco teórico, las competencias actitudinales incluyen la apertura al diálogo intercultural, la construcción colectiva del conocimiento y el uso de la investigación educativa como herramienta para la transformación social. En esta línea, las actitudes hacia la investigación, que forman parte de este factor, no solo deben verse como interés académico, sino como una forma de compromiso político con los territorios. El currículo así lo asume al incorporar espacios de investigación participativa, donde el estudiantado es llamado a comprender e intervenir críticamente en su realidad.

Para finalizar este apartado, estos resultados ratifican sobre la necesidad de que la formación en educación social promueva una ética de la implicación. Es decir, no basta con saber intervenir técnicamente en un problema, sino que se debe hacer desde una postura de compromiso humano y transformador. Esta implicación ética no puede enseñarse solo desde el aula, sino que debe vivirse y reflexionarse a través de prácticas, narrativas y vínculos reales. En síntesis, el análisis del Factor 10 confirma que las competencias actitudinales y contextuales están siendo promovidas de forma significativa en el proceso formativo, pero también evidencia la necesidad de consolidar una pedagogía crítica que articule teoría, práctica y ética profesional en todos los niveles del currículo. La inclusión de estrategias como la sistematización de experiencias, el diálogo ético sobre dilemas reales y la evaluación formativa situada podrían fortalecer aún más estos procesos, asegurando

que el compromiso expresado por los estudiantes se traduzca efectivamente en prácticas justas, empáticas y transformadoras.

Análisis cualitativo de la categoría 10.

Disposición y actitudes para la educación social.

(Factor 10. Competencias actitudinales y contextuales)

En el nivel de licenciatura se espera que los estudiantes posean mejores competencias adquiridas por lo que la coherencia entre el currículum y las necesidades socioeducativas tendrían que estar en un nivel de aplicación congruente con los conocimientos teóricos y prácticos, por ello en esta última categoría se logró evidenciar algunas de las respuestas que quizá fueron olvidadas mencionar durante la entrevista a profundidad, siendo estas necesarias desde el pensar de un estudiante que se encuentra cursando el último año de su carrera y viviendo el énfasis de la licenciatura.

Las personas participantes de la investigación, que cursan el énfasis de la carrera coincidieron en que las competencias más desarrolladas son el trabajo en equipo, la contextualización de las realidades de los niños, niñas, adolescentes o adultos, la empatía que es el resultado de la influencia de la Universidad Nacional con su enfoque humanista y la creatividad.

Dichas competencias las han logrado descubrir durante las prácticas que han realizado y su desarrollo profesional a lo largo de la carrera.

Es necesario observar qué saberes y acciones se deben de tomar en cuenta en una población diversa, en donde el docente encargado de grupo debe de manejar diferentes

estrategias para actuar cuando se encuentre solo o sola en un espacio determinado, el cual se observa que es un comentario muy acertado para favorecer la conexión entre teoría y práctica. Así mismo se podría analizar desde un contexto social en cual muchas personas son diversas y puede haber muchas personas con condiciones distintas sin que lleguen a ser excluidas en este tipo de procesos.

Por lo que se podría deducir que existen algunos vacíos dentro del interés pedagógico, esta situación genera un cuestionamiento sobre si la formación responde plenamente a las expectativas de los futuros profesionales y a las necesidades reales del entorno. A partir de este comentario, se genera otro que quizá podría ser una sugerencia igual que el participante PP.V.21, que menciona incluir más cursos que ayuden y propicien más estrategias de mediación en poblaciones que requieran el uso y conocimiento de estas herramientas, así mismo resalta las importancias de seguir informándose en ramas como lo es un segundo idioma, el cual es una necesidad en un mundo tan globalizado.

Por ello se debe de ser muy preciso al escoger una profesión y entender qué tipo de carrera se está estudiando, su objetivo y objeto de estudio, Por lo que recordar la siguiente definición en base a la carrera se consideró necesario para esta investigación y enfoque desde el espacio y profesión estudiada: “Al educador social se le define como “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (Moreno López, Fernández Montaña & Moyano Mangas, 2018).

Por otro lado, los cursos de la carrera, especialmente el énfasis de la licenciatura brinda las herramientas necesarias que va a requerir un educador social en su intervención, así está estipulado en la línea del plan de estudios de la Universidad Nacional de Costa Rica en la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación social (2020) “...en el nivel de Licenciatura profundiza en aspectos que articulan habilidades pedagógicas del docente con una apertura a la comprensión y acción social, de manera que el estudiantado pueda comprender diferentes realidades sociales, políticas, económicas e históricas en diferentes grupos sociales asociados a la familia, escuela y comunidad” (p. 36).

Los participantes que han llevado más tiempo en la carrera logran identificar algunas carencias que pueden ser incorporadas en el plan de estudio y que desde su pensar podrían ayudar más a su perfil profesional de tal manera estar competentemente preparados para la realidad una vez que se termine el proceso educativo en la universidad, así mismo se emergió la percepción de que, aunque la formación en licenciatura amplía el horizonte académico y profesional, persisten vacíos respecto a la preparación para enfrentar desafíos sociales como lo es la migración, la violencia en comunidades y la creciente demanda de inclusión educativa. Esta situación genera un cuestionamiento sobre si la formación responde plenamente a las expectativas de los futuros profesionales y a las necesidades reales del entorno y sobre todo que los estudiantes egresados logren la inserción en estos campos laborales.

El participante PP.V.11 menciona un aspecto necesario para el respeto mutuo y una convivencia más sana, justa e inclusiva:

Yo creo que se debería incluir más cosas de inclusión en el sentido de que a uno le enseñen. O sea, yo sé que uno puede llevar los cursos aparte como Lesco, Braille,

pero creo que uno también necesita estudiarlo dentro de la cabeza. Si uno quiere dar clases es porque uno puede tener un chiquito que tenga una condición de estas.

Entonces, creo que eso se debería incluir también como en el plan de estudios, si uno pudiera. (Comunicación personal, 13 enero 2025)

El comentario anterior englobó una serie de pensares en el sentido del entorno laboral, algunos educadores sociales están trabajando en aulas y entornos formales, por ende la estrategia metodología es muy distinta al pedagogo o educador social, sin embargo este mismo está capacitado para mediar en diferentes espacios, es por ello que un sistema educativo público la población llega a ser muy diversa aunque así pertenezcan a la misma comunidad, en especial algunas condiciones que poseen los menores de edad. Existe una idea de que las aulas escolares sean integradas y para ello se requiere ciertas habilidades y por supuesto más competencia laboral en el ámbito del currículum.

la participante (PP.V.01, comunicación personal, 13 de enero del 2025) refuerza lo siguiente en el grupo focal:

Estoy intentando profundizar y siento que en nuestro caso en el bachillerato no se dio como tanto a ese énfasis de la educación social si no fue como más dirigido a la educación primaria enfocada en las escuelas, y ahorita en licenciatura bueno obviamente como es el énfasis si se le está dando como más validez, de hecho estoy de ahorita con la pregunta anterior no recuerdo bien ese curso de introducción a la educación social, pero digamos ahorita licenciatura bueno yo que estoy empezando si le hemos dado muchos énfasis a dar unos temas que te ha recibido por ejemplo diversidad, exclusión social, marginación, y además ahí siento que así se profundiza más el tema de educación social en sí.

Se evidencia en este comentario la división que tiene la maya curricular en donde se aclaró el hecho de que en la licenciatura lo que se da es un énfasis y que se refuerzan en los primeros años temas que ayudan abordar específicamente espacios escolarizados pero que de alguna manera lo social también hace parte del entorno.

En comparación con los primeros niveles, los estudiantes de licenciatura evidencian una mayor conciencia crítica desde una pertenencia curricular hay más visión y criticidad del que me hizo falta o que debo mejorar una vez estando ya a punto de salir del último año de carrera, se enfatizó en necesidades articuladas con el compromiso y búsqueda de mejores soluciones transformadoras. En este nivel se logró observar de alguna manera tensiones entre lo que se enseña y lo que demanda la sociedad, reconociendo que es la parte real de la pedagogía social y que es lo esencial para la transformación educativa y comunitaria en Costa Rica.

Matriz de análisis mixto del Factor 10 – Grupo B

Tabla 69. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 12,05 Mediana: 12 Moda: 12 Desviación estándar: 2,01 Rango: 8 Categoría predominante: Alto nivel actitudinal (42,11 %)	Los resultados muestran una fuerte concentración en los niveles superiores de desarrollo actitudinal: 36,84 % se ubican en el nivel muy alto y 42,11 % en el nivel alto, sumando un 78,95 % en las categorías de mayor desarrollo. Esto indica que el estudiantado percibe un alto compromiso ético, respeto por la diversidad y disposición para actuar en contextos complejos, coherente con las demandas del campo socioeducativo. La media y la mediana coinciden en 12, lo que confirma la tendencia hacia valores elevados y homogéneos. La desviación estándar baja (2,01) refleja poca dispersión, lo que sugiere que la mayoría del grupo comparte percepciones similares de sus competencias actitudinales. La ausencia de estudiantes en las categorías de bajo y muy bajo nivel actitudinal es un indicador positivo de que los mínimos formativos están cubiertos y la tendencia es alta o positiva.	Las personas participantes de la investigación que cursan el énfasis de la carrera coincidieron en que las competencias más desarrolladas son el trabajo en equipo, la contextualización de las realidades de los niños, niñas, adolescentes o adultos, la empatía, que es el resultado de la influencia de la Universidad Nacional con su enfoque humanista, y la creatividad. Dichas competencias las han logrado descubrir durante las prácticas que han realizado y en su desarrollo profesional a lo largo de la carrera.

En el plano cuantitativo, los resultados del Grupo B evidencian un alto nivel de competencias actitudinales y contextuales. La media y la mediana coinciden en 12, mientras que la moda también se ubica en 12, lo que refleja homogeneidad en las percepciones del estudiantado. La categoría predominante es alto nivel actitudinal (42,11

%), complementada por un 36,84 % en nivel muy alto, lo que significa que casi el 80 % del grupo se concentra en los niveles más altos. La baja desviación estándar (2,01) y el rango reducido (8) indican consistencia en los puntajes y refuerzan la tendencia hacia un desarrollo actitudinal consolidado. Además, la ausencia de casos en los niveles bajo y muy bajo confirma que el grupo ha alcanzado los mínimos necesarios en esta dimensión y muestra un perfil actitudinal favorable para su desempeño profesional.

Desde la mirada cualitativa, los testimonios de las personas estudiantes corroboran esta fortaleza. Se destacó el trabajo en equipo como una de las competencias más desarrolladas, junto con la empatía y la capacidad de contextualizar las realidades de las poblaciones con las que trabajan. Estas competencias se vinculan directamente con el enfoque humanista que caracteriza la formación de la universidad, lo que ha favorecido la disposición del estudiantado para actuar en escenarios complejos, diversos y cambiantes. Asimismo, se resaltó la creatividad, que emerge como un recurso valioso tanto en las prácticas formativas como en los primeros pasos de su desarrollo profesional.

En síntesis, los hallazgos cualitativos refuerzan de manera directa los datos cuantitativos, consolidando la idea de que el grupo posee una sólida preparación en el plano actitudinal y contextual. La coherencia entre ambos tipos de datos evidencia que la formación ha logrado interiorizar valores éticos, capacidades de relación y actitudes críticas que son indispensables en la educación social. Este resultado sitúa al factor como una de las principales fortalezas del grupo en su tránsito hacia el ejercicio profesional.

Concluido el análisis del Grupo B de Costa Rica, el cual representa el estudiantado en etapa avanzada que cursa el énfasis en Educación Social, corresponde ahora trasladar la mirada hacia el contexto mexicano. En la siguiente sección se presentan los resultados del

Grupo A de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), compuesto por estudiantes de los primeros niveles de la carrera de Procesos Educativos. Este contraste inicial permitirá explorar cómo se configuran los saberes, competencias y prácticas en la formación de la educación social en dos contextos nacionales distintos.

ANÁLISIS DE DATOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN EN LA BUAP

INTRODUCCIÓN

Descripción General del Plan

La *Licenciatura en Procesos Educativos* es una carrera de modalidad escolarizada con un enfoque **científico-práctico**, cuya duración mínima es de **3.5 años** (7 semestres), aunque puede extenderse hasta **6.5 años**. El total de créditos oscila entre **201 y 213**, distribuidos en **51 asignaturas**. El programa es **interdisciplinar y flexible**, con énfasis en la investigación, la gestión educativa, la pedagogía crítica, la equidad social y la innovación educativa.

Estructura Curricular: Niveles y Áreas

El currículo está organizado en dos **niveles formativos**:

I. Nivel Básico (Primeros 4 semestres)

Corresponde al **tronco común**, que sienta las bases teóricas, pedagógicas, epistemológicas y metodológicas de la formación. Se compone de:

- **Área de Formación General Universitaria:** Formación Humana y Social, Pensamiento Complejo, y cuatro niveles de Lengua Extranjera.
- **Área de Fundamentos Teóricos de la Educación:** Historia, Filosofía, Psicología, Antropología, Sociología de la Educación, y el sistema educativo mexicano.
- **Área de Didáctica y Currículum:** Didáctica general y específica, estrategias metodológicas, materiales didácticos y planeación.

- **Área de Gestión Educativa:** Introducción a la administración educativa y recursos humanos.
- **Área de Entornos Virtuales de Aprendizaje:** Introducción a la docencia y programas educativos en modalidades mixtas.
- **Área de Especialización Inicial:** El estudiante explora desde temprano uno de los dos énfasis de la carrera.
- **Área de Integración Disciplinaria:** Inicio de la articulación práctica y teórica con proyectos comunitarios.

Este nivel garantiza una **formación común en pedagogía**, sólida y crítica, que incluye saberes fundacionales sobre teorías educativas, análisis curricular, procesos cognitivos y abordajes didácticos.

II. Nivel Formativo (Últimos 3 semestres o más)

Aquí se profundizan las competencias profesionales, integrando conocimientos previos en entornos de investigación, especialización y práctica.

- Se retoman los **fundamentos teóricos** con materias como educación comparada, políticas educativas y educación para la diversidad.
- Se amplía el eje **curricular y didáctico** con diseño y evaluación curricular.
- En **gestión educativa**, se abordan financiamiento, certificación y acreditación.
- En entornos digitales, se incluye innovación y gestión de programas educativos en modalidades mixtas.
- Se desarrollan **proyectos de investigación** (Métodos I y II, Proyecto de Fin de Carrera, Seminario de Titulación).

- Se concreta la **Práctica Profesional Crítica**: Servicio Social (480 h) + Práctica Profesional (300 h).

Las Dos Rutas de Especialización

A partir del **quinto semestre**, el estudiante debe optar por **una sola área terminal**:

Énfasis en Formación Docente

Orientada a desarrollar competencias para diseñar, capacitar y evaluar procesos de formación profesional de docentes.

Asignaturas clave:

- Coordinación y Manejo de Grupos
- Fundamentos de la Formación Docente
- Estrategias para la Formación de Profesores y Capacitadores
- Taller: Diseño de Programas para Capacitación y Formación Docente
- Seminario: Orientación Educativa
- Optativa Disciplinaria

Este énfasis responde a contextos de actualización profesional, trabajo en instituciones educativas, y asesoría docente.

Énfasis en Pedagogía Social

Dirigido a procesos educativos en contextos no escolares, desde una perspectiva crítica y comunitaria, centrada en la transformación social.

Asignaturas clave:

- Pedagogía Social
- Educación Sociocomunitaria
- Pedagogía Social y Desarrollo
- Taller: Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Seminario: Intervención Socioeducativa
- Optativa Disciplinaria

Este énfasis prepara al estudiante para diseñar e implementar proyectos comunitarios y socioculturales, articulando educación y desarrollo social.

Comentarios sobre la Formación Común en Pedagogía

A lo largo de los primeros cuatro semestres, la estructura curricular incluye una **formación común rigurosa en pedagogía**, que podría considerarse un **tronco pedagógico** con las siguientes características:

- Aborda tanto la **educación formal como no formal**, en clave crítica y reflexiva.
- Integra disciplinas auxiliares como filosofía, psicología, sociología y antropología.
- Incluye una sólida formación en **teoría curricular, estrategias didácticas y evaluación**.
- Introduce desde temprano elementos de investigación, gestión educativa y tecnologías aplicadas.
- Permite el tránsito natural hacia cualquiera de los énfasis terminales.

Esta estructura promueve una visión **integradora y contextualizada** de la pedagogía como ciencia práctica, sustentada en teorías contemporáneas y en las demandas sociales actuales.

El plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos (BUAP) ofrece una formación **diversificada, flexible y crítica**, equilibrando un **tronco común pedagógico** con dos rutas profesionales bien definidas. La estructura curricular fomenta el diálogo entre teoría y práctica, así como el desarrollo de capacidades tanto en contextos escolares como comunitarios.

El perfil de salida se alinea más con un Asesor Pedagógico y un Educador Social, no con un docente tradicional de primaria.

- **No forma directamente para el ejercicio docente en aulas de primaria o secundaria**, ya que **no prepara en disciplinas escolares específicas** (como Matemáticas, Español, Ciencias, etc.) ni incluye una práctica docente centrada en los niveles básicos del sistema escolar.
- **Sí forma profesionales capaces de:**
 - Investigar procesos educativos en diversos contextos.
 - Diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos.
 - Coordinar programas de formación docente.
 - Trabajar en ambientes de educación formal, no formal y comunitaria.
 - Desarrollarse en organizaciones de la sociedad civil, instituciones culturales, ONG o entornos universitarios.

○

Los dos énfasis (especializaciones) lo confirman:

Formación Docente

- Enfocado en la formación y capacitación de docentes.
- Ideal para desempeñarse como **asesor pedagógico en universidades, formador de formadores, evaluador curricular, consultor educativo.**

Pedagogía Social

- Centrado en el trabajo comunitario, la educación popular, la intervención en contextos de exclusión o vulnerabilidad.
- Forma **educadores sociales, promotores culturales, animadores sociocomunitarios.**

División del grupo en dos partes según los 5 años del plan para el desarrollo del seminario

Para efectos de la presente investigación se siguió la siguiente lógica a fin de poder comparar los grupos de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional de Costa Rica con los grupos de la carrera de Educación de la BUAP. De esa forma se tomó como base un estudiante promedio que realiza el plan de estudios en México en 10 semestres, es decir un estudiante que cursa la Licenciatura en Procesos Educativos (BUAP) en 5 años (10 semestres). Así se distribuyen los 51 cursos y 213 créditos máximos, con una carga académica más liviana y equilibrada por semestre, lo cual es muy habitual cuando se trabaja, se hacen prácticas intensivas, o se desea más profundidad en cada materia.

Características de esta distribución

- **Carga promedio** por semestre: entre **18 y 21 créditos**, que es razonable para un estudiante que trabaje o necesite más tiempo.
- Se mantiene la **estructura del plan** con sus niveles (básico, formativo, integrador y práctico).
- Las **optativas y seminarios** se dejan para los últimos tres semestres, junto con la práctica profesional crítica.
- **Servicio Social** se puede realizar entre semestres 8 y 9, para mayor flexibilidad.
- Se respeta la elección entre **Formación Docente** y **Pedagogía Social** desde el semestre 5 en adelante.

3. Grupo México I, II Y III año

Curriculum Base en Educación

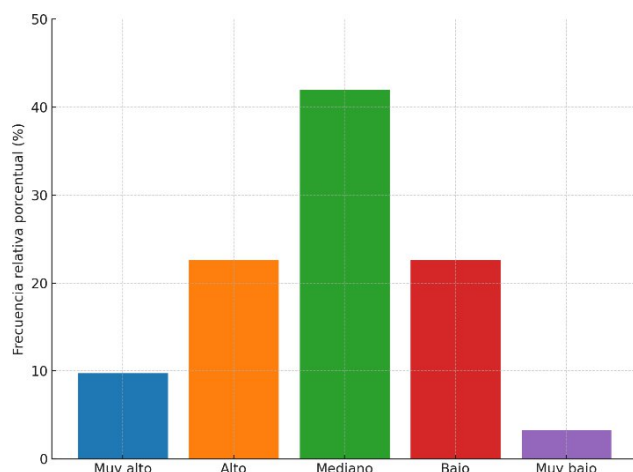
Análisis Cuantitativo BUAP

Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales

Tabla 70. Nivel de desarrollo de competencias profesionales

Categoría	Rango	Frecuencia simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia Relativa porcentual acumulada
Muy alto desarrollo de competencias profesionales	36 – 40	3	9.68%	100.01%
Alto desarrollo de competencias profesionales	31 – 35	7	22.58%	90.33%
Mediano desarrollo de competencias profesionales	23 – 30	13	41.94%	67.75%
Bajo desarrollo de competencias profesionales	16 – 22	7	22.58%	25.81%
Muy bajo desarrollo de competencias profesionales de competencias profesionales	8 – 15	1	3.23%	3.23%
Totales		31	100.0%	

Figura 42. Frecuencia relativa porcentual según nivel de desarrollo de competencias profesionales en Educación Social



El primer factor, denominado Desarrollo de Competencias Profesionales, evaluó el grado en que el estudiantado ha logrado integrar y aplicar conocimientos teóricos y prácticos en contextos reales o simulados, como parte de su formación en Educación Social. Abarcó tanto la apropiación de aprendizajes curriculares como el desarrollo de habilidades específicas obtenidas mediante las prácticas y espacios profesionales. Según los resultados obtenidos en el grupo de estudiantes mexicanos de II y III año de la carrera en Procesos Educativos, la distribución muestra que un 9,68% del estudiantado consideró haber alcanzado un nivel muy alto en la aplicación de sus conocimientos y habilidades profesionales, lo cual indicó una percepción de formación sólida y cercana al perfil de egreso deseado. Un 22,58% se ubicó en el nivel alto, manifestando un grado avanzado en su proceso formativo, aunque sin llegar al nivel máximo. La categoría de mediano desarrollo agrupó al 41,94% de las personas participantes, siendo la más representativa. Este grupo percibió avances significativos, pero también reconoció vacíos que aún deben ser atendidos, lo cual es comprensible tratándose de estudiantes en etapas intermedias de formación. Por otra parte, un 22,58% se situó en el nivel bajo, lo que evidenció ciertas

dificultades en la apropiación de competencias profesionales. Un 3,23% del estudiantado se ubicó en la categoría de muy bajo desarrollo, lo que representó un caso individual, pero significativo desde el punto de vista pedagógico.

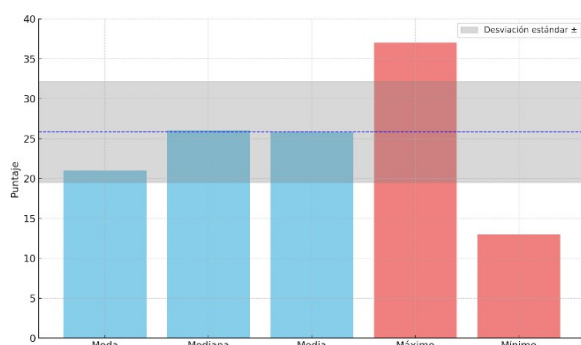
Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes se ubicaron en niveles intermedios, reconociendo avances en su proceso de formación, pero también limitaciones en la integración de conocimientos teóricos y prácticos. El hecho de que el 41,94% se ubicara en el nivel mediano sugiere que, si bien la formación ha sido útil, aún falta profundizar en experiencias que promuevan una competencia profesional fuerte y contextualizada. Esto implica un fortalecer la articulación entre teoría y práctica desde los primeros niveles del plan de estudios, aunque, como es lógico, la formación en estos años aún no ha terminado y ha estado en proceso de construcción. Un elemento relevante es que los niveles alto y bajo presentaron la misma frecuencia porcentual (22,58%), lo cual puede interpretarse como una cierta polarización en el grupo. Esto podría haber obedecido a factores institucionales o personales, como diferencias en los entornos de práctica, el acompañamiento docente, la motivación individual o incluso las condiciones socioeconómicas del estudiantado. Este fenómeno amerita ser analizado con una perspectiva cualitativa para comprender mejor las causas subyacentes. La existencia de un 9,68% en el nivel muy alto es alentadora, pues mostró que algunos estudiantes han alcanzado niveles de competencia cercanos al perfil de egreso. No obstante, esta proporción aún es baja considerando los objetivos formativos, por lo que cabe preguntarse si el currículo brindó suficientes oportunidades para el desarrollo profesional avanzado, tales como simulaciones realistas, prácticas intensivas en comunidades o intervenciones interdisciplinarias guiadas. En sentido opuesto, el 3,23% en el nivel muy bajo pudo parecer

poco relevante en términos cuantitativos, pero debe considerarse con atención. Esta percepción pudo reflejar dificultades de aprendizaje, falta de orientación, vacíos con la carrera o situaciones personales que impactaron el proceso formativo. Esto subraya la importancia de haber implementado mecanismos de acompañamiento académico y emocional desde los primeros niveles de la carrera. Se debe considerar, tal y como se mencionó antes, que esta valoración se hace sobre estudiantes de niveles intermedios (II y III año), lo que implica que su percepción ha estado en construcción. Sin embargo, sus respuestas ofrecieron una valiosa retroalimentación diagnóstica que puede orientar acciones de mejora curricular, fortalecimiento del perfil de egreso y diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas y situadas.

Tabla 71. Medidas de tendencia central y dispersión factor uno Grupo A, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	21
Mediana	26
Media	25,84
Medidas de dispersión	
MAX	37
MIN	13
Rango	24
Des Estand	6,31
% de la DS	24,44

Figura 43. Medidas de tendencia central y de dispersión con visualización de la desviación estándar



Medidas de tendencia central y de dispersión con visualización de la desviación estándar

Las medidas de tendencia central y dispersión resumieron, interpretaron y compararon los datos de manera más precisa y sencilla. La tabla y la figura exponen el nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social correspondiente al grupo II y III año de México, muestra como valor más frecuente el 25,84, el cual se ubicó en la categoría mediano nivel de desarrollo. El valor de la mediana es 26, es decir que existe un 50,00% de puntajes iguales superiores a 26 los cuales se ubicaron en las categorías de Moderado nivel de desarrollo a muy alto nivel de desarrollo. El otro 50,00% tuvo puntajes iguales o inferiores a 26, distribuidos entre los niveles Mediano Desarrollo, Bajo desarrollo y Muy bajo desarrollo. Los resultados muestran que la moda tuvo un valor de 21 (bajo nivel de desarrollo) y la mediana de 26 (moderado nivel de desarrollo). La media ofreció una representación más completa del comportamiento del grupo que la mediana, ya que reflejó de manera general cómo se distribuyen los datos, en este caso el valor es de 25,84 y se ubicó en la categoría Mediano desarrollo. Para el grupo de II y III año de la carrera de México se tuvo que existe un valor máximo de 37, ubicado en la categoría de Muy alto nivel de desarrollo de competencias. El valor mínimo registrado es de 13 y se ubicó en la categoría Muy bajo nivel desarrollo de competencias profesionales

en educación social. Entre ambos valores surgió un Rango amplio de 24, esto demostró que hay mucha variabilidad en los resultados. No todos los estudiantes presentaron un nivel similar y pudo haber extremos, los datos no fueron homogéneos pues hubo diferencias importantes entre los participantes. Al corroborar esta valoración con la desviación estándar, se estimó que ella posee un valor de 6,31 y representó el 24,44% de la media, mostrando que hubo una variabilidad moderada en los datos, es decir no estuvieron extremadamente dispersos, pero tampoco fueron completamente homogéneos, sugirió cierta diversidad en los resultados, pero dentro de un margen razonable.

Aunque hubo diversidad en los resultados, la dispersión es moderada y los datos no estuvieron completamente alejados entre sí.

Profundizando en el análisis de las medidas de tendencia central, estas reflejaron que el grupo analizado se encuentra en una etapa intermedia de su proceso formativo, lo cual fue consistente con su ubicación curricular en los niveles II y III del plan de estudios. La media de 25,84, cercana a la mediana de 26, reforzó la idea de que la distribución de los datos es relativamente simétrica, sin grandes sesgos hacia los extremos. Sin embargo, el hecho de que la moda fue 21, por debajo de ambos valores, sugirió que hay una concentración de estudiantes en puntajes más bajos, dentro del rango de bajo desarrollo de competencias profesionales (16–22). Esto pudo estar indicando una percepción conservadora o crítica de parte del estudiantado respecto a su propia formación profesional o bien, una expresión de dificultades reales en su proceso de apropiación de habilidades. El valor mínimo registrado fue 8, que se correspondió con la categoría de muy bajo desarrollo de competencias profesionales, mientras que el valor máximo fue 40, ubicado en la categoría de muy alto desarrollo. Esta distribución confirmó que los valores más altos

reflejaron un mayor dominio profesional. Por tanto, la escala de interpretación siguió una lógica ascendente en donde a mayor puntaje, mayor nivel de competencias. Es importante que esta lógica estuviera claramente comprendida al momento de comunicar e interpretar los hallazgos, ya que facilitó una lectura precisa del rendimiento y las percepciones estudiantiles. El rango de 32 puntos (40 - 8) fue amplio y reflejó una significativa heterogeneidad en la percepción que ha tenido el estudiantado sobre su desarrollo profesional. Esta dispersión puede deberse a múltiples variables tales como las diferencias en la calidad y profundidad de las experiencias prácticas, distintos niveles de acompañamiento por parte del profesorado, o incluso a aspectos personales como la motivación o los estilos de aprendizaje. Esta amplitud sugiere que el programa formativo no estuvo impactando de manera uniforme en la totalidad del estudiantado, lo que abre la posibilidad de revisar la equidad y coherencia de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen. La desviación estándar de 6,31, que representó un 24,44% de la media, permite clasificar la variabilidad como moderada. Esto significa que, aunque hubo diferencias entre estudiantes, no se trató de una dispersión extrema. Desde una perspectiva pedagógica, esta dispersión pudo ser entendida como un signo de diversidad en los ritmos de apropiación de competencias, lo cual fue esperable en un grupo en formación. Sin embargo, también exigió que se fortalezca la retroalimentación individualizada y se desarrollen estrategias pedagógicas diferenciadas que permitan atender a los distintos niveles de avance del grupo. Cabe destacar que el valor medio de 25,84 se ubicó en la categoría de mediano desarrollo de competencias profesionales (23–30), lo cual pudo indicar que hay vacíos desde el punto de vista de los objetivos de formación profesional. Aunque fue esperable cierto nivel intermedio en estos niveles de carrera, también se esperó una mayor proporción de estudiantes avanzando hacia los niveles alto o muy alto, si el currículo hubiera promovido

un desarrollo progresivo y consolidado de las competencias profesionales. La persistencia de un promedio en el nivel medio pudo haber reflejado una limitación en la efectividad de los vínculos entre los espacios teóricos y prácticos o una falta de integración significativa entre ambos. Se pudo cerrar indicando que las medidas de tendencia central y dispersión no solo evidenciaron la ubicación general del grupo dentro del continuo de desarrollo profesional, sino que también revelaron una serie de tensiones internas en el proceso formativo. Estas tensiones pudieron estar vinculadas a brechas curriculares, desigualdad en las experiencias formativas, o a una escasa apropiación de los referentes críticos que sustentaron la educación social como campo profesional. Por ello, se recomendó que estos resultados sean analizados junto con información cualitativa que permita contextualizar mejor las percepciones del estudiantado y orientar la toma de decisiones para la mejora continua del plan de estudios.

Los hallazgos obtenidos en este análisis estadístico reflejaron una diversidad en el desarrollo de competencias profesionales entre estudiantes de II y III año de la carrera. Esta diversidad, aunque esperable en un grupo en formación, exigió ser interpretada a la luz de los referentes curriculares y teóricos que orientan el programa. El plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP establece que uno de sus objetivos centrales es “la formación de profesionales con capacidad de intervenir en contextos socioeducativos diversos, mediante el diseño, implementación y evaluación de procesos educativos pertinentes y éticamente fundamentados” (BUAP, 2020, p. 5). Esta intención formativa ha exigido no solo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo integral de competencias profesionales desde una perspectiva crítica, situada y transformadora. Desde esta mirada, el hecho de que más del 40% del estudiantado se haya ubicado en niveles de

mediano desarrollo y que los niveles alto y bajo se repartan equitativamente (22,58% cada uno), evidenció una necesidad de fortalecer la articulación entre la teoría y la práctica, así como de garantizar experiencias formativas contextualizadas y diferenciadas. Tal como lo señala el plan, se esperó que el estudiantado fuera capaz de comprender y actuar en realidades educativas complejas, tarea que requiere una formación sólida en enfoques metodológicos, herramientas didácticas y marcos conceptuales pertinentes. Por otra parte, el marco teórico resaltó la importancia de comprender las competencias profesionales desde una perspectiva integral que articulara lo cognitivo, lo actitudinal y lo práctico. Al respecto, se menciona que “las competencias en educación social no pueden pensarse solo como habilidades técnicas, sino como capacidades ético-políticas que habilitan al futuro profesional para incidir en realidades marcadas por la desigualdad y la exclusión” (Marco Teórico, p. 7). Bajo esta lógica, el predominio del nivel medio en los resultados pudo interpretarse no solo como una fase de transición formativa, sino también como una oportunidad para fortalecer el componente ético-reflexivo de la carrera. De igual forma, el plan de estudios remarcó la necesidad de construir una “identidad profesional flexible, crítica y transformadora, capaz de dialogar con otras disciplinas y de responder a los desafíos educativos del país y la región” (BUAP, 2020, p. 11). La variabilidad moderada en los puntajes obtenidos pudo estar indicando que esta construcción de identidad profesional aún no se ha dado de forma homogénea, por lo que se recomendó fortalecer mecanismos de tutoría, prácticas contextualizadas y espacios de reflexión colectiva que permitan al estudiantado reconocerse como agentes de cambio educativo. En síntesis, se puede indicar que las medidas estadísticas revelaron no sólo el estado actual de las competencias profesionales percibidas por el estudiantado, sino también áreas clave para el mejoramiento continuo del plan de estudios. El diálogo entre los datos y el marco formativo permitió

identificar que, si bien se avanza hacia los objetivos curriculares, es necesario reforzar los procesos de acompañamiento, evaluación formativa y conexión crítica con los contextos de intervención, para consolidar un perfil de egreso acorde con los principios de la educación social.

Análisis cualitativo de la categoría 1. Aplicación del conocimiento profesional (Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales)

Los resultados expresan que los estudiantes viven experiencias prácticas que combinan entusiasmo y desafío. Algunos resaltan aprendizajes significativos al enfrentarse con realidades complejas, mientras que otros experimentan duda y falta de preparación al inicio. Durante una entrevista a profundidad la persona participante PPM.06 expresa que

Considero que tal vez incrementar en todas las materias prácticas... o sea, que podamos tener la oportunidad, de no solo quedarnos con lo teórico si no también poderlo aplicar prácticamente para que veamos como la realidad, ¡ah! de no es lo mismo la teoría si no saberlo aplicar, considero que sería importante que en cada materia se nos brinde esta oportunidad, que haya más espacios para poderlos aplicar de forma práctica. (Comunicación personal, 05 diciembre 2025)

El acompañamiento docente es valorado cuando es cercano y crítico, pero también se reportan casos de escasa orientación, lo que genera sensación de abandono. En esos contextos, el apoyo entre pares se vuelve clave. Respecto a esto, la persona participante PPM.01 comenta que

Una cosa que yo haría tal vez sería cambiar un poquito el orden de las materias o el seguimiento que se le dan. Por ejemplo, nosotros llevamos taller de texto, de textos

académicos en primer semestre. Sin embargo, creo que es como muy necesario, y eso también depende mucho de cómo trabajan los profesores, que sea algo más constante, quizás tenerlo un poquito más presente en materias más avanzadas, para justamente como que no perderle el hilo a esta parte de cómo se trabaja un texto académico, que lo utilizamos en todas las clases, ¿no? También podría ser esta parte de nuestras... materias base, por así decirlo, fundamental de la carrera...

(Comunicación personal, 02 diciembre 2025)

Las prácticas profesionales presentan limitaciones como escasos recursos y poca vinculación con la realidad laboral, lo que reduce su impacto formativo. Aun así, estas condiciones impulsan la creatividad y la adaptación. Las motivaciones personales son altas, incluso quienes tienen bajo desempeño desean mejorar, ven en la educación social una herramienta de transformación social y están comprometidos con su desarrollo profesional.

El análisis cuantitativo del Factor 1 muestra que el grupo del I, II y III año de la BUAP se ubica en un nivel intermedio de desarrollo de competencias profesionales. Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios del estudiantado confirman y enriquecen estos resultados, ya que describen experiencias prácticas marcadas por el entusiasmo y la motivación personal, pero también por la incertidumbre y el reto de enfrentarse a contextos reales. Se destacan aprendizajes significativos en situaciones complejas, así como la valoración positiva de un acompañamiento docente cercano y crítico; no obstante, también se reportan episodios de escasa orientación, lo que genera sensación de abandono y obliga a que el apoyo entre pares cobre relevancia. PPM.06 durante una entrevista a profundidad y respecto a las competencias que considera que más ha desarrollado durante su formación comenta

Considero que el trabajo en equipo, colaborar más con mis compañeros ya que es la carrera nos lo ha exigido más, he aprendido a trabajar en equipo, escuchar las opiniones de los demás, hacer un trabajo colaborativo, considero que la habilidad de desenvolverme más frente a un grupo, antes era más penosa o así, y por la carrera y las intervenciones que hemos tenido he adquirido la habilidad para poder pararme frente a un grupo y hablar, que se me vaya quitando poco a poco la pena, no puedo decir que soy una experta ya hablando a un grupo, pero sí puedo decir que he visto un cambio desde que entré hasta este momento...(Comunicación personal, 05 diciembre 2025)

Asimismo, se evidencian limitaciones estructurales, como los escasos recursos y la débil vinculación con la realidad laboral, lo que reduce el impacto de las prácticas. A pesar de estas carencias, dichas condiciones han impulsado procesos de creatividad, resiliencia y adaptación en los estudiantes, quienes mantienen una motivación alta por mejorar y ven en la educación social un medio de transformación.

En conjunto, el cruce de información evidencia que los datos cualitativos refuerzan la lectura cuantitativa: el grupo se encuentra en una fase intermedia de consolidación de competencias, con claros contrastes internos. Las voces estudiantiles explicitan que, aunque existen vacíos y desigualdades en el acompañamiento y las oportunidades prácticas, la motivación y el compromiso personal funcionan como motores de avance. Así, mientras los números muestran un desempeño heterogéneo con tendencia moderada, los relatos cualitativos permiten comprender que esta heterogeneidad responde tanto a fortalezas individuales como a condiciones contextuales que inciden en el proceso formativo.

Tras revisar el nivel de desarrollo de competencias profesionales, resulta pertinente avanzar hacia el Factor 2, Habilidades para la intervención socioeducativa, ya que este permite valorar en qué medida los aprendizajes iniciales se traducen en destrezas prácticas para actuar en contextos diversos.

Al pasar al caso de México, se presenta el análisis del Grupo A de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), conformado por estudiantes de los primeros niveles de la carrera de Procesos Educativos. Este grupo representa la etapa inicial de formación universitaria, donde aún se están consolidando las bases teóricas y prácticas en torno a la Pedagogía, pero con orientaciones generales hacia la Pedagogía Social. A diferencia de los niveles avanzados de Costa Rica, aquí se espera encontrar un desarrollo más incipiente de las competencias, acompañado de percepciones en construcción respecto a la relación entre currículo, práctica profesional y realidades sociales. El análisis se organiza de manera similar, mediante matrices de tipo joint display que permiten integrar los resultados cuantitativos y cualitativos, iniciando con el Factor 1 Desarrollo de Competencias Profesionales.

Matriz de análisis mixto del Factor 1 – Grupo A (México)

Tabla 72. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 25,84 Mediana: 26 Moda: 21 Desviación estándar: 6,31 Rango: 24 Categoría predominante: Mediano desarrollo de competencias profesionales (41,94 %)	Los resultados muestran que el 41,94 % del estudiantado se encuentra en la categoría de desarrollo mediano, lo que indica un nivel intermedio de integración de conocimientos y habilidades en esta etapa de la carrera. La media (25,84) y la mediana (26) confirman esta tendencia hacia niveles intermedios de logro. Sin embargo, existe una proporción importante en los niveles alto (22,58 %) y muy alto (9,68 %), lo que sugiere que parte del grupo ha alcanzado un desempeño sólido y cercano al perfil de egreso. El mismo porcentaje (22,58 %) se ubica en el nivel bajo, evidenciando un sector que necesita reforzamiento, y un 3,23 % en nivel muy bajo, lo que debe atenderse individualmente. La desviación estándar (6,31) refleja una dispersión moderada, señalando que hay heterogeneidad en los niveles de competencia dentro del grupo. La tendencia es variada con un ligero nivel hacia la categoría moderada.	Los resultados expresan que los estudiantes viven experiencias prácticas que combinan entusiasmo y desafío. Algunos resaltan aprendizajes significativos al enfrentarse con realidades complejas, mientras que otros experimentan duda y falta de preparación al inicio. El acompañamiento docente es valorado cuando es cercano y crítico, pero también se reportan casos de escasa orientación, lo que genera sensación de abandono. En esos contextos, el apoyo entre pares se vuelve clave. Las prácticas profesionales presentan limitaciones como escasos recursos y poca vinculación con la realidad laboral, lo que reduce su impacto formativo. Aun así, estas condiciones impulsan la creatividad y la adaptación. Las motivaciones personales son altas, incluso quienes tienen bajo desempeño desean mejorar, ven en la educación social una herramienta de transformación social y están comprometidos con su desarrollo profesional.

El análisis cuantitativo del Factor 1 muestra que el grupo del I, II y III año de la BUAP se ubica en un nivel intermedio de desarrollo de competencias profesionales. La media (25,84) y la mediana (26) coinciden en señalar un logro moderado, mientras que la categoría predominante es de mediano desarrollo (41,94 %). Sin embargo, la presencia de

un 22,58 % en nivel alto y un 9,68 % en muy alto evidencia que una parte del estudiantado ya ha alcanzado desempeños sólidos, cercanos al perfil de egreso esperado. Al mismo tiempo, otro 22,58 % se sitúa en nivel bajo y un 3,23 % en muy bajo, lo que indica que existe un sector que requiere reforzamiento formativo específico. La desviación estándar (6,31) refleja dispersión moderada, mostrando que dentro del grupo conviven trayectorias formativas heterogéneas.

Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios del estudiantado confirman y enriquecen estos resultados, ya que describen experiencias prácticas marcadas por el entusiasmo y la motivación personal, pero también por la incertidumbre y el reto de enfrentarse a contextos reales. Se destacan aprendizajes significativos en situaciones complejas, así como la valoración positiva de un acompañamiento docente cercano y crítico; no obstante, también se reportan episodios de escasa orientación, lo que genera sensación de abandono y obliga a que el apoyo entre pares cobre relevancia. Asimismo, se evidencian limitaciones estructurales, como los escasos recursos y la débil vinculación con la realidad laboral, lo que reduce el impacto de las prácticas. A pesar de estas carencias, dichas condiciones han impulsado procesos de creatividad, resiliencia y adaptación en los estudiantes, quienes mantienen una motivación alta por mejorar y ven en la educación social un medio de transformación.

En conjunto, el cruce de información evidencia que los datos cualitativos refuerzan la lectura cuantitativa: el grupo se encuentra en una fase intermedia de consolidación de competencias, con claros contrastes internos. Las voces estudiantiles explicitan que, aunque existen vacíos y desigualdades en el acompañamiento y las oportunidades prácticas, la motivación y el compromiso personal funcionan como motores de avance. Así, mientras los

números muestran un desempeño heterogéneo con tendencia moderada, los relatos cualitativos permiten comprender que esta heterogeneidad responde tanto a fortalezas individuales como a condiciones contextuales que inciden en el proceso formativo.

Tras revisar el nivel de desarrollo de competencias profesionales, resulta pertinente avanzar hacia el Factor 2, Habilidades para la intervención socioeducativa, ya que este permite valorar en qué medida los aprendizajes iniciales se traducen en destrezas prácticas para actuar en contextos diversos.

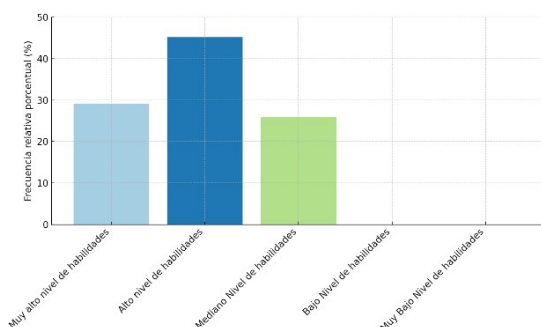
Análisis cuantitativo del Factor dos

2. Habilidades para la intervención socioeducativa

Tabla 73. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de habilidades	17 – 20	9	29.03%	100.0%
Alto nivel de habilidades	13 – 16	14	45.16%	70.97%
Mediano Nivel de habilidades	9 – 12	8	25.81%	25.81%
Bajo Nivel de habilidades	5 – 8	0	0.00%	0.0%
Muy Bajo Nivel de habilidades	1 – 4	0	0.00%	0.0%
Totales		31	100.0%	

Figura 44. Medidas de tendencia central y de dispersión para el nivel de habilidades construidas



El factor habilidades para la intervención socioeducativa evaluó el nivel de capacitación que poseía el estudiante para planificar, implementar y analizar actividades participativas en conjunto con la niñez, otros grupos etarios, familias y comunidades, dentro de escenarios reales de intervención educativa.

En la tabla y en la figura se mostró que en el grupo de México de II y III año de carrera, se obtuvieron los siguientes resultados. Un 29,03% de la totalidad de personas estudiantes consideró que poseían un muy alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa, Un 45,16% de la totalidad de las personas estudiantes consideró que poseían un alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Un 25,81% valoró que sus habilidades se ubicaron en un Mediano nivel de habilidades para la intervención socioeducativa en educación social. Los resultados pusieron de relieve que el mayor porcentaje de personas estudiantes percibieron que poseían un alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa en educación social. En orden descendente, el segundo mayor porcentaje de personas se consideró con un nivel Muy Alto, y, por último, el porcentaje más bajo se correspondió con un mediano nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Es relevante señalar que en las categorías bajo y muy bajo nivel, no se registró ningún grupo de participantes. Los resultados de la tabla de distribución de frecuencias relativa y acumulada mostraron una tendencia positiva en la

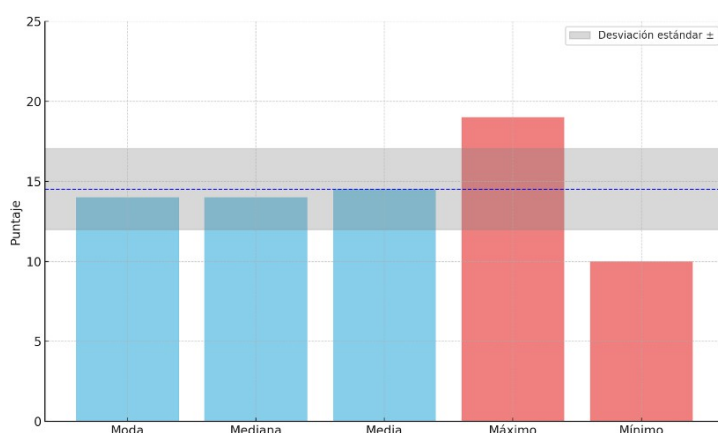
percepción del estudiantado sobre sus habilidades para la intervención socioeducativa. Específicamente, el 29,03% de los y las estudiantes consideró que alcanzó un muy alto nivel de habilidades, situándose en el rango más elevado de la escala de evaluación (17 a 20 puntos). Esta proporción no fue mayoritaria, pero fue significativa ya que representó casi una tercera parte del grupo, lo que pudo interpretarse como un indicador de confianza y apropiación de competencias clave para la acción socioeducativa. El grupo más numeroso, que abarcó el 45,16% del total, se ubicó en la categoría de alto nivel de habilidades (rango de 13 a 16 puntos). Este dato constituyó una señal relevante, pues indicó que más del 70% del estudiantado consideró contar con un dominio importante de las competencias necesarias para intervenir en contextos sociales y comunitarios desde una perspectiva educativa. La acumulación porcentual en este nivel (74,19%) permitió sostener que hay una base amplia del grupo que se consideraba bien preparada para asumir tareas de intervención en escenarios reales. En contraste, un 25,81% del grupo se encontró en el nivel mediano de habilidades (rango de 9 a 12 puntos). Si bien esta cifra fue menor en comparación con las anteriores, fue relevante al representar una cuarta parte del grupo, que reconoció avances, pero también limitó su autovaloración a un plano intermedio. Este grupo pudo estar transitando procesos de afianzamiento o mostrar una percepción más crítica respecto a sus capacidades actuales. Es posible también que estuviera influido por el grado de exposición a experiencias prácticas o por factores personales como la autoconfianza, la reflexión ética sobre su rol o el reconocimiento de vacíos formativos. Fue interesante observar que ninguna persona se ubicó en las categorías de bajo o muy bajo nivel de habilidades (rango de 1 a 8 puntos), lo cual reforzó la idea de que el grupo, en general, se percibió al menos con una base mínima sólida para intervenir socio educativamente (escuela, familia y comunidad). Este hallazgo pudo señalar una efectividad general del proceso formativo, al

menos en lo que se refirió al desarrollo inicial de competencias prácticas y actitudinales para el trabajo con familias, comunidades y grupos en situación de vulnerabilidad. Al haber encontrado los puntajes en los niveles medio, alto y muy alto, con un claro peso en los dos últimos, pudo reflejar una valoración positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su aplicabilidad y relevancia en la práctica. También pudo estar asociada a estrategias de formación basadas en metodologías activas, trabajo en campo o prácticas guiadas que promueven el desarrollo paulatino de habilidades de intervención contextualizada. No obstante, esta distribución también sugirió que existía una proporción importante (25,81%) que aún no alcanzaba los niveles superiores, lo cual pudo indicar márgenes de mejora en el acompañamiento personalizado, en la articulación teoría-práctica o en la oportunidad de vivencias reales de intervención educativa.

Tabla 74. Medidas de tendencia central y dispersión factor dos Grupo A, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	14
Mediana	14
Media	14,52
Medidas de dispersión	
MAX	19
MIN	10
Rango	9
Des Estand	2,53
% de la DS	17,42

Figura 45. Desviación estándar y tendencia central factor dos Grupo A, BUAP



Las medidas de tendencia central y dispersión resumieron, interpretaron y compararon los datos de manera más precisa y sencilla. La tabla y la figura expusieron el nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa correspondiente al grupo II y III año de México, se mostró como valor más frecuente el 14, el cual se ubicó en la categoría Alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. El valor de la mediana igualmente fue 14, es decir que existió un 29,03% de puntajes iguales o superiores a 14 los cuales se ubicaron en las categorías de Muy alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. El otro 25,81% tuvo puntajes iguales o inferiores a 14 y se ubicó en la categoría de Mediano nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. La media ofreció una representación más completa del comportamiento del grupo que la mediana, ya que reflejó de manera general cómo se distribuyeron los datos, en este caso el valor fue de 14,52 y se ubicó en la categoría Alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Para el grupo de II y III año de la carrera de México se determinó que existía un valor máximo de 19, ubicado en la categoría de Muy alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. El valor mínimo registrado fue de 10 y se ubicó en la categoría Mediano nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Entre ambos valores surgió un Rango de 9, esto demostró que hubo una moderada variabilidad en los

resultados. No todos los estudiantes presentaron un nivel similar, los datos no fueron homogéneos pues hubo diferencias moderadas entre los participantes. La desviación estándar poseyó un valor de 2,53 y representó el 17,42% de la media, esto indicó que hubo una variabilidad moderada-baja en los datos, es decir que, no estaban extremadamente dispersos, pero tampoco fueron completamente homogéneos, sugirió que existió cierta dispersión moderada-baja, por lo tanto, hubo diversidad en los resultados, pero dentro de un margen razonable. Aunque existió diversidad en los resultados, la dispersión fue moderada-baja y los datos no se encontraron completamente alejados entre sí.

El análisis de las medidas de tendencia central reveló un perfil de grupo relativamente homogéneo, con un sector claro ubicado en la categoría de alto desarrollo de habilidades para la intervención socioeducativa. La coincidencia entre la moda y la mediana en el valor 14 reforzó esta observación, ya que tanto el valor más frecuente como el punto central de la distribución se asociaron con un nivel de habilidad que fue considerado fuerte, pero aún mejorable. La moda, representó el puntaje con mayor frecuencia, indicó que un número importante de estudiantes coincide en su percepción de competencia. La mediana dividió el grupo en dos mitades y confirmó que no hubo asimetrías marcadas en la distribución de los datos, pues prácticamente la mitad del grupo obtuvo valores por encima y por debajo de este rango. Esta alineación entre moda y mediana sugirió que el grupo tuvo una autoevaluación relativamente estable y coherente respecto a sus habilidades en el campo de la intervención educativa. La media de 14,52 se ubicó apenas por encima de la mediana, lo que confirmó una ligera inclinación positiva en la percepción del grupo, aunque sin desviarse significativamente. Este dato fue relevante, ya que mostró que el promedio general del grupo también se situaba en el nivel de alto

desarrollo de habilidades, lo que reafirmó la tendencia positiva identificada en el análisis de frecuencias. El hecho de que todas las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) estuvieran agrupadas alrededor de un mismo valor y dentro de una misma categoría interpretativa (13–16 puntos) fortaleció la idea de una evaluación consistente y realista del grupo en cuanto a su formación práctica. Las medidas de dispersión complementaron este panorama y aportaron información sobre la variabilidad interna del grupo. El valor mínimo observado, de 10 puntos, correspondió a la categoría de mediano desarrollo, mientras que el valor máximo, de 19, se situó dentro de la categoría de muy alto desarrollo. Esta amplitud generó un rango de 9 puntos, que pudo considerarse moderado, ya que no hubo extremos altos, pero sí se identificaron diferencias entre los puntajes más bajos y los más altos. La existencia de una brecha de esta magnitud en un grupo relativamente pequeño (31 estudiantes) sugirió que, si bien la mayoría se ubicó dentro de un margen de habilidades competentes, hubo variaciones individuales que podrían vincularse a factores personales, contextuales o curriculares. La desviación estándar, tuvo un valor de 2,53, representó aproximadamente el 17,42% del valor medio, lo cual ubicó la dispersión en un nivel moderado-bajo. Este porcentaje indicó que la mayoría de los puntajes no se alejaron en exceso de la media, pero sí hubo una cierta diversidad en el grupo. Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de dispersión es lógico y mostró que no todos los estudiantes se ubican en el mismo punto, lo que pudo deberse a los distintos ritmos de apropiación del conocimiento, estilos de aprendizaje o contextos de práctica. Esta dispersión moderada-baja sugirió que el proceso formativo logró cierto grado de equidad, aunque con espacio para fortalecer la personalización de los procesos educativos, de modo que quienes se encontraban en niveles intermedios pudieran avanzar hacia niveles superiores de dominio. En general, estas medidas permitieron afirmar que el grupo presentaba un perfil

predominantemente competente, con niveles de desarrollo de habilidades que se concentraban en torno al nivel alto, pero con márgenes de mejora y heterogeneidades que no deben ser soslayadas. Estas diferencias internas podrían ser abordadas mediante estrategias de acompañamiento diferenciadas, una mayor diversificación de las experiencias prácticas, y un fortalecimiento de la retroalimentación individualizada para quienes aún no han alcanzado los niveles más altos de desempeño.

Desde el enfoque teórico que se adoptó en esta investigación, la intervención socioeducativa fue entendida como un proceso participativo que vinculaba al estudiantado con la transformación de los contextos sociales y comunitarios en los que se insertó la educación. En este sentido, el hecho de que una mayoría del grupo se ubicó en la categoría de alto desarrollo de habilidades, con una presencia significativa también en el muy alto nivel, podría interpretarse como una manifestación inicial de esta conciencia socioeducativa en formación, aunque aún en desarrollo. Asimismo, el plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP (2020) estableció entre sus objetivos formar profesionales capaces de intervenir en procesos educativos con una perspectiva crítica, inclusiva y situada. En particular, se destacó la importancia del trabajo colaborativo con familias, comunidades e instituciones, así como el desarrollo de capacidades para implementar proyectos educativos que fortalezcan el tejido social (p. 24). La coherencia entre estos propósitos formativos y los resultados observados en las medidas de tendencia central y dispersión sugirió que el plan estaba generando un impacto en las percepciones del estudiantado respecto a su preparación para intervenir en escenarios reales. No obstante, la variabilidad detectada también indicó que este impacto no fuera completamente homogéneo y que deben seguir fortaleciéndose las estrategias formativas que promuevan

aprendizajes significativos y contextualizados. Cabe señalar que, como lo indicó el documento curricular, el perfil de egreso de esta carrera contempló la construcción de saberes para la intervención educativa en distintos niveles y ámbitos de acción, integrando el enfoque de educación como práctica de la libertad, la cual demandó un compromiso ético y político del futuro profesional (BUAP, 2020, p. 25). Por tanto, la lectura de estos resultados no debió limitarse a la medición de habilidades técnicas, sino que debió considerar el proceso formativo como una oportunidad para consolidar una praxis crítica, comprometida y transformadora en el marco de la educación social.

Análisis cualitativo de la categoría 2. Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2. Habilidades para la intervención socioeducativa)

El estudiantado aprecia el acompañamiento docente cuando es cercano, reflexivo y contextualizado. La guía de docentes comprometidos fortalece la confianza y la preparación práctica; en contraste, la falta de seguimiento genera inseguridad.

Se mencionan intervenciones exitosas en comunidades donde se logró adaptar contenidos y metodologías al contexto, generando impacto positivo, especialmente en actividades con infancia o procesos de alfabetización.

Entre los principales desafíos se encuentran las diferencias entre teoría y realidad, la falta de recursos y la complejidad de los contextos sociales.

El análisis cuantitativo evidencia que el grupo se sitúa en un nivel favorable y consolidado en cuanto al desarrollo de habilidades para la intervención socioeducativa. La mayoría del estudiantado se ubica en los niveles alto y muy alto, lo que indica que perciben poseer una preparación sólida para diseñar, ejecutar y evaluar intervenciones.

Desde el plano cualitativo, los testimonios refuerzan esta lectura al resaltar que las experiencias formativas exitosas se vinculan directamente con el acompañamiento docente cercano, reflexivo y contextualizado, el cual contribuye a fortalecer la confianza y la capacidad de acción en escenarios reales. Los estudiantes mencionan ejemplos concretos de intervenciones en comunidades donde lograron adaptar contenidos y metodologías al contexto, generando impactos positivos, especialmente en procesos de alfabetización y actividades con la infancia. Respecto a esas experiencias PPM.06 comenta

...hemos tenido la oportunidad de hacer varias intervenciones líderes, por ejemplo para el CUPS fue un trabajo colaborativo con la materia de Pedagogía Social, psicología en educación, planeación didáctica y coordinación en manejo de grupo, entonces por parte de coordinación en manejo de grupo las técnicas de presentación, técnicas rompe hielos, como coordinar un grupo con los diferentes roles fue como el aporte a las intervenciones, en la materia de planeación didáctica fue hacer la planeación para las actividades tanto por objetivos, como por competencias, en la materia de pedagogía social incrementar una actividad socioeducativa en la actividad, en la materia de psicología fue aplicar una de las teorías vistas en clase en las intervenciones, entonces de esa materia se relacionan lo que me enseñan teóricamente y lo podemos aplicar en el CERESO y en el CUPS. (Comunicación personal, 05 diciembre 2025)

A la vez, señalan las dificultades más frecuentes: la brecha entre teoría y práctica, la escasez de recursos y la complejidad de los contextos sociales, que en ocasiones limitan la efectividad de su actuación. La persona participante PPM.01 al respecto expresa

...algunas compañeras trabajamos en una escuela de Cholula, unos mesecitos, bueno, creo que fue como un mes o algo así, estábamos a cargo de un grupo, un grupo muy pequeño, pero justamente desde ese momento, al menos en segundo semestre, pues todavía no teníamos muy claro esta parte de las planeaciones, y aparte, como pues ya es una escuela que sigue la escuela normal mexicana, la nueva escuela mexicana, perdón, pues nosotros teníamos que adecuar a lo que ellos tenían que trabajar... entonces, como tal no tuvimos tanta libertad al momento de la intervención... nosotros como profesoras al frente del grupo, sí tuvimos que tener esta parte de muchísimo tacto con los niños, porque también era un contexto complicado para muchos, y el hecho de estar cambiando como tan constantemente de profesor... (Comunicación personal, 02 diciembre 2025)

En conjunto, el cruce de datos muestra una complementariedad clara: los resultados cuantitativos sitúan a la mayoría en un nivel alto de habilidades, y las narrativas cualitativas explican que dicho desarrollo se materializa cuando existen experiencias auténticas y un acompañamiento docente consistente. Al mismo tiempo, los relatos revelan que la variabilidad detectada en los datos responde, en gran medida, a desigualdades en el acceso a prácticas situadas y en la calidad de la tutoría recibida. De esta manera, se consolida la conclusión de que el grupo ha alcanzado avances significativos en la intervención socioeducativa, pero aún persiste el reto de garantizar más oportunidades prácticas equitativas y una mayor vinculación entre currículo y realidad social, el cual aporta una visión más amplia sobre la formación crítica y el posicionamiento del estudiantado frente a las dinámicas sociales y comunitarias.

Matriz de análisis mixto del Factor 2 – Grupo A (México)

Tabla 75. Factor 2: Habilidades para la Intervención Socioeducativa

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 14,52 Mediana: 14 Moda: 14 Desviación estándar: 2,53 Rango: 9 Categoría predominante: Alto nivel de habilidades (45,16 %)	Los resultados reflejan una tendencia positiva en el desarrollo de habilidades para la intervención socioeducativa. El 74,19 % del grupo se concentra en las categorías alto y muy alto nivel, lo que sugiere que la mayoría del estudiantado percibe poseer una preparación sólida para planificar, ejecutar y analizar intervenciones en escenarios reales. La media (14,52) y la mediana (14) confirman esta tendencia hacia un desempeño favorable. El 25,81 % en nivel medio indica que una parte del grupo está en proceso de afianzar estas competencias, lo que representa un área de oportunidad para reforzar la articulación teoría-práctica y ofrecer experiencias de intervención más profundas y sostenidas. La desviación estándar de 2,53 muestra variabilidad moderada, lo que indica que las percepciones, aunque mayoritariamente positivas, no son completamente homogéneas.	El estudiantado aprecia el acompañamiento docente cuando es cercano, reflexivo y contextualizado. La guía de docentes comprometidos fortalece la confianza y la preparación práctica; en contraste, la falta de seguimiento genera inseguridad. Se mencionan intervenciones exitosas en comunidades donde se logró adaptar contenidos y metodologías al contexto, generando impacto positivo, especialmente en actividades con infancia o procesos de alfabetización. Entre los principales desafíos se encuentran las diferencias entre teoría y realidad, la falta de recursos y la complejidad de los contextos sociales.

El análisis cuantitativo evidencia que el grupo se sitúa en un nivel favorable y consolidado en cuanto al desarrollo de habilidades para la intervención socioeducativa. La media (14,52), mediana (14) y moda (14) coinciden, mostrando consistencia en las respuestas. La mayoría del estudiantado (74,19 %) se ubica en los niveles alto y muy alto, lo que indica que perciben poseer una preparación sólida para diseñar, ejecutar y evaluar intervenciones. Sin embargo, un 25,81 % permanece en nivel medio, lo que señala que aún

existe un sector que requiere reforzar la articulación entre teoría y práctica para alcanzar un desempeño más robusto. La desviación estándar de 2,53 refleja variabilidad moderada, lo que implica que, aunque la tendencia es positiva, el grupo no es completamente homogéneo.

Desde el plano cualitativo, los testimonios refuerzan esta lectura al resaltar que las experiencias formativas exitosas se vinculan directamente con el acompañamiento docente cercano, reflexivo y contextualizado, el cual contribuye a fortalecer la confianza y la capacidad de acción en escenarios reales. Los estudiantes mencionan ejemplos concretos de intervenciones en comunidades donde lograron adaptar contenidos y metodologías al contexto, generando impactos positivos, especialmente en procesos de alfabetización y actividades con la infancia. A la vez, señalan las dificultades más frecuentes: la brecha entre teoría y práctica, la escasez de recursos y la complejidad de los contextos sociales, que en ocasiones limitan la efectividad de su actuación.

En conjunto, el cruce de datos muestra una complementariedad clara: los resultados cuantitativos sitúan a la mayoría en un nivel alto de habilidades, y las narrativas cualitativas explican que dicho desarrollo se materializa cuando existen experiencias auténticas y un acompañamiento docente consistente. Al mismo tiempo, los relatos revelan que la variabilidad detectada en los datos responde, en gran medida, a desigualdades en el acceso a prácticas situadas y en la calidad de la tutoría recibida. De esta manera, se consolida la conclusión de que el grupo ha alcanzado avances significativos en la intervención socioeducativa, pero aún persiste el reto de garantizar más oportunidades prácticas equitativas y una mayor vinculación entre currículo y realidad social.

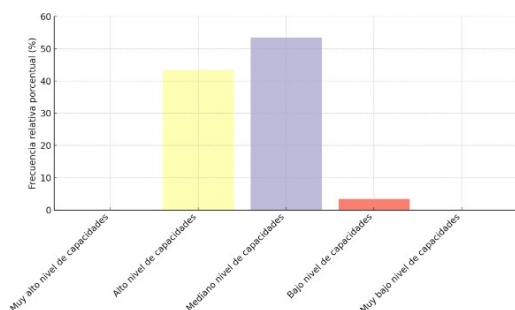
Una vez constatado el grado de habilidades socioeducativas, el análisis se dirige al Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, el cual aporta una visión más amplia sobre la formación crítica y el posicionamiento del estudiantado frente a las dinámicas sociales y comunitarias.

Análisis cuantitativo del factor 3

Tabla 76. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de capacidades	29 – 35	0	0.00%	99.99%
Altos Niveles de capacidades	22 – 28	13	43.33%	99.99%
Medianos Niveles de capacidades	15 – 21	16	53.33%	56.66%
Bajos Niveles de capacidades	8 -14	1	3.33%	3.33%
Muy bajos niveles de capacidades	‘1 – 7’	0	0.00%	0.0%
Totales		30	100.0%	

Figura 46. Distribución porcentual del nivel de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica



Este factor evaluó la capacidad del estudiante para ejercer pensamiento crítico frente a las dinámicas sociales, culturales y políticas que impactaron a las comunidades, demostrando su habilidad para intervenir con conciencia sobre el contexto donde realiza su labor.

En la tabla y el gráfico se mostró que en el grupo de México de II y III año de carrera, se tienen los siguientes resultados. Un 43,33% de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Un 53,33% de la totalidad de las personas estudiantes considera que poseen Medianos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Un 3,33% considera que sus niveles de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica son bajos. En las categorías de muy altos niveles y muy bajos niveles no aparecen puntajes registrados. Los resultados expresan que el mayor porcentaje de personas estudiantes perciben que poseen Medianos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, mientras que un porcentaje menor se sitúan en niveles Altos de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Además, una reducida cantidad de personas considera tener bajos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. La distribución porcentual obtenida en este factor muestra una clara concentración de respuestas en los

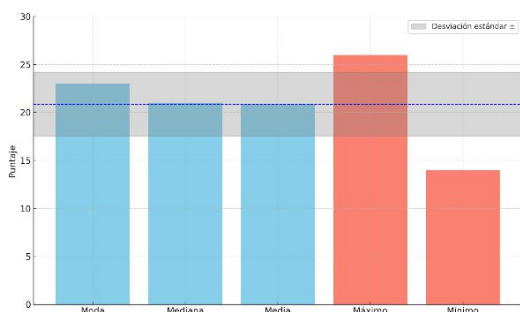
niveles medio (53,33%) y alto (43,33%) de desarrollo de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Esto implica que prácticamente la totalidad del estudiantado se sitúa dentro de un espectro que oscila entre una comprensión básica y un alta de los procesos sociales y políticos contemporáneos. Esta concentración sugiere que el estudiantado reconoce de forma general la importancia del pensamiento crítico como herramienta para interpretar su entorno, aunque con diferentes grados de apropiación de este saber. La ausencia de puntajes en la categoría de muy alto nivel podría ser indicio de que, si bien hay avances significativos en la formación crítica, aún no se alcanzan niveles de excelencia o pleno dominio en esta dimensión. Este fenómeno puede estar asociado al nivel de formación del grupo (II y III año), dado que aún se encuentran en una etapa de construcción de su identidad profesional, y quizás no han tenido suficiente exposición a experiencias o metodologías pedagógicas que profundicen en el análisis estructural y político de los contextos en que se insertan. Además, la presencia muy pequeña de un 3,33% en el nivel bajo debe ser vista con cuidado. Aunque se trata de una minoría, podría reflejar vacíos importantes en la comprensión sociopolítica, lo cual plantea interrogantes sobre las variables que han incidido en esta percepción, especulativamente se pueden mencionar a las trayectorias educativas previas, estilos de aprendizaje, falta de vinculación con la realidad comunitaria o escasa mediación crítica en los cursos. Esta heterogeneidad, aunque menor que en otros factores, invita a revisar si el plan de estudios ofrece condiciones equitativas para el desarrollo del pensamiento crítico en todos los y las estudiantes. Es importante comentar que más de la mitad se ubica en el nivel medio, lo cual también merece una lectura cuidadosa. Si bien puede interpretarse como un resultado esperable para estudiantes en proceso de formación, también podría ser reflejo de que las estrategias de enseñanza-aprendizaje vinculadas a la formación política y social no están

generando un impacto transformador suficiente. Esto hace necesario considerar en fases posteriores del análisis si existe una coherencia entre los contenidos curriculares, las metodologías utilizadas y las posibilidades reales de desarrollar capacidades críticas frente a contextos complejos. En general, es preciso indicar que, aunque el grueso del estudiantado percibe contar con herramientas críticas aceptables o buenas para comprender la realidad sociopolítica, los resultados también revelan un espacio formativo aún no alcanzado por la mayoría, y una leve pero significativa brecha que podría estar reproduciendo inequidades formativas internas. Esta lectura debe integrarse posteriormente al análisis de las medidas de tendencia central y dispersión, así como al diálogo con la teoría y el plan de estudios.

Tabla 77. Medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central	
Moda	23
Mediana	21
Media	20,87
Medidas de dispersión	
MAX	26
MIN	14
Rango	12
Des Estand	3,31
% de la DS	15,88

Figura 47. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para capacidades sociopolíticas



Las medidas de tendencia central y dispersión interpretan y comparan los datos de manera más precisa y sencilla. La tabla y la figura exponen los niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, correspondiente al grupo II y III año de México, muestra como valor más frecuente el 23, el cual se ubica en la categoría Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El valor de la mediana es 21, es decir que existe un 50% de puntajes iguales o superiores a 21 los cuales se ubicaron en las categorías moderados, altos o muy altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El otro 50,00% tendría puntajes inferiores a 21, y se ubicaron en las categorías de moderados, bajos o muy bajos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. La media ofrece una representación más completa del comportamiento del grupo que la mediana, ya que refleja de manera general (en promedio) cómo se distribuyen los datos, en este caso el valor es de 20,87 y se ubica en la categoría Medianos o moderados niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Para el grupo de II y III año de la carrera de México se tiene que existe un valor máximo de 26, ubicado en la categoría de Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El valor mínimo registrado es de 14 y se ubica en la categoría bajos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Entre ambos valores surge un Rango de 12,

esto demuestra que hay una moderada variabilidad en los resultados. No todos los estudiantes presentan un nivel similar, los datos no son homogéneos pues hay diferencias moderadas entre los participantes. Al mirar la desviación estándar se encuentra que posee un valor de 3,31 y representa el 15,88% de la media, mostrando que hay una variabilidad moderada-baja en los datos, es decir que no están extremadamente dispersos, pero tampoco son completamente homogéneos, sugiere existe cierta dispersión moderada-baja, por lo tanto, hay diversidad en los resultados, pero dentro de un margen razonable, los datos están relativamente cerca del promedio. Aunque existe diversidad en los resultados, la dispersión es moderada-baja y los datos no se encuentran completamente alejados entre sí.

Al hacer un análisis más profundo se puede indicar que las medidas de tendencia central revelan que el grupo presenta una media de 20,87, lo cual indica que, en promedio, las personas estudiantes se ubican dentro de la categoría de nivel medio o moderado en cuanto a sus capacidades para comprender críticamente la realidad sociopolítica. Este dato, al compararse con la mediana (21), evidencia una ligera simetría en la distribución de los puntajes, lo que sugiere que la mitad del grupo obtuvo resultados que se sitúan cerca del promedio general. La moda (23) se encuentra en la categoría de nivel alto, lo que indica que fue el valor más repetido entre los participantes, y podría señalar un grupo de estudiantes con una percepción más consolidada de sus capacidades críticas. Al ser el rango de 12 puntos entre el mínimo de 14 y el máximo de 26, indicó que, si bien hay cierta variabilidad entre las respuestas, esta no fue excesiva. La diferencia entre quienes presentaron menor comprensión crítica y quienes alcanzaron un desarrollo alto es clara, pero no extrema. Este hecho se vio confirmado por el valor de la desviación estándar (3,31), que representó solo el 15,88% de la media, esto reforzó la interpretación de que

existe una dispersión moderada-baja en los datos. En otras palabras, los estudiantes tendían a concentrarse en un rango relativamente estrecho alrededor del promedio, lo cual pudo interpretarse como un indicio de cierta cohesión en la formación recibida, aunque aún con márgenes de mejora. El nivel de dispersión pudo estar vinculado a una homogeneidad parcial en los enfoques pedagógicos o experiencias formativas compartidas por la mayoría del grupo. Es decir, aunque existió diferencia entre los estudiantes en cuanto a sus niveles de capacidad crítica, estas diferencias no fueron excesivamente marcadas, lo que permitió inferir un cierto grado de equidad o consistencia en la formación que recibieron hasta el momento. Se señaló que, si bien no se identifican extremos significativos en los datos, la presencia de un mínimo de 14 (ubicado en la categoría de bajo nivel de capacidades) mostró que existe al menos una persona estudiante que se percibe con dificultades en esta dimensión. Este dato, aunque aislado, condujo a pensar sobre las barreras individuales o institucionales que pudieron afectar el desarrollo de ciertos perfiles. Por lo tanto, aunque los resultados globales reflejaron una tendencia hacia niveles medios y altos de comprensión sociopolítica, la existencia de casos con bajos puntajes advirtió sobre la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento diferenciados y de diagnóstico temprano de debilidades formativas.

Estos hallazgos tomaron mayor sentido cuando se contrastaron con los propósitos formativos establecidos en la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, donde se señaló que uno de los objetivos esenciales era formar profesionales capaces de “analizar de manera crítica, los procesos educativos, fenómenos sociales, históricos, culturales y políticos” (BUAP, *S, f., p. 7*). En ese sentido, la media de 20,87 y la moda de 23 reflejaron que buena parte del estudiantado comenzó a desarrollar una mirada crítica sobre las

dinámicas sociales contemporáneas, vinculada con este propósito curricular. Sin embargo, la concentración mayoritaria en la categoría de nivel medio indicó que este desarrollo fue incipiente en algunos sectores del grupo, por lo que podrían requerirse estrategias pedagógicas más intensivas y situadas. Este principio fue fundamental en la educación social y en las prácticas pedagógicas orientadas a la justicia social, ya que implicó que el profesional en formación no sólo comprendiera las estructuras sociales, sino que se posicionara frente a ellas desde una ética transformadora. El hecho de que más del 53% de los estudiantes se ubicó en niveles medios sugirió una aproximación parcial a este ideal freiriano, aún en desarrollo. El resultado según el cual ningún estudiante alcanzó el rango de muy alto nivel de capacidades pudo interpretarse como una señal de aviso sobre la necesidad de profundizar en la praxis reflexiva y el uso de metodologías que fortalezcan la conciencia política y la comprensión estructural de las desigualdades. Por último, es preciso indicar que, desde una visión socioeducativa, comprender la realidad sociopolítica no es una competencia abstracta o decorativa, sino una condición básica para intervenir eficazmente en comunidades, tal como lo plantea. Por lo tanto, los resultados de este factor deben considerarse como una oportunidad para repensar los énfasis curriculares y pedagógicos dentro de la formación en procesos educativos, reforzando las prácticas de análisis contextual, diálogo crítico y compromiso social desde las primeras etapas del plan de estudios.

Análisis cualitativo de la categoría 3. Comprensión crítica de la realidad sociopolítica (Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)

Los estudiantes muestran un nivel aceptable de desarrollo del pensamiento crítico y comprensión de los retos educativos actuales, se observa en propuestas concretas para mejorar el currículo. Los estudiantes identifican la necesidad de una mejor organización de

materias clave, como por ejemplo las relacionadas con lectoescritura, fundamentales para sostener procesos reflexivos a lo largo de la carrera.

También expresan que el enfoque práctico debería fortalecerse. Plantean que las materias deben ofrecer oportunidades reales de aplicación en comunidades pues muchos contenidos se sienten muy teóricos y desconectados de la realidad social. Consideran que la experiencia directa les permite comprender de manera más profunda los desafíos educativos y sociales del país.

El análisis cuantitativo refleja que el grupo presenta un nivel aceptable y en proceso de consolidación en cuanto a la comprensión sociopolítica de la realidad. La categoría predominante es el nivel medio.

Los hallazgos cualitativos complementan esta tendencia al mostrar que los estudiantes cuentan con un pensamiento crítico emergente, que se refleja en propuestas de mejora curricular y en la identificación de materias clave como la lectoescritura, fundamentales para sustentar procesos reflexivos. Asimismo, expresan que los cursos deben fortalecer el componente práctico y situacional, ya que perciben que buena parte de los contenidos se presenta de manera excesivamente teórica y poco vinculada con los desafíos de la realidad nacional. La demanda de oportunidades de trabajo en comunidades se interpreta como una vía para profundizar la comprensión de las dinámicas sociales y políticas, ya que la experiencia directa facilita aprendizajes más significativos.

En conjunto, los datos cualitativos refuerzan el hallazgo cuantitativo de un nivel intermedio en el desarrollo de estas capacidades: mientras los números muestran un grupo que avanza hacia niveles altos, pero sin alcanzar excelencia, los testimonios explican que

esa limitación obedece a una brecha entre teoría y práctica que aún no logra superarse en la formación. Este cruce de información evidencia que el grupo posee un potencial crítico importante, pero que requiere mayor profundización mediante experiencias pedagógicas auténticas y sostenidas en contextos reales. Este potencial se encuentra en relatos como los expresados en las entrevistas a profundidad, por ejemplo, la persona participante PPM.01 comenta

...no es que yo me considere así la persona más observadora ni nada, pero creo que sí es todas estas materias que he tenido a lo largo de estos tres semestres, me han abierto como mucho a la visión de cómo funciona mi entorno. Repito de nuevo, mi entorno principal es un pueblito, no es la ruralidad, entonces funciona de forma muy distinta al de la ciudad, y como casi todas estas materias que hemos tenido, pues sí se enfocan mucho en esta parte rural, hay muchas cosas que yo llego a conectar y que comprendo mejor, antes yo lo veía, podía ver mi dinámica familiar, podía ver que mi pueblo está rodeado de machismo, de violencia, de muchas cosas pues que son problemas sociales bastante fuertes, pero solo eso, lo veía y decía, pues está mal, y solamente, y entonces ahorita ya con esta carrera es como que lo veo y lo comprendo, no con el fin de justificar de que, ah por eso se porta así, no, sino lo comprendo y entonces ya puedo decir, ah podría haber pasado tal cosa... quizás me dé esta apertura a empezar a buscar como soluciones en mi mente, algunas las puedo aplicar, porque pues por ejemplo son con mi familia, yo veo ciertos tipos de comportamientos y digo, ah quizás sea por esto, por esto, por esto, y se puede aplicar, no, se puede tratar de mejorar, es igual estas habilidades de diálogo que me ha dado la carrera, pues me han servido mucho para que en mi día a día yo también

pueda mejorar la comunicación con mi familia o con mis amigos de acá, de mi comunidad... hay como otros problemas más grandes que pues quizás yo no pueda todavía intervenir de forma directa, pero que si ya justamente puedo comprender mejor y que los veo desde otra posición... como que se me rompió esta burbuja de que todo mi mundo es perfecto y yo no me tengo que preocupar por nada, y ya puedo notar que los problemas que existen en mi comunidad pues si necesitan ser atendidos, no solamente desde, pues desde lo político, bueno la educación es política, pero como desde esta parte de nuestro municipio y así, sino que también nosotros como como ciudadanos podemos empezar a aportar, pues, grandes ideas para mejorar estas situaciones.(Comunicación personal, 02 diciembre 2025)

Este panorama intermedio en la comprensión sociopolítica conecta directamente con el análisis del Factor 4, orientado a la pertinencia curricular, pues la percepción de falta de aplicación práctica y de desconexión con la realidad social que expresan los estudiantes también se refleja en cómo valoran la coherencia del currículo con las necesidades socioeducativas.

Matriz de análisis mixto del Factor 3 – Grupo A (México)

Tabla 78. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 20,87 Mediana: 21 Moda: 23 Desviación estándar: 3,31 Rango: 12 Categoría predominante: Medianos niveles de capacidades (53,33 %)	Los resultados muestran que el 96,66 % del estudiantado se ubica en las categorías media (53,33 %) y alta (43,33 %), lo que indica un nivel aceptable de desarrollo del pensamiento crítico y de comprensión sociopolítica. Sin embargo, la ausencia de estudiantes en la categoría de muy alto nivel señala que aún no se alcanzan niveles de excelencia. La media (20,87) y la mediana (21) se sitúan en el límite superior del rango medio, lo que indica una tendencia hacia la mejora, aunque sin consolidación total. El pequeño 3,33 % que se ubica en el nivel bajo representa un caso aislado, pero es relevante para identificar posibles brechas de acompañamiento o estrategias pedagógicas diferenciadas. La tendencia apunta a niveles moderados.	Los estudiantes muestran un nivel aceptable de desarrollo del pensamiento crítico y comprensión de los retos educativos actuales, se observa en propuestas concretas para mejorar el currículo. Los estudiantes identifican la necesidad de una mejor organización de materias clave, como por ejemplo las relacionadas con lectoescritura, fundamentales para sostener procesos reflexivos a lo largo de la carrera. También expresan que el enfoque práctico debería fortalecerse. Plantean que las materias deben ofrecer oportunidades reales de aplicación en comunidades, pues muchos contenidos se sienten muy teóricos y desconectados de la realidad social. Consideran que la experiencia directa les permite comprender de manera más profunda los desafíos educativos y sociales del país.

El análisis cuantitativo refleja que el grupo presenta un nivel aceptable y en proceso de consolidación en cuanto a la comprensión sociopolítica de la realidad. La media (20,87) y la mediana (21) se ubican en el límite superior de la categoría media, mientras que la moda (23) confirma la concentración de respuestas hacia el rango intermedio-alto. La

categoría predominante es el nivel medio (53,33 %), seguida de cerca por el nivel alto (43,33 %), lo que muestra que la mayoría del estudiantado logra reconocer y analizar aspectos críticos de la realidad educativa y social. Sin embargo, la ausencia total de casos en el nivel muy alto evidencia que no se alcanzan aún niveles de excelencia, y el 3,33 % en nivel bajo, aunque marginal, alerta sobre la necesidad de atender a quienes requieren un acompañamiento más específico.

Los hallazgos cualitativos complementan esta tendencia al mostrar que los estudiantes cuentan con un pensamiento crítico emergente, que se refleja en propuestas de mejora curricular y en la identificación de materias clave como la lectoescritura, fundamentales para sustentar procesos reflexivos. Asimismo, expresan que los cursos deben fortalecer el componente práctico y situacional, ya que perciben que buena parte de los contenidos se presenta de manera excesivamente teórica y poco vinculada con los desafíos de la realidad nacional. La demanda de oportunidades de trabajo en comunidades se interpreta como una vía para profundizar la comprensión de las dinámicas sociales y políticas, ya que la experiencia directa facilita aprendizajes más significativos.

En conjunto, los datos cualitativos refuerzan el hallazgo cuantitativo de un nivel intermedio en el desarrollo de estas capacidades: mientras los números muestran un grupo que avanza hacia niveles altos, pero sin alcanzar excelencia, los testimonios explican que esa limitación obedece a una brecha entre teoría y práctica que aún no logra superarse en la formación. Este cruce de información evidencia que el grupo posee un potencial crítico importante, pero que requiere mayor profundización mediante experiencias pedagógicas auténticas y sostenidas en contextos reales.

Este panorama intermedio en la comprensión sociopolítica conecta directamente con el análisis del Factor 4, orientado a la pertinencia curricular, pues la percepción de falta de aplicación práctica y de desconexión con la realidad social que expresan los estudiantes también se refleja en cómo valoran la coherencia del currículo con las necesidades socioeducativas.

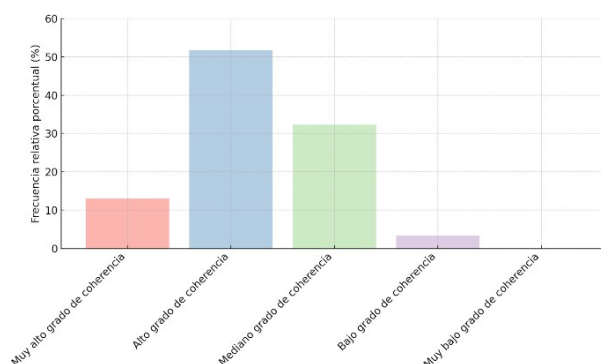
Análisis cuantitativo del factor 4

Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Tabla 79. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto grado de coherencia	13 – 15	4	12.90%	100.0%
Alto grado de coherencia	10 – 12	16	51.61%	87.1%
Mediano grado de coherencia	7 – 9	10	32.26%	35.49%
Bajo Grado de coherencia	4 – 6	1	3.23%	3.23%
Muy bajo grado de coherencia	0 – 3	0	0.00%	0.0%
Totales		31	100.0%	

Figura 48. Distribución porcentual del grado de coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas



El factor cuatro midió la percepción del estudiantado respecto al grado de coherencia entre el currículo de su formación como profesional y las necesidades educativas reales del entorno social. Los resultados que se obtuvieron, que se reflejan en la anterior tabla, y se visualizan en la figura muestran que la mayoría de los participantes perciben un alto grado de coherencia entre el currículo y las necesidades socioeducativas. De esa forma, el 51.61% de los participantes evaluaron dicha coherencia dentro del rango de 10 a 12 puntos, lo cual representa la categoría más frecuente y la cual indicó un alto grado de coherencia. Le sigue la categoría de mediano grado de coherencia (7-9), con un 32.26%, y un 12.90% muestra que existe un muy alto grado de coherencia (13-15 puntos).

Por otro lado, solamente un 3.23% manifestó percibir un bajo grado de coherencia, un rango de 4 a 6 puntos. Ninguna persona reporta un muy bajo grado de coherencia. Estos resultados indicaron que la mayoría del estudiantado percibió que el currículo de su carrera respondía de manera adecuada a las exigencias del entorno social y educativo. Sin embargo, un porcentaje considerable se encontró en un nivel medio, lo que sugirió que, si bien hay una base pertinente, aún existe margen para mejorar la vinculación del currículo

con las problemáticas reales que enfrentan las comunidades. La distribución de las respuestas mostró una tendencia favorable hacia la percepción de coherencia entre la formación profesional y las demandas del entorno social. Más de la mitad del grupo (51,61%) se sitúa en la categoría de alto grado de coherencia, lo cual ha señalado que el diseño curricular responde en términos generales a las expectativas del estudiantado respecto a la preparación recibida. Este dato fue sumamente relevante, pues indicó que la mayoría de las personas estudiantes no perciben una divergencia entre el saber académico y los retos del campo profesional en contextos sociales complejos. A pesar de ello, existió un 32,26% que se encontró en la categoría de mediano grado de coherencia, lo cual no se debe soslayar. Este subgrupo, aunque no expresó una evaluación negativa, sí evidenció una percepción de distancia parcial entre el currículo y las necesidades concretas que enfrentan en el entorno. Este hallazgo puede interpretarse como una demanda implícita de mayor contextualización del currículo, particularmente en lo que respecta a experiencias formativas ancladas a realidades locales y situaciones de vulnerabilidad o exclusión. El 12,90% que se identificó un muy alto grado de coherencia refleja que una parte minoritaria del grupo encuentra una vinculación fuerte entre la formación recibida y los requerimientos del campo socioeducativo. Esta percepción podría estar influenciada por trayectorias personales, participación en prácticas profesionales particularmente significativas o vínculos más estrechos con proyectos de intervención real. Este grupo podría constituirse en una fuente de retroalimentación para enriquecer el currículo desde las voces de quienes lo han vivido como una experiencia transformadora y pertinente. Además, se manifiesta un subgrupo muy pequeño, pero no menos necesario de analizar, el cual con un 3,23% percibe un bajo grado de coherencia. Pero, además, no hay registros en la categoría de muy bajo, indicio de que las críticas hacia el currículo no son generalizadas ni estructurales. Aun así,

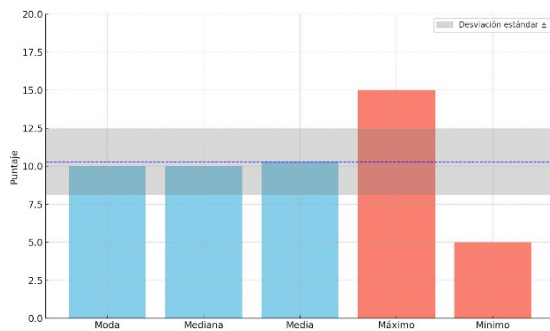
su presencia debe atenderse como una oportunidad para revisar posibles brechas entre lo que se enseña y lo que el contexto exige, especialmente en poblaciones en las que se esperan altos niveles de conciencia crítica, compromiso ético y capacidad de acción situada.

Estos datos abren la posibilidad de un análisis cualitativo más profundo en el cual se pueda identificar qué elementos del currículo son valorados como coherentes y cuáles no, desde la perspectiva del estudiantado.

Tabla 80. Medidas de tendencia central y dispersión del factor cuatro

Medidas de tendencia central	
Moda	10
Mediana	10
Media	10,29
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	10
Rango	5
Des Estand	2,13
% de la DS	20,72

Figura 49. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para coherencia curricular.



Las medidas de tendencia central y dispersión permitieron profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos respecto a la percepción del estudiantado sobre la pertinencia curricular y su coherencia con las necesidades socioeducativas. Se observó que tanto la moda como la mediana tiene un valor de 10, lo cual señaló que existe una percepción generalizada de que el currículo mantiene un alto grado de coherencia con las problemáticas sociales y educativas del entorno ya que dicho valor se encuentra en la categoría de alto grado de coherencia. La media fue de 10.29, un valor que también se encontró dentro del rango considerado como alto grado de coherencia, reforzando la tendencia central señalada. Este resultado reafirmó la apreciación positiva de los estudiantes respecto a la pertinencia de su formación profesional. En cuanto a las medidas de dispersión, el valor máximo registrado fue 15 (límite superior de la categoría muy alto grado de coherencia) y el mínimo fue 10 (límite inferior de la categoría alto grado de coherencia), lo que indicó un rango de 5 puntos entre las puntuaciones más extremas. La desviación estándar fue de 2,13, con un porcentaje relativo de 20,72% respecto a la media, lo cual reflejó una dispersión moderada en las respuestas. Esto implicó que, si bien la mayoría de las personas participantes se agrupan en torno a una valoración positiva, existen algunas diferencias en las percepciones individuales, aunque no extremas.

El hecho de que la moda, la mediana y la media se ubiquen todas en torno al valor 10, dentro de la categoría de alto grado de coherencia, reflejó una fuerte estabilidad en las respuestas del grupo. Esta coincidencia entre las tres medidas centrales nos reforzó la idea de que existe un consenso importante en torno a la percepción de pertinencia del currículo.

No se trata de una simple tendencia, sino de una coincidencia significativa que sugiere que el estudiantado comparte una valoración común de su proceso formativo, lo cual puede estar influenciado por experiencias compartidas de aula, prácticas profesionales, o incluso el discurso institucional que orienta el plan de estudios. El valor máximo de 15 indica que hubo estudiantes que percibieron una coherencia curricular sumamente alta, ubicándose en el límite superior de la escala. Este dato, aunque minoritario, ofreció una tendencia valiosa de que existen trayectorias académicas dentro del grupo que han logrado vincular de forma plena la teoría con la realidad social. Estos casos podrían analizarse cualitativamente como indicadores de buenas prácticas curriculares o de estrategias didácticas exitosas. Por otra parte, el valor mínimo de 10 (pertenece a la categoría de alto grado de coherencia) revela un aspecto muy particular en las medidas, que no hay respuestas fuera de esta categoría, es decir, ni la mediana ni los extremos caen en los rangos de mediana, baja o muy baja coherencia. Esta situación particular representó una dispersión muy baja y positiva. No se identificaron rupturas profundas entre la percepción estudiantil y el currículo, y las diferencias existentes no cuestionan profundamente el diseño formativo.

La desviación estándar moderada (2,13) y su relación porcentual con la media (20,72%) indicaron que, aunque hay cierta diversidad en las respuestas, las percepciones se mantienen dentro de márgenes homogéneos. No se observaron extremos que pudieran distorsionar el análisis, lo que sugirió que las diferencias no responden a desacuerdos

profundos sino más bien a variaciones personales en la experiencia educativa. Esto fortalece la confiabilidad de la media como medida representativa del grupo y permitió interpretar que, en términos generales, el currículo está cumpliendo con su objetivo de formar profesionales capaces de responder a las necesidades de su entorno social.

Desde el marco teórico, la coherencia curricular se entiende como la capacidad del plan formativo para responder a las necesidades reales de los contextos sociales y educativos, articulando contenidos, metodologías y experiencias con las demandas del entorno. En este sentido, los altos niveles de coherencia percibidos por el estudiantado sugieren que el currículo está estrechamente vinculado con las expectativas de una educación con sentido social, no solo disciplinar o técnico. Los datos reflejaron una valoración positiva por parte de las personas estudiantes, lo cual podría interpretarse como un indicio de que el plan de estudios incorpora estos principios, favoreciendo una formación crítica, situada y contextualizada. Desde la perspectiva institucional, el plan de estudios de la carrera en su etapa previa a la licenciatura plantea como uno de sus propósitos centrales En este sentido, los resultados obtenidos en este análisis estadístico validan, desde la mirada estudiantil, que tales propósitos no son únicamente enunciados, sino que se han reflejado parcialmente en la práctica formativa. Esta orientación ha explicado por qué algunos estudiantes reportan niveles muy altos de coherencia: posiblemente han estado expuestos a prácticas pedagógicas en terreno, vinculadas con actores reales, que consolidan la conexión entre el saber académico y el hacer social. Es así como se puede afirmar que el diseño curricular cumple con los principios de una educación crítica y contextualizada, promoviendo la formación de educadores capaces de articular teoría y práctica. Sin embargo, el grupo que se ubicó en la categoría de mediano grado de

coherencia (32,26%) también puso en evidencia un grupo que debe mejorar. Desde esta perspectiva, resulta fundamental fortalecer espacios de formación situada, prácticas comunitarias y revisión continua del currículo para consolidar los avances logrados y cerrar las brechas señaladas por el estudiantado.

**Análisis cualitativo de la categoría 4. Pertinencia curricular y formación recibida.
(Factor 4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas**

La formación del educador social en México pretende trascender la mera transmisión de contenidos, orientándose hacia el desarrollo integral de competencias que respondan a los desafíos del siglo XXI. En este sentido, el Plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos en la BUAP articula un modelo formativo robusto y actual, que equilibra saberes teóricos, didácticos, tecnológicos y sociales.

La inclusión de asignaturas como psicología del desarrollo, sociología de la educación, metodologías y estrategias de enseñanza, así como entornos virtuales de aprendizaje, lograron evidenciar que la BUAP apuesta por una formación docente capaz de responder a las necesidades reales de las comunidades y las escuelas actuales. Asimismo, la importancia de los contenidos cobra mucha importancia, ya que no solo se trata de enseñar teoría, sino de asegurar que los futuros profesionales desarrollen habilidades de planificación didáctica, gestión administrativa, uso eficaz de tecnología educativa y una sensibilización social para intervenir en contextos vulnerables.

Las personas participantes de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP en sus primeros años reflejaron en sus respuestas una valoración clara de aquellos

contenidos que logran vincular teoría y práctica, particularmente en escenarios reales de intervención educativa. La persona participante PPM.01 mencionó:

Los que considero más importantes es esta parte de la pedagogía social justamente, realmente se llama así la materia, pedagogía social y también la parte psicológica que es psicología de la educación y en primer semestre llevamos psicología del desarrollo humano, pero llevamos dos psicologías hasta ahorita. También considero que esta parte de planeación didáctica que llevamos en tercer semestre y estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje que fue de segundo semestre, pero así los que más se me quedaron fue esta parte de currículum y de teorías educativas.
(Comunicación personal, 2 de diciembre.)

Por su parte, PPM.06 comentó que aquellas asignaturas que incluyen experiencias prácticas son las más valiosas, ya que, desde su perspectiva, no basta con conocer los conceptos, sino que es indispensable aplicarlos en contextos reales para fortalecer el aprendizaje. Asimismo, comentó que en su momento llevó a la práctica los conocimientos adquiridos en espacios como el Centro de Reinserción Social para adultos mayores (CERESO), en las escuelas comunitarias (CUPS) y una escuela en Cholula donde participó activamente en procesos educativos. Mencionó también que los cursos como planeación didáctica, coordinación y manejo de grupo, pedagogía social y psicología, fortalecieron su formación, permitiéndole comprender y responder a las necesidades concretas de los distintos contextos.

El aprendizaje no formal es un aspecto prioritario en la educación social. Como pedagogía de la vida cotidiana, la educación social ha buscado acompañar a las personas en

sus aprendizajes vitales para ayudarles a ayudarse a sí mismos (Úcar, X, 2023). El papel del educador social ha trascendido los espacios escolares tradicionales y se extiende a escenarios donde se construye conocimiento desde la experiencia y la interacción social.

Los educadores y educadoras son profesionales dedicados a un servicio social que ha dado respuesta a las necesidades de la sociedad, lo cual ha reflejado la función social de la educación. No obstante, estos profesionales de la acción social intervienen en una variedad de situaciones, centrándose principalmente en enfoques pedagógicos durante sus procesos de acompañamiento. (Amorós y Ayerbe, 2000, p. 95, citado por De Guzmán et al. 2020).

Esto se ha reflejado en las experiencias narradas por las personas participantes, quienes en diferentes espacios tuvieron la oportunidad de aplicar lo aprendido y reconocer el impacto que puede tener su intervención como educadores en la vida de las personas.

Matriz de análisis mixto del Factor 4 – Grupo A (México)

Tabla 81. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 10,29 Mediana: 10 Moda: 10 Desviación estándar: 2,13 Rango: 5 Categoría predominante: Alto grado de coherencia (51,61 %)	Los resultados muestran que más de la mitad del grupo (51,61 %) percibe un alto grado de coherencia entre el currículo y las necesidades socioeducativas, mientras que un 32,26 % identifica una coherencia media y un 12,90 % percibe un muy alto grado de coherencia. Solo un 3,23 % manifiesta que existe un bajo nivel de coherencia, y no se registran respuestas en la categoría de muy bajo. Estos datos indican que, en general, el currículo es valorado positivamente en su capacidad de preparar al estudiantado para responder a los retos sociales y educativos de su entorno. Sin embargo, la presencia de más de un tercio de las estudiantes en la categoría media sugiere la necesidad de reforzar la contextualización y vinculación del currículo con problemáticas reales de las comunidades, así como de fortalecer las experiencias formativas situadas. La tendencia en general es <u>cía los altos niveles.</u>	Las personas participantes de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, en sus primeros años, reflejaron en sus respuestas una valoración clara de aquellos contenidos que logran vincular teoría y práctica, particularmente en escenarios reales de intervención educativa. Los participantes mencionan que valoran en gran manera los cursos que les permiten llevar la teoría a la práctica, comentando espacios en los cuales han logrado llevar la teoría, como el CERESO (Centro de Reinserción Social) y las Escuelas Comunitarias. Mencionaron también la importancia de cursos como planificación, pedagogía social, manejo de grupo y psicología educativa, cursos que les brindaron herramientas para aplicar en los espacios antes mencionados.

El análisis cuantitativo muestra que la percepción del grupo sobre la pertinencia curricular es mayoritariamente positiva. La media (10,29), la mediana (10) y la moda (10) se concentran en los rangos altos de coherencia, lo que indica consistencia en las respuestas. El 51,61 % del estudiantado ubica al currículo en la categoría de alto grado de

coherencia, mientras que un 12,90 % lo valora como muy alto. En conjunto, estos porcentajes reflejan que casi dos tercios del grupo reconocen que la formación recibida responde de manera adecuada a las necesidades socioeducativas. Sin embargo, un 32,26 % en nivel medio sugiere que aún hay espacios donde el currículo no logra una conexión plena con los retos sociales del entorno. La baja proporción en nivel bajo (3,23 %) y la ausencia de casos en nivel muy bajo refuerzan la tendencia hacia valoraciones positivas, aunque con margen de mejora.

Los hallazgos cualitativos complementan esta tendencia, al mostrar que los estudiantes valoran especialmente aquellos cursos y experiencias que logran articular teoría y práctica en contextos reales. Entre los espacios mencionados destacan las experiencias en el CERESO (Centro de Reinserción Social) y en escuelas comunitarias, que representan oportunidades concretas para aplicar lo aprendido en el aula a realidades sociales complejas. Asimismo, los participantes resaltaron la relevancia de cursos como planificación, pedagogía social, manejo de grupo y psicología educativa, que consideran fundamentales para fortalecer su preparación práctica. Esta valoración indica que el currículo, cuando se conecta con experiencias situadas, logra generar aprendizajes significativos y motivadores para el estudiantado.

En conjunto, el cruce de resultados muestra que la valoración del currículo es positiva y consolidada en buena parte del grupo, aunque con indicios de que la vinculación con la realidad comunitaria debe ampliarse y fortalecerse. Los datos cualitativos refuerzan y explican la tendencia cuantitativa, al evidenciar que la coherencia curricular es percibida con mayor claridad cuando se traduce en experiencias prácticas reales.

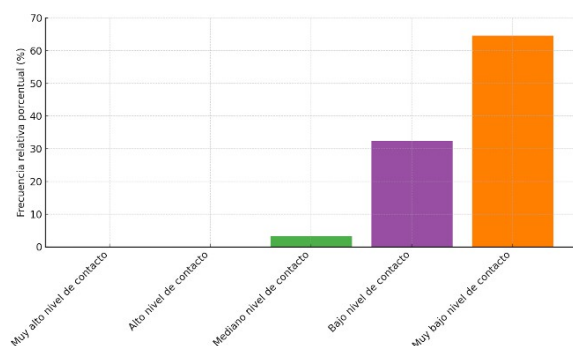
Este hallazgo se conecta directamente con el análisis del Factor 5, ya que la pertinencia del currículo se pone a prueba precisamente en la medida en que el estudiantado logra tener experiencias de contacto con poblaciones vulnerables y en riesgo de exclusión social, aspecto que constituye un campo fundamental de su futura práctica profesional.

Análisis Cuantitativo del factor 5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social

Tabla 82. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	29 – 35	0	0.00%	100.0%
Altos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	22 – 28	0	0.00%	100.0%
Medianos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	15 – 21	1	3.23%	100.0%
Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	8 – 14	10	32.26%	96.77%
Muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	0 – 7	20	64.52%	64.52%
Totales		31	100.0%	

Figura 50. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social



Este factor reflejó el nivel de contacto con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Este resultado permitió valorar el conocimiento práctico de los estudiantes sobre realidades complejas y su capacidad para generar procesos de inclusión, además, exploró el nivel de contacto con poblaciones vulnerables, excluidas o en situación de riesgo. En la tabla de frecuencia y porcentajes de la investigación se apreció claramente cómo los estudiantes de Puebla México en los primeros niveles de la carrera revelaron una fuerte concentración en las categorías más bajas de la escala. La categoría de "muy bajos niveles de contacto", que abarca el rango de 0 a 7 puntos, concentró a la mayoría del grupo con 20 estudiantes, lo que representó un 64.52% del total. Este resultado señala que, en términos generales, la formación que recibieron hasta el momento ha ofrecido escasas oportunidades para el trabajo directo con este tipo de poblaciones. Fue un punto para señalar sobre la necesidad de fortalecimiento en las prácticas o actividades que les permitan experiencias reales en contextos de exclusión social. La siguiente categoría con mayor representación fue la de "bajos niveles de contacto", correspondiente al rango de 8 a 14 puntos, en la cual se ubicaron 10 personas participantes, es decir, un 32.26% del grupo. Si bien este grupo ha tenido un mayor acercamiento, su puntuación se encontró por debajo de la categoría indicando un nivel medio de contacto. En total, sumando las dos

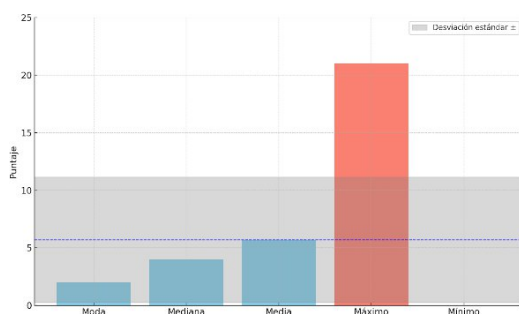
categorías más bajas, 96.78% del estudiantado se ubicó en niveles insatisfactorios de contacto con poblaciones vulnerables. Solamente una persona (3.23%) se encontró en la categoría de "medianos niveles de contacto", definida por el rango de 15 a 21 puntos. Este valor indicó una presencia mínima de experiencias formativas significativas con poblaciones en condición de riesgo, lo cual sugirió que estas oportunidades, si existen, no están distribuidas equitativamente ni son lo suficientemente accesibles para la mayoría. Cabe mencionar que ninguna persona se ubicó en las categorías de "altos niveles" (22 a 28 puntos) ni en la de "muy altos niveles de contacto" (29 a 35 puntos). La ausencia absoluta de registros en estos rangos implica que no hay estudiantes que consideren haber tenido experiencias formativas intensas, sistemáticas o constantes con estas poblaciones. Esto evidenció tanto limitaciones curriculares como carencias institucionales para establecer vínculos sostenidos con realidades sociales complejas, particularmente en contextos donde se requiere una fuerte preparación en lo social, lo ético y lo político. En general, los datos cuantitativos mostraron un panorama en el que la gran mayoría del estudiantado ha tenido escaso o nulo contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social durante su proceso formativo. Esta situación planteó un desafío importante al currículo, especialmente en una carrera cuyo perfil profesional siempre ha enfatizado la intervención educativa situada, inclusiva y transformadora.

Tabla 83. Medida de tendencia central y de dispersión del factor cinco

Medidas de tendencia central	
Moda	2
Mediana	4
Media	5,71
Medidas de dispersión	

MAX	21
MIN	0
Rango	21
Des Estand	5,44
% de la DS	95,31

Figura 51. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social



Las medidas de tendencia central y dispersión obtenidas para el factor sobre el nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social permitieron observar con claridad una tendencia fuerte en los niveles más bajos de experiencia formativa. El valor de la moda fue 21, situándose justo en el límite superior de la categoría de “medianos niveles de contacto”, cuyo rango fue de 15 a 21 puntos. Esto indica que, si bien la puntuación más frecuente alcanzó el máximo dentro de esa categoría, no se registró ninguna persona en los niveles considerados altos o muy altos, lo cual ya representó una señal significativa de carencia formativa en este ámbito. Además, la mediana fue de 4, lo que significó que el 50% del grupo obtuvo puntuaciones iguales o inferiores a ese valor. Dado que el valor 4 pertenece a la categoría de “muy bajos niveles de contacto” (rango de 0 a 7), se infirió que la mitad del estudiantado manifiesta un escasísimo contacto con poblaciones vulnerables. Esta situación evidenció la falta de inclusión de estas experiencias en los primeros niveles del plan de formación. De hecho, la media fue de 5,71, lo que también se ubicó dentro de la

categoría de muy bajo contacto, confirmando que el comportamiento grupal se concentró, de forma generalizada, en los valores más reducidos de la escala. La cercanía entre la media y la mediana refuerza esta afirmación: no se trata de una dispersión causada por extremos aislados, sino de una tendencia muy fuerte dentro del grupo. Al mirar las medidas de dispersión, se evidenció un valor mínimo de 0, lo que implicó que hay estudiantes que no han tenido ningún tipo de acercamiento con poblaciones en riesgo o exclusión social. Esto, en el contexto de una carrera orientada hacia la intervención educativa con compromiso social, resultó de sumo interés, pues reveló la ausencia total de vivencias que deberían considerarse estructurales en este campo formativo. Por otro lado, el valor máximo registrado fue 21, límite superior de la categoría de medianos niveles de contacto, lo cual deja claro que ningún estudiante alcanzó los niveles altos o muy altos (22–35), ratificando que la carrera, en los niveles analizados, aún no ha brindado experiencias sustantivas en este tipo de contextos. El rango fue de 21 puntos, lo cual refleja una diferencia importante entre quienes han tenido algo de acercamiento y quienes no han tenido ninguno. Aunque a primera vista esta dispersión podría sugerir cierta diversidad en las trayectorias formativas, en realidad fue una variación concentrada en los niveles más bajos, ya que no se alcanza ningún extremo superior de la escala. Esta idea se vio reforzada por el valor de la desviación estándar, que fue de 5,44, un número considerable en relación con la media, y que representa un 95,31% de esta última, lo cual indicó que existe una gran variabilidad interna en las experiencias, pero todas dentro de márgenes igualmente reducidos. Es decir, no hubo presencia significativa de prácticas o vivencias con poblaciones en condición de vulnerabilidad social dentro de este grupo estudiado. Los datos permitieron concluir que, durante los primeros niveles de formación en la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, el contacto directo con poblaciones en riesgo o exclusión social ha

sido limitado, escaso o incluso inexistente en muchos casos. Este hallazgo puede tener varias explicaciones, entre ellas, la estructura del plan de estudios, que, si bien plantea un enfoque social y humano en su fundamentación, parece reservar la inmersión en contextos reales para niveles superiores o experiencias prácticas más avanzadas.

Desde una perspectiva crítica y situada, los resultados cuantitativos descritos anteriormente evidencian un desfase entre el perfil de formación profesional propuesto por el plan de estudios y las experiencias reales de los estudiantes en los primeros niveles. El plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos enfatiza explícitamente el compromiso con la justicia social, el reconocimiento de la diversidad y la transformación educativa mediante una praxis reflexiva. En este sentido, se propone como eje transversal “la formación de profesionales comprometidos con la transformación social, la equidad y el respeto a los derechos humanos” (BUAP, 2021, P.11). Sin embargo, los resultados obtenidos revelaron que más del 96% de los estudiantes no ha tenido experiencias significativas de contacto con poblaciones vulnerables, lo cual representa una brecha que se da entre el discurso formativo y la vivencia pedagógica concreta. Este hallazgo también puede ser interpretado desde los aportes del marco teórico que sustentó esta investigación. El hecho de que la gran mayoría de los estudiantes se ubicaron en los niveles de “muy bajo” y “bajo” contacto con estas poblaciones impide consolidar esas competencias en etapas tempranas de la carrera, lo cual representó una debilidad formativa que debería ser revisada críticamente. Además, el plan de estudios promueve como propósito la formación de profesionales capaces de “interpretar de manera crítica la realidad y plantear alternativas de intervención educativa” (BUAP, 2021, p.9). Esta interpretación crítica, sin embargo, requiere no solo herramientas conceptuales sino también vivencias encarnadas que

posibiliten la comprensión profunda de los contextos en riesgo. La ausencia de contacto con poblaciones vulnerables en los primeros niveles de formación contradice, entonces, el enfoque pedagógico propuesto, debilitando las posibilidades de un ejercicio profesional transformador. La literatura consultada ha advertido sobre esta problemática. Resultó imperativo avanzar hacia modelos en los que las prácticas pedagógicas no sean un complemento opcional, sino un componente estructural desde los primeros ciclos de formación. Por último, fue importante destacar que el documento curricular de la BUAP reconoció como parte de su perfil de egreso “la capacidad para intervenir con contextos diversos y con poblaciones vulnerables” (BUAP, 2021, p.12), lo cual hace aún más llamativo el hallazgo de que ninguno de los estudiantes analizados haya alcanzado puntuaciones dentro de los niveles “altos” o “muy altos” en contacto con estas poblaciones. Esta brecha evidencia una gran posibilidad de mejora para el programa, que podría fortalecer su coherencia interna incorporando experiencias comunitarias y prácticas en entornos excluidos desde etapas iniciales. Tal ajuste permitiría al estudiantado integrar con mayor profundidad los componentes éticos, políticos y pedagógicos que dan sentido a la educación social como campo de acción profesional.

Análisis cualitativo de la categoría 5. Contacto con poblaciones vulnerables. (5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables)

En la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP se evidenció que a través del proceso de intervención educativa se les permitió a los estudiantes aplicar sus conocimientos en escenarios reales y con diversas poblaciones. Esta interacción con entornos sociales variados fue clave para el desarrollo de habilidades prácticas y socioemocionales. En el plan de estudios se incluyó una Práctica Profesional Crítica que

contuvo un Servicio Social (SS) de 480 horas equivalente a 10 créditos. (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], 2010, p.15). En el caso de la Universidad Nacional se trató de horas de prácticas y visitas de los cursos.

En los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas el participante PPM.01 habló de la importancia de la comunicación como una herramienta esencial para desenvolverse en contextos sociales diversos y gestionar relaciones interpersonales dentro de los mismos “La comunicación que ayuda a desempeñarse mejor los diversos contextos y las relaciones sociales.” (Comunicación personal, 2 de diciembre de 2024).

Por su parte, el participante PPM.06 mencionó su crecimiento profesional a través del trabajo en equipo y la exposición frente a grupos, habilidades que se habían desarrollado a lo largo de su carrera gracias a las intervenciones educativas vividas “He adquirido la habilidad para poder pararme frente a un grupo y hablar... he visto un cambio desde que entré hasta este momento.” (Comunicación personal, 5 de diciembre de 2024).

Estos aportes del estudiantado reflejaron cómo la formación profesional en México promovió el contacto con distintos tipos de población, lo que implicó no solo un ejercicio técnico, sino también una transformación personal. El trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la capacidad de adaptarse a diferentes contextos sociales emergieron como competencias centrales que se fortalecieron mediante la práctica directa.

Las experiencias narradas por los estudiantes de la BUAP permitieron observar que, a través de sus intervenciones educativas, habían fortalecido competencias fundamentales como la comunicación, la adaptabilidad y el trabajo en equipo, esenciales para desempeñarse en contextos diversos.

Los principales hallazgos más relevantes en las narrativas de las personas estudiantes es que a pesar de la teoría que profesan los cursos se facilita más la práctica a nivel escolar, por lo tanto, el acercamiento a poblaciones en riesgo de exclusión, migrantes o marginadas es muy poco, una persona participante de estos niveles fue quien narró su experiencia en el CERESO, que es propio de un curso solamente y la única vivencia que ha tenido.

Matriz de análisis mixto del Factor 5 – Grupo A (México)

Tabla 84. Factor 5: Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables – Riesgo y Exclusión Social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 5,71 Mediana: 4 Moda: 2 Desviación estándar: 5,44 Rango: 21 Categoría predominante: Muy bajos niveles de contacto (64,52 %)	Los resultados reflejan que 64,52 % de los estudiantes se ubican en la categoría de muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social, y 32,26 % en bajos niveles. Solo un 3,23 % alcanza el nivel medio, sin que se registren casos en las categorías altas o muy altas. Esta distribución muestra una concentración del 96,78 % en los niveles más bajos , lo que indica que, en esta etapa de la formación, las experiencias de contacto directo con poblaciones vulnerables son escasas o nulas. Los datos evidencian que el currículo aún no ha propiciado, en la mayoría del grupo, oportunidades significativas de interacción con estas realidades sociales , lo que representa un reto para el diseño de prácticas que integren vivencias en contextos de exclusión de manera <u>temática y gradual</u> .	Los principales hallazgos más relevantes en las narrativas de las personas estudiantes es que, a pesar de la teoría que profesan los cursos, se facilita más la práctica a nivel escolar. Por lo tanto, el acercamiento a poblaciones en riesgo de exclusión, migrantes o marginadas es muy poco. Una persona participante de estos niveles fue quien narró su experiencia en el CERESO, que es propio de un curso solamente y la única vivencia que ha tenido.

El análisis cuantitativo refleja un panorama crítico: el 96,78 % del estudiantado se ubica en los niveles bajo y muy bajo, con una concentración predominante en el nivel muy bajo (64,52 %). La media (5,71), mediana (4) y moda (2) refuerzan esta tendencia, mostrando que la mayoría apenas ha tenido experiencias mínimas o nulas de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. La ausencia total de estudiantes en las categorías alta y muy alta confirma que, en esta etapa de formación, las vivencias de trabajo con comunidades vulnerables siguen siendo marginales o inexistentes. La dispersión observada en la desviación estándar (5,44) y el rango (21) sugiere que existen algunos casos aislados de mayor acercamiento, pero no son representativos de la experiencia grupal.

Los datos cualitativos refuerzan esta interpretación al mostrar que la mayoría del grupo asocia sus experiencias formativas con prácticas escolares más tradicionales, limitadas al espacio institucional, mientras que las oportunidades de contacto directo con poblaciones marginadas o en riesgo han sido escasas. En los relatos, se destaca que únicamente una persona estudiante mencionó haber participado en actividades dentro del CERESO, lo cual constituye un caso aislado y no una tendencia generalizada. La falta de vivencias en contextos de exclusión social reduce las posibilidades de que el estudiantado desarrolle, desde los primeros años, una sensibilidad crítica y competencias situadas frente a realidades sociales complejas.

En conjunto, el cruce de hallazgos evidencia una desarticulación entre la teoría y la práctica real en este factor. Mientras el currículo introduce contenidos relacionados con la vulnerabilidad social, los estudiantes aún no han tenido suficientes espacios experienciales para aplicar esos saberes. Este desfase plantea un desafío curricular urgente, generar más prácticas graduales y sostenidas en contextos comunitarios y de exclusión, de modo que las

competencias socioeducativas no se queden en el plano declarativo, sino que se fortalezcan en la praxis. Este resultado conecta con el Factor 6, ya que la falta de experiencias con poblaciones vulnerables se refleja también en la baja participación en actividades socioculturales comunitarias, aspecto que constituye otra dimensión clave para la formación integral en educación social.

Análisis cuantitativo del factor 6

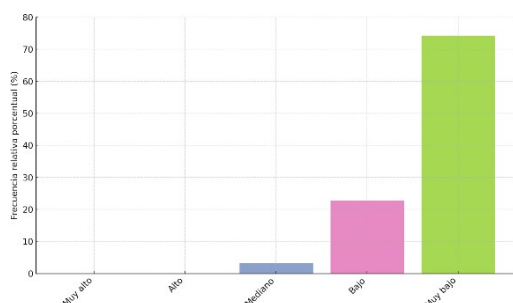
Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Tabla 85. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales	29 - 35	0	0.00%	100.0%
Altos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	28 - 34	0	0.00%	100.0%
Medianos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	19 - 27	1	3.23%	100.0%
Bajos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	11 - 18	7	22.58%	96.77%

Muy bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	0 - 10	23	74.19%	74.19%
Totales		31	100.0%	

Figura 52. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales



El factor midió la experiencia del estudiantado en el trabajo con grupos diversos mediante propuestas culturales, recreativas y comunitarias que fortalecen la cohesión social. En la tabla y en la figura de los resultados de la investigación se aprecia claramente cómo los estudiantes de Puebla México se manifestaron luego de cursar los primeros niveles de la carrera, de esa forma se encontró que para las categorías de muy altos nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales y altos niveles de contacto con de participación en espacios comunitarios y socioculturales los porcentajes dieron 0% para ambas categorías, en medianos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales se visualiza un 3,23%, en los bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales y se observa un 22.58%, en la categoría de muy bajos niveles de contacto de participación en espacios comunitarios y socioculturales con un 74.19%.

Los resultados encontrados, parecieron sugerir que las competencias se van desarrollando a lo largo de los años de formación en la carrera, las personas estudiantes expresaron que durante sus primeros años no experimentaron ese acercamiento a las poblaciones en riesgo social, se podría sugerir que en esos primeros niveles se enfocaron más en lo teórico que en lo práctico.

Al profundizar un poco más en los datos, se puede señalar que el análisis del Factor 6 mostró de manera clara que la gran mayoría del estudiantado se encuentra en niveles muy bajos de participación en actividades socioculturales comunitarias, específicamente un 74.19% de los estudiantes se ubicó en el rango de 0 a 10 puntos. Esta cifra es altamente significativa, pues implicó que casi tres cuartas partes del grupo no ha tenido experiencias sustantivas en actividades que promuevan la cohesión social, la identidad cultural o la participación ciudadana en sus comunidades. Este resultado puede sugerir que los espacios académicos de los primeros niveles de formación están más centrados en la teoría que en la práctica sociocomunitaria, o bien que las oportunidades de participación no son visibles ni accesibles para el estudiantado en estas etapas o que no lograron percibirlos con toda claridad. Se podría pensar que las condiciones institucionales y de vinculación comunitaria no están suficientemente desarrolladas como para permitir una integración activa de los estudiantes en proyectos culturales o sociales desde los primeros semestres.

Por otro lado, también se pudo inferir que el estudiantado, al encontrarse en una etapa inicial de su formación aún no ha desarrollado las habilidades ni la confianza necesarias para insertarse en espacios comunitarios reales, lo cual reforzó la idea de que se trata de un aprendizaje progresivo en el tiempo. Por otra parte, se pudo considerar que la

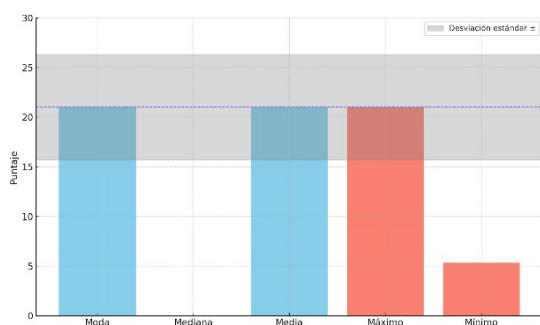
ausencia de participación en niveles altos o muy altos (ambas categorías con 0%) puede estar relacionada con una falta de articulación entre la universidad y las redes comunitarias.

En base a estos resultados, pudo suponerse que los vínculos con organizaciones no gubernamentales, grupos de barrio organizados, grupos culturales o grupos organizados de municipios o colonias, aún no se han fortalecido lo suficiente como para permitir el acceso sostenido del estudiantado a estas experiencias. Esto ha limitado el contacto directo con realidades sociales vivas, dejando en manos del estudiante la responsabilidad de buscar por sí mismos espacios de participación fuera del currículo formal. Así mismo, que solamente una persona estudiante se ubicara en la categoría de mediano nivel de participación (3.23%) podría interpretarse como un caso particular, una experiencia individual más que una tendencia promovida institucionalmente. Esto pudo deberse a experiencias personales previas del estudiante, a su contexto familiar o comunitario, o incluso a alguna actividad extracurricular que no forma parte del currículo. Esta excepción confirma la regla: la intervención en actividades comunitarias no parece ser una vivencia compartida por la mayoría en esta etapa de la carrera. Por último, se tiene que si bien un 22.58% se encuentra en niveles bajos, esta cifra marcó una intención incipiente o ciertos acercamientos puntuales hacia la comunidad, aunque no se hayan constituido como experiencias profundas o permanentes.

Se reflexionó sobre que estos datos corresponden a acciones aisladas, participaciones esporádicas o asistencias puntuales a eventos comunitarios, más que a un involucramiento activo y sostenido.

Tabla 86. Medidas de tendencia central y dispersión factor 6 Grupo A, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	2
Mediana	6
Media	6,65
Medidas de dispersión	
MAX	21
MIN	0
Rango	21
Des Estand	5,31
 % de la DS	 79,87

Figura 53. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales

Los resultados que se obtuvieron en relación con el nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales reflejaron una situación formativa limitada en los primeros niveles de la carrera de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cuando se examinaron las medidas de tendencia central, se observó que la moda, el valor más frecuente entre las personas participantes, fue 2. Este puntaje se ubicó claramente dentro de la categoría de muy bajo nivel de participación (rango de 0 a 10). Esto indicó que el comportamiento más repetido en el grupo fue una experiencia mínima con actividades socioculturales o comunitarias, lo cual ofrece un panorama de poco logro para una

formación orientada a la intervención social. La mediana, por su parte, se situó en 6, lo que significa que el 50% del grupo obtuvo un puntaje igual o inferior a ese valor. Al estar igualmente dentro del rango más bajo de la escala, la mediana confirmó que la mitad del estudiantado vivió una formación sin posible vinculación práctica con los espacios comunitarios desde los cuales se suele fomentar la cohesión social, el sentido de pertenencia o la participación activa en procesos colectivos. La media que se obtuvo fue de 6,65, valor que también corresponde a la categoría de muy bajos niveles de participación. Esta similitud entre los tres estadígrafos principales, moda, mediana y media, indicaron una fuerte concentración de los datos en los niveles más bajos, lo cual ha reforzado la idea de una experiencia grupal homogénea en cuanto a la escasa vinculación con actividades sociocomunitarias. El valor máximo observado fue 21, que corresponde al límite superior de la categoría de participación media (19 a 27 puntos). Ninguna persona alcanzó los niveles altos (28–34) ni muy altos (29–35), lo que evidenció una ausencia de experiencias significativas en este tipo de intervención comunitaria. Por otro lado, el valor mínimo fue 0, lo que implicó que al menos un estudiante no ha tenido ningún tipo de experiencia en este ámbito, ni directa ni indirecta. Este hallazgo fue particularmente preocupante en carreras que pretenden formar profesionales con un compromiso social explícito. El rango total fue de 21 puntos, lo cual en otros contextos podría interpretarse como una amplitud significativa en la distribución de los puntajes. Sin embargo, dada la concentración de la mayoría de las puntuaciones en el extremo más bajo, el rango reflejó más una diferencia entre la falta absoluta de experiencia y algún contacto mínimo, que una verdadera diversidad de experiencias de participación. La desviación estándar fue de 5,31, y su proporción respecto de la media (79,87%) reveló una variabilidad interna considerable. Sin

embargo, esa variabilidad ocurrió dentro de los mismos rangos bajos, sin que se presentaran casos que apuntaran a una formación integral en contextos comunitarios reales.

La baja participación de las personas estudiantes del grupo, en actividades socioculturales comunitarias durante los primeros niveles formativos puede interpretarse desde una perspectiva crítica en relación con los propósitos fundamentales de la educación social. Según el marco teórico, la intervención educativa en contextos sociocomunitarios es esencial para generar procesos de transformación social, ya que “la educación social busca promover la equidad, la justicia social y la participación activa de los sujetos en sus comunidades” (Marco teórico, p.3). Este enfoque resaltó que la vivencia práctica no debe postergarse, ya que ha permitido conectar el saber con el hacer, integrando teoría y práctica en escenarios reales. Esta articulación se ve debilitada si durante las primeras etapas del proceso formativo no se promueven experiencias concretas de participación en espacios comunitarios. La baja participación que se detectó (con un 74,19% en niveles muy bajos) sugirió una distancia entre la lógica curricular y la vivencia estudiantil. Aunque el plan de estudios ha proyectado una educación comprometida con el entorno, en la práctica, los niveles iniciales parecen no incluir oportunidades suficientes para ejercer esta intervención. A eso se suma que, desde el punto de vista pedagógico, la participación en contextos comunitarios es clave para la construcción de saberes significativos. Esta idea entra en tensión con los resultados obtenidos, en tanto que el estudiantado aún no accede masivamente a experiencias formativas ancladas en su contexto sociocultural. Esto puede limitar su capacidad para desarrollar una lectura crítica de la realidad o para intervenir éticamente en ella, aspectos que constituyen pilares de la educación social. Además, fue importante tomar en cuenta que el plan de estudios proyectaba una formación integral que

supera los marcos escolares tradicionales. Sin embargo, esta aspiración se ha visto comprometida cuando el vínculo con espacios extracurriculares es débil o inexistente. La ausencia de estudiantes en los rangos alto y muy alto (0% en ambos) evidenció que dichas estrategias no han sido aún vividas por el grupo analizado. Situándose en la narrativa del marco teórico, se enfatiza que los procesos de intervención deben ser vivenciales, dialógicos y centrados en los sujetos sociales, particularmente aquellos en situación de vulnerabilidad. La práctica comunitaria permite el desarrollo de competencias actitudinales, relacionales y éticas, que no pueden adquirirse exclusivamente desde el aula.

Como se señaló, “el aprendizaje situado en escenarios comunitarios posibilita la construcción de saberes en interacción con el otro” (Marco teórico, p.6), lo cual ha reforzado la necesidad de experiencias reales como eje transversal desde los primeros ciclos. En general vale la pena indicar que la débil participación estudiantil en espacios comunitarios contradice los postulados del plan de estudios y de la teoría pedagógica crítica. La implementación de estrategias formativas más inmersivas y conectadas con el territorio, junto con el fortalecimiento de redes con actores comunitarios, permitiría una formación más coherente con los principios que orientan esta carrera universitaria, al menos desde la percepción discursiva de las personas estudiantes, habría que observar los resultados de la información cualitativa para profundizar más en las tendencias encontradas.

**Análisis cualitativo de la categoría 6. Participación sociocultural y comunitaria.
(Factor 6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias)**

La formación docente es esencial cuando se trata de desarrollar habilidades en los educadores sociales que le permitan a futuro promover una integración eficaz en la triada educativa (familia, escuela y comunidad), es por esto por lo que las prácticas basadas en la

animación sociocultural se vuelven importantes ya que, mediante a estas el futuro educador puede tener un acercamiento a las realidades sociales, las familias y las comunidades, como lo menciona Hernández (2022):

La formación inicial y profesionalización de los profesores para la educación básica, es uno de los retos actuales de los sistemas educativos. Los enfoques de formación coinciden en que debe ser integral, cuyos énfasis son: conocimiento sobre el sujeto de aprendizaje, dominio disciplinar y didáctico. Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta la teoría sociocultural, a partir de la cual la formación docente, adquiere un carácter social; porque la práctica profesional de los educadores es una acción social mediada por el contexto y la cultura. (p.195)

El empleo de la animación sociocultural no solo le permite al estudiante tener un vistazo de la integración familia, escuela y comunidad, sino que también le ayuda a forjar el carácter social, el cual será necesario para su labor futura como educador social. Esto es mencionado como parte del perfil de egreso en el plan de estudios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2021) “aplica metodologías, estrategias y técnicas de intervención participativa para favorecer procesos de desarrollo social y comunitario en contextos formales y no formales” (p.9).

En relación con este tema, visualizamos la percepción que tienen los estudiantes de primer nivel sobre la formación que recibieron para el trabajo con familias y comunidades desde un entorno social, el participante (PPM.01) comentó como la formación que ha recibido la ha hecho una persona más observadora con respecto al entorno y cómo mediante la educación social puede trabajar con el:

Creo que es esta parte un poquito más analítica, no es que yo me considere así la persona más observadora ni nada, pero creo que sí es todas estas materias que he tenido a lo largo de estos tres semestres, me han abierto como mucho a la visión de cómo funciona mi entorno. Repito de nuevo, mi entorno principal es un pueblito, no es la ruralidad, entonces funciona de forma muy distinta al de la ciudad, y como casi todas estas materias que hemos tenido, pues sí se enfocan mucho en esta parte rural, hay muchas cosas que yo llego a conectar y que comprendo mejor, antes yo lo veía, podía ver mi dinámica familiar, podía ver que mi pueblo está rodeado de machismo, de violencia, de muchas cosas pues que son problemas sociales bastante fuertes, pero solo eso, lo veía y decía, pues está mal, y solamente, y entonces ahorita ya con esta carrera es como que lo veo y lo comprendo, no con el fin de justificar de que, ah por eso se porta así, no, sino lo comprendo y entonces ya puedo decir, ah podría haber pasado tal cosa, tal cosa, tal cosa. (Comunicación personal, 2 de diciembre, 2024)

La participante PPM.01, nos comentó cómo su trayectoria en la carrera la ha ayudado a volverse una persona más analítica de sobre los acontecimientos que ocurren en su comunidad y la sociedad, lo que nos evidenció que a pesar de venir comenzando en la carrera la estudiante ya fue capaz de interiorizar la habilidad de análisis y crítica, las cuales son fundamentales para los educadores sociales. Por otro lado, también mencionó lo siguiente:

Quizás me dé esta apertura a empezar a buscar como soluciones en mi mente, algunas las puedo aplicar, porque pues por ejemplo son con mi familia, yo veo ciertos tipos de comportamientos y digo, ah quizás sea por esto, por esto, por esto, y se puede aplicar, no, se puede tratar de mejorar, es igual estas habilidades de diálogo

que me ha dado la carrera, pues me han servido mucho para que en mi día a día yo también pueda mejorar la comunicación con mi familia o con mis amigos de acá, de mi comunidad y todo eso, y hay como otros problemas más grandes que pues quizás yo no pueda todavía intervenir de forma directa, pero que si ya justamente puedo comprender mejor y que los veo desde otra posición, no, que como que se me rompió esta burbuja de que todo mi mundo es perfecto y yo no me tengo que preocupar por nada, y ya puedo notar que los problemas que existen en mi comunidad pues si necesitan ser atendidos, no solamente desde, pues desde lo político, bueno la educación es política, pero como desde esta parte de nuestro municipio y así, sino que también nosotros como como ciudadanos podemos empezar a aportar, pues, grandes ideas para mejorar estas situaciones. (PPM.01, comunicación personal, 2 de diciembre, 2024)

Con lo anterior, la persona participante no solo demostró que puede analizar su contexto, sino que también piensa en cómo intervenir en los diversos espacios desde el diálogo, también comprende que no es capaz de intervenir en todas las situaciones que se le presentan, pero si comprende que mediante el diálogo con las personas puede generar pequeños cambios. lo que nos demostró que su formación profesional si va alineada con las habilidades básicas de los educadores sociales.

Las personas participantes de primer nivel compartieron que sus intervenciones educativas desde la triada familia, escuela y comunidad han sido muy escasas y han estado mayormente basadas en la teoría recibida durante sus cursos, por otro lado, mencionan que las experiencias y conocimientos adquiridos durante su formación los hicieron personas más observadoras y críticas sobre el panorama que los rodea teniendo así una mirada enfocada en la integración social.

Matriz de análisis mixto del Factor 6 – Grupo A (México)

Tabla 87. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 6,65 Mediana: 6 Moda: 2 Desviación estándar: 5,31 Rango: 21 Categoría predominante: Muy bajos niveles de participación (74,19 %)	La distribución evidencia que el 74,19 % de los estudiantes se ubican en la categoría de muy bajos niveles de participación en actividades socioculturales comunitarias, mientras que un 22,58 % se encuentra en niveles bajos y solo un 3,23 % en nivel medio. No hay registros en las categorías altas o muy altas. Este patrón muestra que la gran mayoría del estudiantado no ha tenido experiencias significativas en actividades comunitarias o culturales en los primeros niveles de la carrera. El bajo promedio (6,65) y la moda de 2 confirman una tendencia general de escasa participación, lo que podría indicar un enfoque curricular centrado principalmente en la teoría en estas etapas iniciales, así como limitaciones de acceso a espacios de intervención <u>sociocultural</u>.	Las personas participantes de primer nivel compartieron que sus intervenciones educativas desde la triada familia, escuela y comunidad han sido muy escasas y han estado mayormente basadas en la teoría recibida durante sus cursos. Por otro lado, mencionan que las experiencias y conocimientos adquiridos durante su formación los hicieron personas más observadoras y críticas sobre el panorama que los rodea, teniendo así una mirada enfocada en la integración social. Los participantes mencionaron que la materia de los cursos les ayuda a conectar con las realidades sociales, pero que ha sido más un aspecto teórico y no tan práctico.

El análisis cuantitativo muestra que la participación del estudiantado en actividades socioculturales comunitarias es prácticamente nula en los primeros niveles de la carrera. La gran mayoría (74,19 %) se ubica en la categoría de muy bajo nivel y un 22,58 % en bajo nivel, lo que suma más del 96 % del grupo en los rangos más bajos de la escala. Solo un 3,23 % alcanza el nivel medio, mientras que no se registran estudiantes en los niveles altos o muy altos. La media (6,65), la mediana (6) y, sobre todo, la moda (2) refuerzan esta

tendencia de escasa participación, confirmando que el currículo aún no ha propiciado experiencias significativas en este ámbito. La desviación estándar (5,31) y el rango (21) sugieren cierta dispersión, pero las diferencias se dan dentro de un espectro bajo de logro, sin casos de verdadero fortalecimiento de la competencia.

El componente cualitativo complementa estos resultados al evidenciar que los estudiantes reconocen la importancia de la triada familia–escuela–comunidad, pero también reconocen que su acercamiento ha sido más teórico que práctico. Las narrativas reflejan que, aunque los cursos brindan conocimientos valiosos para comprender la integración social, las oportunidades de aplicación han sido limitadas. Algunos estudiantes mencionan que la formación los ha vuelto más críticos y observadores frente a la realidad, pero también expresan que este aprendizaje no se ha materializado en intervenciones comunitarias concretas.

La integración de ambos enfoques permite concluir que los hallazgos cualitativos refuerzan la tendencia cuantitativa de bajos niveles de participación. La falta de experiencias prácticas en contextos comunitarios impide que los aprendizajes sobre lo sociocultural trasciendan lo conceptual y se conviertan en habilidades situadas. Esto representa un vacío formativo importante, ya que la intervención comunitaria es un eje esencial de la educación social y debería trabajarse desde etapas iniciales con mayor intencionalidad pedagógica.

Estos resultados se conectan con el Factor 7, en el que se analizan los ámbitos específicos de intervención profesional, mostrando cómo la escasez de experiencias comunitarias también repercute en la limitada amplitud de contextos de práctica a los que ha tenido acceso el estudiantado.

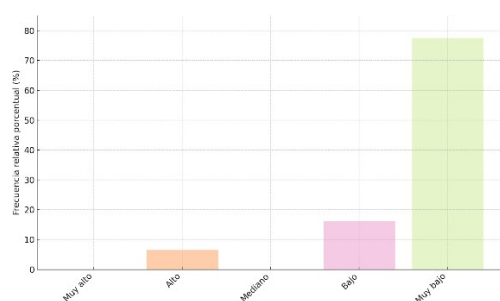
Análisis cuantitativo del factor 7

Ámbitos específicos de intervención profesional

Tabla 88. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto grado de amplitud de los contextos	33 – 40	0	0.00%	100.0%
Alto grado de amplitud	25 – 32	2	6.45%	100.0%
Mediano Grado de amplitud	17 – 24	0	0.00%	93.55%
Bajo Grado de amplitud	9 – 16	5	16.13%	93.55%
Muy Bajo grado de amplitud	0 – 8	24	77.42%	77.42%
Totales		31	100.0%	

Figura 54. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación



Este factor analizó la variedad de contextos en los cuales los estudiantes habían desarrollado su formación y prácticas profesionales. Incluyó los ámbitos institucionales, educativos, comunitarios y alternativos en donde los estudiantes llegaron a participar de manera práctica durante su formación profesional. Como se pudo observar en la tabla y en la gráfica sobre el “Grado de amplitud de los contextos de formación profesional” de los estudiantes de la BUAP, ningún estudiante indicó tener un muy alto grado de amplitud de los contextos. Un 6,15% de los estudiantes indicó tener un alto grado de amplitud de los contextos, siendo este el valor porcentual más bajo. Los estudiantes mencionaron no tener un mediano grado de amplitud en los contextos, mientras que un 16,13% señalaron tener un bajo grado. Un 77,42% de los estudiantes mostraron tener un muy bajo grado de amplitud en los contextos institucionales, educativos, comunitarios y alternativos en los que llegaron a participar durante su formación. Esto indicó que la mayoría de los estudiantes de la BUAP reflejaron tener un muy bajo grado de amplitud en los contextos y ninguno presentó un muy alto nivel, ni siquiera mediano nivel de amplitud.

La gráfica evidenció que el índice de frecuencia más alto fue el de los estudiantes que señalaron tener un muy bajo grado de amplitud en los contextos. Los resultados parecieron sugerir que la formación y prácticas profesionales de los estudiantes no lograron una diversificación satisfactoria con respecto a los espacios en los que los estudiantes pudieron realizar sus prácticas. Lo que sugirió que la apertura a espacios institucionales, educativos, comunitarios y alternativos, durante su formación profesional fue limitada, dando como resultado un muy bajo nivel en la amplitud de estos contextos diversos.

La información procesada, como parte de la valoración del factor de “Ámbitos específicos de intervención profesional”, mostró un panorama limitado en cuanto a la

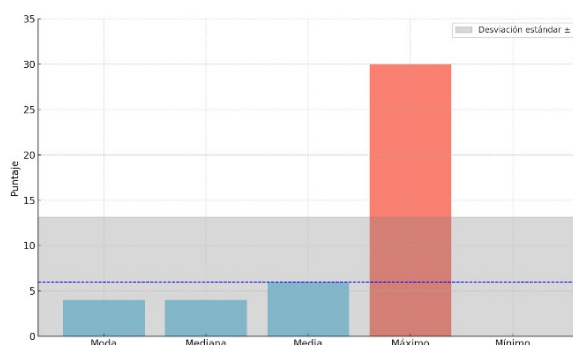
diversidad de contextos en los que los estudiantes habían logrado realizar su formación práctica. Este factor comprendió tanto la participación en instituciones educativas formales como en espacios comunitarios, organizaciones sociales, proyectos alternativos o redes interinstitucionales, que enriquecieron el proceso formativo con experiencias reales en distintos escenarios sociales. Al observar los datos, se advirtió que un 77,42% del estudiantado se ubicaba en la categoría de muy bajo grado de amplitud, lo cual indicó que más de tres cuartas partes del grupo no habían tenido experiencias significativas en más de uno o dos contextos durante su proceso de formación. Este hallazgo reveló una concentración de las oportunidades formativas en espacios muy restringidos, posiblemente reducidos a prácticas internas dentro de la universidad o a experiencias escolares tradicionales o escolarizadas. El hecho de que ningún estudiante se ubicará en las categorías de mediano o muy alto grado de amplitud y que solo un 6,45% lo hiciera en la categoría alta, sugirió una escasa diversificación de los escenarios de aprendizaje profesional. Esto pudo responder a una falta de articulación entre la academia y diversos espacios de intervención educativa, o a una planificación formativa que aún no priorizaba la rotación o integración en múltiples entornos socioculturales. Un 16,13% que se ubicaba en la categoría de bajo grado de amplitud podría interpretarse como estudiantes que habían accedido a uno o dos espacios fuera del entorno educativo inmediato, lo cual, aunque limitado, representó al menos un mayor nivel de movilización. A pesar de ello, esta cifra seguía siendo baja en relación con lo que se esperaba de un programa formativo orientado a la intervención en realidades sociales diversas. La ausencia total de estudiantes en el nivel mediano resultó especialmente relevante, ya que evidenció que no había una base sustantiva de experiencias intermedias, lo que indicó que no se estaba construyendo una progresión adecuada entre lo mínimo y lo óptimo en cuanto a diversidad de contextos. Los

datos llevaron a pensar sobre la escasa amplitud de vivencias profesionales del estudiantado en sus primeros años, lo cual pudo tener implicaciones en su futura capacidad de intervenir en contextos complejos, heterogéneos y desafiantes. Además, puso de manifiesto la necesidad de revisar las condiciones institucionales y pedagógicas que facilitaran o dificultaran la apertura de los estudiantes hacia ámbitos alternativos de intervención educativa y social. La gran mayoría experimentó un proceso formativo que, en términos de diversidad de contextos reales, fue estrecho y limitado, lo cual debilitó el componente vivencial de su preparación profesional.

Tabla 89. Medidas de Tendencia central y dispersión factor 7 Grupo A, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	4
Mediana	4
Media	5,97
Medidas de dispersión	
MAX	30
MIN	0
Rango	30
Des Estand	7,17
% de la DS	120,17

Figura 55. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para grado de amplitud de los contextos de formación



Las medidas de tendencia central correspondientes al grado de amplitud de los contextos de formación profesional evidenciaron una concentración en los niveles más bajos de la escala. En primer lugar, la moda, que representó el valor más frecuente en la distribución de puntajes, fue de 4 puntos, lo que ubicó este dato dentro de la categoría de muy bajo grado de amplitud (rango de 0 a 8 puntos). Este resultado mostró que la mayoría de los estudiantes habían tenido una participación formativa reducida a un número mínimo de contextos, probablemente circunscritos a espacios escolares tradicionales. La mediana, que señaló el punto medio de la distribución, también se situó en 4 puntos, reafirmando que al menos la mitad del estudiantado obtuvieron un puntaje igual o inferior a ese valor. Al haberse encontrado dentro de la categoría de muy bajo grado de amplitud, este estadígrafo confirmó que los niveles de intervención profesional habían sido limitados para una proporción considerable del grupo. La media aritmética fue de 5,97 puntos, valor que, si bien fue ligeramente superior a los anteriores, se mantuvo dentro del mismo rango de muy bajo grado de amplitud (0–8 puntos). Esto significó que el promedio general de experiencias en distintos contextos formativos continuó siendo bajo, con poca representación en categorías medias o altas de amplitud. En lo que respecta a las medidas

de dispersión, se identificó un valor máximo de 30 puntos, el cual correspondió a la categoría de alto grado de amplitud (rango de 25 a 32 puntos). Esto indicó que al menos un estudiante tuvo acceso a una formación considerablemente más diversificada, aunque se trató de un caso que escapó a la tendencia dentro del grupo. Por otro lado, el valor mínimo fue 0, lo que reflejó que algunos estudiantes no participaron en ningún tipo de contexto profesional más allá de lo básico o curricular. El rango, obtenido como la diferencia entre el valor máximo y el mínimo, fue de 30 puntos, lo cual reveló una dispersión amplia entre quienes habían tenido experiencias diversas y quienes no accedieron a ningún contexto profesional adicional. Esta diferencia sugirió desigualdad en las oportunidades formativas del grupo. La desviación estándar alcanzó un valor de 7,17, y su proporción con respecto a la media fue de 120,17%, lo que evidenció una alta variabilidad en la distribución de los puntajes. En términos prácticos, esto indicó que los estudiantes tuvieron trayectorias formativas muy disímiles entre sí, mientras una minoría exploró múltiples contextos de intervención profesional, la mayoría permaneció en niveles muy limitados. Esta amplitud en la dispersión interna del grupo señaló la existencia de brechas importantes en el acceso a experiencias prácticas formativas.

Los resultados obtenidos en el análisis del Factor 7 revelaron un panorama limitado respecto a la amplitud de contextos formativos en los que había participado el estudiantado de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP. Las medidas de tendencia central (moda = 4, mediana = 4 y media = 5,97) ubicaron a la mayoría de los participantes en la categoría de muy bajo grado de amplitud. Esto significó que, en su proceso de formación, el estudiantado había tenido un acceso extremadamente limitado a contextos variados de intervención profesional, tales como instituciones no escolares, espacios comunitarios,

organizaciones no gubernamentales, centros culturales u otras formas de mediación educativa no tradicional. El hallazgo fue contrario a los principios escritos en la narrativa del perfil de egreso del plan de estudios, donde se planteaba que la formación debía permitir al estudiante “la intervención profesional en diferentes contextos educativos y socioculturales” (BUAP, 2021, P.39), lo cual incluyó el conocimiento de instituciones educativas formales y no formales, además del trabajo comunitario e intercultural. Asimismo, uno de los ejes fundamentales del plan fue el desarrollo de habilidades para la acción educativa en escenarios sociales diversos, como lo señalaba el componente formativo relacionado con los “procesos de intervención y transformación en espacios educativos y comunitarios” (BUAP, 2021, p.44) Sin embargo, los datos empíricos mostraron que estos escenarios aún no se materializaban como espacios accesibles o recurrentes para la mayoría del estudiantado. Esta perspectiva coincidió con el paradigma sociocrítico que fundamentaba el diseño curricular de la carrera, pero los resultados señalaron una brecha entre el marco teórico y las vivencias prácticas del estudiantado, según lo señalado por ellos. La situación de que un 77,42% del grupo se ubicara en la categoría de muy bajo grado de amplitud, y que ningún estudiante se situara en el nivel más alto ni mediano, pudo ser un indicador de poca vinculación entre la teoría y la práctica profesional. Esta situación debilitó la intencionalidad transformadora del currículo y limitó las posibilidades de que el futuro profesional en procesos educativos lograra una comprensión integral de la diversidad de escenarios en los que podía ejercer su labor.

La alta desviación estándar (7,17) y el porcentaje relativo de dispersión (120,17%) indicaron que, aunque la mayoría se encontraba en niveles bajos, existieron diferencias significativas en las oportunidades de formación profesional entre los estudiantes. Esto

pudo estar asociado tanto a factores de fondo (como la oferta limitada de prácticas profesionales en contextos diversos) como a factores individuales (como el nivel de iniciativa personal o las redes de apoyo del estudiante). Fue importante resaltar que el plan de estudios reconoció la importancia de promover trayectorias flexibles, pues aspiraba “favorecer experiencias formativas en distintos espacios educativos, institucionales comunitarios y alternativos” (BUAP, 2021, p.50), pero los datos sugirieron que esta dimensión aún no logró ser transversal ni sistemática. De esa forma, pudo indicarse que la dimensión comunitaria y social de la educación, la cual para Freire (1997) actúa como el eje dialógico de la pedagogía crítica y liberadora, se encontraba debilitada cuando el currículo no logró insertar activamente a los estudiantes en contextos reales de transformación. El currículum debió proporcionar condiciones estructuradas para que esas experiencias no dependieran del azar o del contexto personal, sino que fueran parte orgánica y equitativa del trayecto formativo. En general, los datos de este factor mostraron la necesidad de analizar y fortalecer los mecanismos institucionales de vinculación comunitaria, diversidad de prácticas y alianzas interinstitucionales en la carrera. La incorporación temprana de experiencias prácticas en distintos contextos no solo amplió las competencias profesionales, sino que afirmó el carácter ético, político y transformador de la formación en procesos educativos, tal como lo plantearon los fundamentos filosóficos y sociales del plan de estudios.

Análisis cualitativo de la categoría 7. Amplitud de los contextos formativos. (Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional)

Con relación a los ámbitos específicos de intervención profesional los estudiantes entrevistados comentan haber tenido contacto con poblaciones diversas más allá del contexto escolar, por la naturaleza de sus cursos los estudiantes desde las primeras etapas

de su carrera tienen la posibilidad de realizar prácticas en Centros de Reinserción Social como el CEREZO y en las escuelas comunitarias (CUPS) las cuales son un proyecto planteado por la universidad en donde los estudiantes van a impartir clases y talleres a los niños que asisten a estas instituciones para recibir educación básica, ya que debido a sus contextos familiares estos niños no tienen la posibilidad de asistir a la escuela.

Los estudiantes de los primeros años de la carrera tienen la posibilidad de participar en estos contextos formativos debido a las prácticas profesionales que realizan a lo largo de su formación, como lo menciona Romero (2024) “las prácticas profesionales son importantes para el desarrollo profesional de todo ser vivo con la parte teórica y formar docentes a partir de la práctica. Debido a que esto ayudará a la inserción de los practicantes en el desarrollo práctico de la docencia tomando en cuenta la práctica reflexiva”. (pág. 202)

Con lo anterior, podemos hacer referencia a que las prácticas profesionales les permiten a los estudiantes conocer y experimentar diversos contextos formativos lo que a su vez fortalece su aprendizaje y formación profesional. El participante PPM.01 comenta lo siguiente:

Pues, hasta ahorita, las prácticas que hemos hecho han sido lo del CUPS, lo del Cerezo, y de forma personal, algunas compañeras trabajamos en una escuela de Cholula, unos mesecitos, bueno, creo que fue como un mes o algo así, estábamos a cargo de un grupo, un grupo muy pequeño, pero justamente desde ese momento, al menos en segundo semestre, pues todavía no teníamos muy claro esta parte de las planeaciones, y aparte, como pues ya es una escuela que sigue la escuela normal mexicana, la nueva escuela mexicana, perdón, pues nosotros teníamos que adecuar a lo que ellos tenían que trabajar... Entonces, como tal no tuvimos tanta libertad al momento de

la intervención, más si nosotros como profesoras al frente del grupo, sí tuvimos que tener esta parte de muchísimo tacto con los niños, porque también era un contexto complicado para muchos... en cuanto a esta, al CUPS y al Cerezo, al centro de reinserción, pues digamos lo que, tenemos más libertad para planear las cosas que podemos implementar, entonces yo creo que es esta parte de la planeación en la que tú vas construyendo tu tema, tus propósitos, tus objetivos, después adecuas tus actividades, y vas pensando como en todos los materiales que requieres, y en cómo esto les podría o no gustar a las personas con las que estás trabajando.

(Comunicación personal, 2 de diciembre de 2024)

La participante (PPM.01) nos deja ver que las intervenciones en contextos diversos permiten que los estudiantes experimenten y desarrollen más sus habilidades, aprendizajes y conocimientos en educación social.

Asimismo, los participantes consideran que durante sus prácticas han obtenido aprendizajes significativos para su formación profesional, entre ellos se encuentra la comunicación como una base para intervenir en los contextos diversos, como comenta el participante (PPM.06):

La comunicación, buena tanto en la escuela y como en la familia que estén dispuestos a escuchar, considero que también actividades que podamos involucrar ambas partes, también tomando en cuenta que hay personas, familias que trabajan tanto papá y mamá, entonces como que encontrar el equilibrio para que no se diga que no vino nadie en mi caso a mi compañerito si vinieron sus papás y a mí no, (no se si me doy a entender) que se pueda dar un equilibrio para que pueda dar la forma en que los papás

estén enterados de cómo van sus hijos en la escuela, pero también los docentes puedan ver cómo es la relación padres e hijos para poder entender también su desempeño. (Comunicación personal, 5 de diciembre, 2024)

Los participantes de los primeros años han llevado a cabo intervenciones en contextos formativos diversos lo que no solo les ha permitido tener un temprano acercamiento a nuevas realidades sociales que tendrán que afrontar en el futuro, sino que también han sido capaces que adquirir aprendizajes significativos durante sus prácticas como lo es la comunicación la cual consideran fundamental para desarrollar su labor como futuros educadores sociales.

Matriz de análisis mixto del Factor 7 – Grupo A (México)

Tabla 90. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 5,97 Mediana: 4 Moda: 4 Desviación estándar: 7,47 Rango: 30 Categoría predominante: Muy bajo grado de amplitud de los contextos (77,42 %)	Los resultados muestran que 77,42 % del estudiantado se ubica en la categoría de muy bajo grado de amplitud, mientras que un 16,13 % está en el nivel bajo y apenas un 6,45 % en el nivel alto. No se registran estudiantes en los niveles mediano ni muy alto, lo que confirma la escasa diversidad de contextos en los que los estudiantes han podido desarrollarse profesionalmente. La media de 5,97 y la mediana de 4 reflejan una tendencia concentrada hacia los valores más bajos de la escala, lo que indica que las experiencias formativas se han dado en muy pocos escenarios. Esto puede implicar que las oportunidades de intervención profesional en contextos variados (comunitarios, alternativos o interinstitucionales) han sido mínimas <u>los primeros niveles de la carrera.</u>	Los estudiantes entrevistados comentan haber tenido contacto con poblaciones diversas más allá del contexto escolar. Mencionaron algunos trabajos realizados en el CEREZO, el cual es un centro de reinserción social, y en las CUPS, las cuales se encargan de brindar educación a niños que no asisten a la escuela. Sin embargo, los estudiantes comentan que sus acercamientos todavía están muy ligados a la escuela.

El análisis cuantitativo evidencia con claridad una limitada amplitud de los ámbitos de intervención profesional en los primeros años de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP. La mayoría del grupo (77,42 %) se ubica en la categoría de muy bajo grado, mientras que un 16,13 % alcanza el nivel bajo. Solo un 6,45 % reporta experiencias de nivel alto, sin que se registren casos en los niveles medio o muy alto. La media (5,97) y la mediana (4) confirman esta tendencia a la concentración en valores bajos, y la desviación estándar (7,47), junto con el rango amplio (30), refleja que, aunque hay dispersión, esta se da dentro de un marco general de limitación en los escenarios de práctica. En síntesis, los datos muestran que en los primeros niveles de formación el estudiantado ha tenido un acceso mínimo a espacios diversos de intervención socioeducativa.

El análisis cualitativo complementa este panorama: si bien algunos estudiantes reportaron experiencias con poblaciones fuera del ámbito escolar, como el trabajo en el CERESO o en los CUPS, estas se presentan como casos aislados y excepcionales. La mayoría de las narrativas confirman que la práctica continúa estando fuertemente vinculada al espacio escolar, sin una apertura significativa hacia otros contextos comunitarios, alternativos o interinstitucionales. Esto refuerza la percepción de que las oportunidades de formación en ámbitos variados han sido escasas y poco sistemáticas.

En conjunto, los datos cualitativos refuerzan los hallazgos cuantitativos al mostrar que los estudiantes reconocen la existencia de algunos espacios diferentes al escolar, pero también señalan que estos no son suficientes para consolidar una formación con verdadera amplitud de intervención profesional. La tendencia general se mantiene en niveles muy bajos, lo que representa un reto curricular y pedagógico de primer orden para favorecer un

contacto más temprano y sostenido con la diversidad de contextos propios de la educación social.

Estos resultados se vinculan con el Factor 8, donde se analizan los ámbitos de atención especializada en educación social. Este paso permite observar cómo la limitación en la amplitud de contextos de práctica también repercute en las oportunidades de atender poblaciones que requieren acompañamiento diferenciado o especializado.

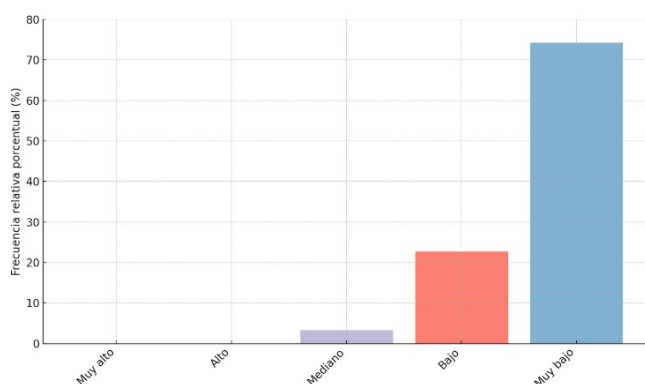
Análisis cuantitativo del factor 8

Ámbitos de atención especializada en educación social

Tabla 91. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto grado de amplitud de los contextos	9 – 10	0	0.00%	100.0%
Alto grado de amplitud	7 – 8	0	0.00%	100.0%
Mediano Grado de amplitud	5- 6	1	3.23%	100.0%
Bajo Grado de amplitud	3 – 4	7	22.58%	96.77%
Muy Bajo grado de amplitud	0 – 2	23	74.19%	74.19%
Totales		31	100.0%	

Figura 56. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)



El presente factor valoró el acercamiento y experiencias prácticas que habían tenido los estudiantes en el trabajo con poblaciones específicas como menores bajo protección, mujeres en riesgo, y otras poblaciones con requerimientos particulares. Estos acercamientos permitieron conocer la formación que recibieron los estudiantes mediante prácticas para desempeñarse a futuro en espacios de poblaciones que presentaban algún riesgo. Ningún estudiante presentó tener un muy alto nivel ni un alto nivel de experiencias con poblaciones específicas. Mientras que un 3,23% de los estudiantes señaló tener un mediano nivel de amplitud en experiencias. Un 22,58% de los estudiantes indicó tener un bajo grado de amplitud. Mientras que un 74,19% evidenció tener un muy bajo nivel de amplitud en las experiencias de trabajo con poblaciones específicas. Los resultados sugirieron que los estudiantes presentaron un nivel muy bajo en sus experiencias con poblaciones específicas como menores bajo protección, mujeres en riesgo, y otras poblaciones con requerimientos particulares. Esto indicó que una parte considerable de los estudiantes de la BUAP no había tenido experiencias trabajando con poblaciones específicas y sólo una media logró un acercamiento con estas poblaciones. Los resultados estadísticos pudieron explicarse desde distintas perspectivas. Por una parte, se pudo pensar que la estructura del plan de estudios prioriza, en los primeros niveles, el abordaje teórico de los procesos educativos antes que la

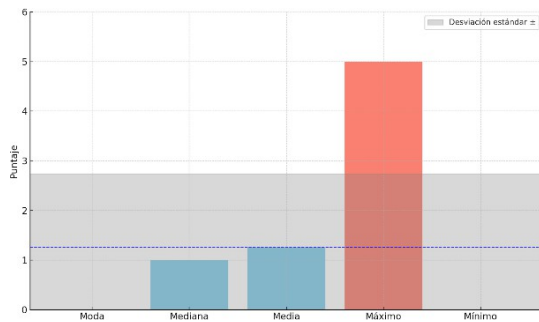
inserción práctica en contextos de alta vulnerabilidad social. Fue posible que el contacto con poblaciones en riesgo se hubiera reservado para niveles avanzados del plan, lo que justificó en parte la baja exposición que se evidenció en esta etapa inicial. No obstante, también se pudo cuestionar si la carrera estableció suficientes convenios o vínculos con instituciones u organizaciones que trabajaban directamente con estas poblaciones, o si los espacios de práctica se limitaron a contextos escolarizados, u otros, pero muy centrados en rutinas técnicas de personas docentes o similares. Por otra parte, el bajo nivel mostró que las experiencias podrían haberse interpretado como una limitación en la formación profesional integral, trabajando con poblaciones en riesgo no solo requirió conocimientos técnicos, sino también una sensibilidad y una capacidad ética que se desarrollaron a través del contacto directo con las realidades de exclusión y desigualdad. Desde este ángulo de mira, la ausencia de experiencias prácticas en este campo debilitó la construcción del papel profesional del futuro educador en procesos educativos, sobre todo en contextos donde el compromiso social y la justicia educativa debieron ser ejes articuladores de la formación. Además, pudo plantearse que este resultado reveló una desigualdad en el acceso a oportunidades formativas dentro del grupo estudiado. Es decir, algunos estudiantes quizá motivados por acciones e ideas personales lograron tener vínculos comunitarios y, por interés propio, tuvieron experiencias de acercamiento a poblaciones vulnerables, mientras que otros no encontraron caminos ni oportunidades similares. Esto pudo apuntar a una falta de mecanismos institucionales que garantizaran condiciones equitativas para que todo el estudiantado viviera experiencias formativas similares, en términos de riqueza y profundidad. Señalando que esta limitada experiencia con poblaciones específicas pudo haberse traducido en inseguridades o vacíos profesionales en etapas posteriores del ejercicio laboral, especialmente si el egresado se vio enfrentado a situaciones de alta

complejidad social sin una preparación previa. La práctica educativa con poblaciones en situación de riesgo no se pudo improvisar ni nació en ausencia de la experiencia reflexiva, requirió formación específica, acompañamiento estratégico y espacios seguros de ensayo y práctica, elementos que el currículo debió incorporar con mayor énfasis desde las primeras etapas. Por último, se pudo especular que algunos estudiantes no reconocen como valiosas o formativas ciertas experiencias informales que pudieron haber tenido con poblaciones vulnerables en sus propios entornos. Si estas experiencias no fueron debidamente mediadas, reflexionadas y visibilizadas dentro de la formación universitaria, pudieron quedar al margen del proceso de profesionalización. Por ello, la sistematización y reconocimiento de saberes experienciales previos también debió formar parte de una pedagogía crítica y contextualizada que reconociera la diversidad de trayectorias y orígenes del estudiantado.

Tabla 92. Medidas de tendencia central y dispersión factor ocho Grupo A, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	0
Mediana	1
Media	1,26
Medidas de dispersión	
MAX	5
MIN	0
Rango	5
Des Estand	1,48
% de la DS	117,84

Figura 57. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)



Al analizar las medidas de tendencia central obtenidas, se tuvo que la moda se identificó con un valor de 0, lo cual indicó que el puntaje más frecuente entre los estudiantes fue precisamente la ausencia total de experiencias en ámbitos especializados de atención a poblaciones específicas. Esto significó que un número considerable de personas estudiantes consideraron que no habían tenido ningún tipo de contacto formativo ni práctico con poblaciones que requirieron atención diferenciada, como menores bajo protección, mujeres en riesgo o personas en situación de calle. Este dato ubicó a la moda en la categoría de muy bajo nivel de experiencia y evidenció que dicha ausencia fue común al interior del grupo. La mediana, por su parte, se situó en 1, lo que señaló que al menos el 50% del grupo obtuvo puntajes iguales o inferiores a ese valor. Esto reafirmó la idea de que la mayoría del estudiantado no contó con experiencias significativas con poblaciones específicas en el marco de su formación. Al estar también dentro de la categoría de muy bajo nivel de experiencia, este valor señaló un nivel formativo limitado, centrado posiblemente en escenarios convencionales y generales. En lo que respecta al valor de la media, de 1,26, se confirmó que el promedio general de los puntajes obtenidos por el grupo fue extremadamente bajo. Este valor se encontró igualmente dentro de la categoría de muy bajo nivel de experiencia, lo que reforzó el patrón de resultados anteriores. La cercanía de la media con la mediana y la moda reveló una distribución concentrada en valores bajos, lo

que apuntó a una realidad formativa bastante homogénea respecto a la ausencia de vivencias prácticas con poblaciones vulnerables. En lo que respecta a las medidas de dispersión, se tuvo que el valor máximo fue de 5, mientras que el valor mínimo fue 0, con un rango de 5. Esto indicó que existió una diferencia de cinco puntos entre el estudiante que alcanzó mayor nivel de experiencias y aquellos que no tuvieron ninguna. Aunque el rango fue bajo en términos absolutos, resultó significativo si se consideró que el total posible fue reducido, lo que sugirió que algunos pocos estudiantes lograron al menos un acercamiento puntual a contextos especializados. La desviación estándar, con un valor de 1,48, mostró que los datos se encontraron algo dispersos en relación con la media. El porcentaje relativo de esta desviación estándar, 117,84%, indicó una dispersión alta en términos proporcionales, a pesar de lo reducido del puntaje absoluto. En otras palabras, aunque la mayoría del grupo se concentró en los niveles más bajos, existió cierta variabilidad que reflejó realidades individuales distintas, las cuales quizá se asociaron con factores como el acceso a ciertos espacios, la ubicación geográfica de las prácticas o la gestión institucional. En general, estas medidas permitieron afirmar que la tendencia marcada del grupo fue una formación sin énfasis en el trabajo con poblaciones específicas, con algunos pocos casos aislados que reportaron un nivel ligeramente superior. Esta realidad podría haber afectado la preparación de los futuros profesionales para atender con pertinencia, sensibilidad y eficacia los desafíos educativos y sociales de poblaciones con requerimientos particulares.

Los resultados de este factor mostraron una situación preocupante en la formación inicial de los estudiantes, particularmente en relación con la ausencia de experiencias en contextos especializados que implican el trabajo con poblaciones vulnerabilizadas o en riesgo. Tal vacío entró en contradicción con los planteamientos fundamentales del enfoque

de educación social, el cual indicó que las prácticas profesionales debían orientarse a la transformación social, el empoderamiento de los sujetos y la atención educativa en contextos de exclusión o marginación. Como se señala en el marco teórico, la intervención socioeducativa debe partir del “reconocimiento del otro como sujeto político y social, con dignidad y derechos” (Marco teórico, p.6), y, por tanto, exige una praxis pedagógica situada y comprometida.

La posible ausencia de contacto formativo con poblaciones en situación de riesgo implicó que los estudiantes egresaron sin desarrollar suficientemente las habilidades necesarias para accionar en escenarios reales de intervención, donde se requería no solo conocimiento técnico, sino también sensibilidad, adaptabilidad y capacidad de establecer vínculos éticos y empáticos. El plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP incluyó como uno de sus propósitos formativos el que los futuros profesionales puedan comprender y actuar en relación con “los procesos de inclusión educativa, la equidad de género y la atención a la diversidad” (BUAP, 2016, p.33). Sin embargo, la ejecución práctica de este propósito curricular pareció aún no logrado, según se desprende de los datos obtenidos. Los bajos niveles de experiencia con poblaciones específicas sugirieron que estas metas estaban aún lejos de concretarse plenamente en los primeros niveles de la carrera. Desde una perspectiva crítica, esta brecha entre el diseño curricular y la vivencia estudiantil evidenció un desfase entre el discurso institucional y la práctica formativa real. Tal desfase pudo deberse a múltiples factores, tales como limitaciones institucionales, falta de convenios con organizaciones sociales, resistencia de algunos actores educativos o incluso una orientación aún demasiado escolarizado o formal en los primeros ciclos. Como lo plantea el marco teórico, se requirió avanzar hacia modelos

formativos más experienciales y dialógicos. Todo esto llevó a indicar que el análisis de este factor no solo evidenció una baja en la experiencia directa con poblaciones en situación de vulnerabilidad, sino que cuestionó de algún modo la estructura del plan de estudios. La necesaria articulación entre teoría, sensibilidad social y acción concreta aún presentó vacíos que debieron ser abordados si se pretendía consolidar un perfil profesional verdaderamente preparado para los desafíos de la educación social en el México actual.

Análisis cualitativo de la categoría 8. Atención a poblaciones específicas. (Factor 8. Ámbitos de atención especializada)

La atención a poblaciones específicas se relaciona con los grupos en los que han intervenido los estudiantes; al tratarse de estudiantes de primer año se entiende que no hayan tenido muchas experiencias en trabajos o prácticas con poblaciones diversas teniendo como referencia que hasta el momento su formación ha estado muy ligada a la escuela. Por otro lado, entre las únicas prácticas fuera de la escuela que mencionaron los estudiantes de primer nivel se encuentran las realizadas en el CEREZO el cual corresponde a un centro de reinserción social en el cual han trabajado con poblaciones vulnerables al igual que en las escuelas comunitarias o Centro Universitario de Participación Social (CUPS).

Por su parte la participante (PPM.01) menciona que entre la preparación que ha recibido para trabajar con poblaciones diversas se encuentran habilidades que ha logrado desarrollar e interiorizar a lo largo de su formación:

Creo que es esta parte un poquito más analítica, no es que yo me considere así la persona más observadora ni nada, pero creo que sí es todas estas materias que he tenido a lo largo de estos tres semestres, me han abierto

como mucho a la visión de cómo funciona mi entorno. Repito de nuevo, mi entorno principal es un pueblito, no es la ruralidad, entonces funciona de forma muy distinta al de la ciudad, y como casi todas estas materias que hemos tenido, pues sí se enfocan mucho en esta parte rural, hay muchas cosas que yo llego a conectar y que comprendo mejor, antes yo lo veía, podía ver mi dinámica familiar, podía ver que mi pueblo está rodeado de machismo, de violencia, de muchas cosas pues que son problemas sociales bastante fuertes, pero solo eso, lo veía y decía, pues está mal, y solamente, y entonces ahorita ya con esta carrera es como que lo veo y lo comprendo, no con el fin de justificar.... (Comunicación personal, 2 de diciembre de 2024)

Asimismo, otro participante (PPM.06) comenta que hasta el momento no ha tenido la oportunidad de trabajar con otras poblaciones que no sean de niños, remarcando que su formación inicial aún se encuentra muy ligada a la educación escolar y que solo se observan otras poblaciones como la familia como una extensión del contexto social del niño.

Considero que no he tenido la oportunidad de trabajar con las familias por así decirlo, si nos han hecho mucho hincapié, en que a veces los niños son un reflejo de su familia, entonces puedes percibir ciertas cosas de la familia por medio de los niños, no, pero como tal no he tenido de la oportunidad, que hable con los papás de tal persona, y lo trabaje de esta forma, y me di cuenta de esto, ósea no aunque estuve en esa escuela de Cholula pues sí recogían a los niño, decían eres la maestra de tal grupo, bueno sí gracias, siento que no. (Comunicación personal, 5 de diciembre, 2024)

Con lo anterior podemos deducir que aunque los estudiantes de los primeros años de la carrera Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP tengan la posibilidad de visitar lugares como el CEREZO en el cual se albergan múltiples poblaciones con las que tienen que intervenir creando talleres, todavía existe una fuerte conexión con la escuela, esto hace que los estudiantes sientan que aún les hace falta habilidades y experiencias que les permitan abordar de una manera más eficiente poblaciones en diversos contextos sociales.

Matriz de análisis mixto del Factor 8 – Grupo A (México)

Tabla 93. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 1,26 Mediana: 1 Moda: 0 Desviación estándar: 1,48 Rango: 5 Categoría predominante: Muy bajo grado de amplitud de experiencias (74,19 %)	La mayoría de los estudiantes (74,19 %) se ubica en la categoría de muy bajo grado de experiencias con poblaciones específicas, mientras que un 22,58 % reporta un bajo grado y apenas un 3,23 % alcanza el nivel medio. No se registran estudiantes en los niveles alto ni muy alto, lo que evidencia que el acercamiento a poblaciones en riesgo (menores bajo protección, mujeres en riesgo, personas con discapacidad, migrantes, entre otras) ha sido mínimo o inexistente en las primeras etapas de formación. La media baja (1,26) y la mediana cercana al límite inferior de la escala reflejan una distribución fuertemente inclinada hacia la ausencia de experiencias <u>gnificativas en este ámbito.</u>	Los estudiantes de primer año no han tenido muchas experiencias en trabajos o prácticas con poblaciones diversas, indicando que todo ha estado muy ligado a la escuela. Por otro lado, entre las únicas prácticas que mencionaron los estudiantes de primer nivel se encuentran las realizadas en el CEREZO, el cual corresponde a un centro de reinserción social en el cual han trabajado con poblaciones vulnerables, al igual que en las escuelas comunitarias CUPS.

El análisis cuantitativo refleja que el estudiantado de los primeros niveles de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP presenta un muy bajo grado de experiencias en ámbitos de atención especializada. La gran mayoría (74,19 %) se ubica en la categoría de muy bajo, mientras que un 22,58 % reporta un nivel bajo y apenas un 3,23 % alcanza el nivel medio. No se identifican casos en los niveles alto o muy alto. La media (1,26) y la mediana (1) confirman la escasa presencia de experiencias significativas, y la moda (0) muestra que incluso hay estudiantes sin ningún contacto en este tipo de escenarios. En síntesis, los resultados evidencian que la interacción con poblaciones en riesgo o con necesidades específicas de atención ha sido prácticamente inexistente en esta etapa formativa. Los hallazgos cualitativos refuerzan y explican esta tendencia. Los estudiantes reconocen que la mayoría de sus experiencias se han mantenido ligadas al contexto escolar, con escasas oportunidades de intervención más allá de ese ámbito. Como excepciones, algunos mencionan actividades puntuales en el CERESO y en los CUPS, donde pudieron tener contacto con poblaciones vulnerables. Sin embargo, estos casos son aislados y no representan un patrón formativo sistemático. En general, las voces estudiantiles coinciden en señalar la necesidad de que el currículo ofrezca más espacios y prácticas vinculadas a poblaciones diversas, de modo que se logre un aprendizaje más integral y sensible a la complejidad social. El cruce de la información cuantitativa y cualitativa confirma que existe una fuerte limitación en la amplitud de experiencias especializadas durante los primeros niveles. Los datos numéricos evidencian la concentración en niveles muy bajos, y las narrativas estudiantiles complementan este hallazgo al subrayar que las pocas experiencias vividas se dieron en espacios específicos y no de forma generalizada. Esta falta de contacto representa un desafío para la formación en

educación social, pues limita la posibilidad de desarrollar competencias críticas para el acompañamiento a poblaciones en riesgo.

Este escenario enlaza directamente con el Factor 9, que examina la aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica. Analizar esta dimensión permitirá observar si, en contraste con las limitadas experiencias de atención especializada, el grupo muestra mayores fortalezas en el uso de herramientas pedagógicas y tecnológicas que complementan su formación.

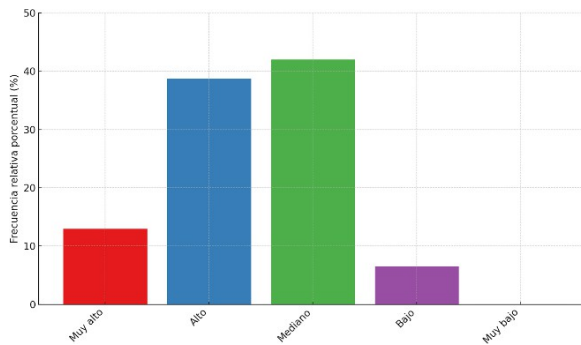
Análisis cuantitativo del factor 9

Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica

Tabla 94. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de dominio	53 – 65	4	12.90%	100.0%
Alto nivel de dominio	40 – 52	12	38.71%	87.1%
Mediano nivel de dominio	27 – 39	13	41.94%	48.39%
Bajo nivel de dominio	14 – 26	2	6.45%	6.45%
Muy bajo nivel de dominio	0 – 13	0	0.00%	0.0%
Totales		31	100.0%	

Figura 58. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica



Este factor evaluó la capacidad para implementar técnicas y recursos educativos en situaciones reales de intervención, así como el uso eficiente de medios tecnológicos, materiales y metodologías. La capacidad para implementar recursos y tecnologías en las prácticas permitió conocer los aprendizajes que desarrollaron los estudiantes en esta área durante su formación profesional. Un 12,90% indicó un muy alto nivel de amplitud en el dominio de estrategias metodológicas, mientras que un 38,71% de los estudiantes indicó un alto nivel de amplitud en el dominio sobre las técnicas y recursos educativos. Un 41,94% representó un mediano nivel de amplitud sobre los recursos y estrategias tecnológicas. Un 6,45% indicó un bajo nivel de dominio. Ningún estudiante señaló tener un muy bajo nivel de amplitud en esta área. En la gráfica de frecuencias simples se pudo observar que el máximo valor mostró que los estudiantes tenían un alto dominio en la implementación de técnicas y recursos educativos como la tecnología, los materiales y las metodologías, lo que indicó que durante la formación profesional esta área recibió un desarrollo positivo. Por otro lado, el bajo nivel y el muy bajo nivel de dominio representaron el mínimo en la gráfica teniendo el mismo valor porcentual. Esto dejó en evidencia que la mayoría de los estudiantes tuvieron un desarrollo satisfactorio de estas competencias, lo que les permitió implementar de manera eficiente medios tecnológicos, materiales y metodologías durante sus prácticas profesionales. Los resultados obtenidos en la medición de este factor

mostraron una tendencia claramente positiva en cuanto al desarrollo de saberes vinculados con el uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos en contextos reales de práctica. Fue relevante destacar que ninguna persona estudiante se ubicó en el nivel muy bajo de dominio, lo cual sugirió que la totalidad del grupo tuvo, al menos, un acercamiento práctico significativo a estos recursos. Esta ausencia en el nivel inferior contrastó con lo observado en otros factores del estudio y pudo interpretarse como una señal de fortaleza del plan de estudios en esta dimensión específica. El grupo más numeroso, representando el 41,94%, se ubicó en el nivel medio de dominio, lo que indicó que una parte importante del estudiantado desarrolló habilidades funcionales en el uso de técnicas y recursos educativos, aunque aún podría haber requerido mayor profundización, innovación o diversificación en su uso. Este nivel medio pudo deberse a prácticas educativas que, si bien brindaron acceso a recursos y tecnologías, lo hicieron bajo condiciones limitadas, ya sea por el contexto institucional, la carga académica o la disponibilidad de infraestructura tecnológica. Por otra parte, el 38,71% del estudiantado reportó un alto nivel de dominio, lo cual fue sumamente positivo en tanto demostró que una proporción significativa logró integrar metodologías y herramientas de manera más sistemática y propositiva en sus experiencias prácticas. Destacó y sobresalió el 12,90% de estudiantes que se ubicaron en el nivel muy alto, lo cual señaló que algunas personas alcanzaron un manejo muy alto de estas competencias, posiblemente gracias a experiencias prácticas más enriquecidas, participación en proyectos específicos o una disposición personal hacia la innovación educativa. Por el contrario, un 6,45% se encontró en el nivel bajo de dominio, lo cual, si bien fue una minoría, indicó que existió todavía una pequeña porción de estudiantes que requirieron apoyo o experiencias complementarias para dominar sus capacidades en esta área. Este hallazgo debió

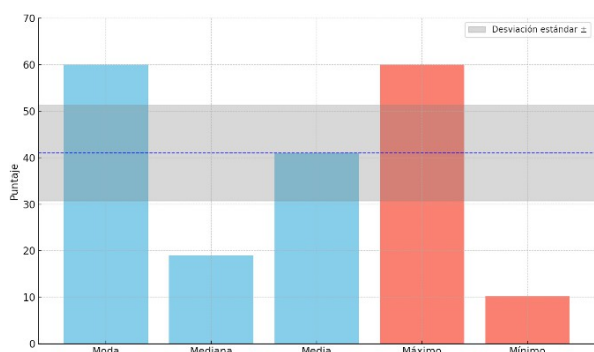
considerarse especialmente en el diseño de estrategias de nivelación o tutoría dentro del plan de estudios.

En general, la distribución de los datos reflejó una curva hacia el centro y los niveles superiores, lo que pudo considerarse un indicador de éxito en el componente formativo vinculado con la mediación pedagógica y la integración de recursos. Esta tendencia positiva sugirió que, al menos en este aspecto del perfil profesional, el estudiantado recibió oportunidades formativas efectivas para enfrentarse a escenarios educativos diversos, apoyados en recursos metodológicos y tecnológicos pertinentes. Los hallazgos debieron ser analizados de forma comparativa con los resultados obtenidos en otros factores, ya que resaltó una diferencia cualitativa importante mientras que en aspectos como la atención especializada o el trabajo con poblaciones vulnerables los niveles fueron predominantemente bajos o muy bajos; en el uso y gestión de recursos pedagógicos y tecnológicos el panorama se presentó mucho más fuerte y positivo.

Tabla 95. Medidas de tendencia central y dispersión factor nueve Grupo A, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	31
Mediana	41
Media	39,81
Medidas de dispersión	
MAX	60
MIN	19
Rango	41
Des Estand	10,25
% de la DS	25,74

Figura 59. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para dominio de estrategias educativas y tecnológicas



El análisis de este factor mostró un panorama con tendencia positiva en cuanto al desarrollo de competencias en la aplicación de técnicas metodológicas, recursos educativos y tecnológicos. En relación con las medidas de tendencia central, la moda registrada fue de 31 puntos, lo cual se ubicó en el rango correspondiente a un nivel medio de dominio. Este dato sugirió que el puntaje más frecuente entre los estudiantes representaba una competencia aceptable en la gestión de recursos educativos, lo que dio cuenta de una base formativa adecuada pero no la más alta posible. Por su parte, la mediana alcanzó los 41 puntos, lo que significó que al menos la mitad de los participantes poseía un alto nivel de dominio en este factor, mostrando una tendencia positiva en el grupo. La media, con un valor de 39,81 puntos, se encontró muy cercana al límite entre las categorías media y alta, reforzando la interpretación de que el promedio general del grupo se aproximó a un nivel de desempeño adecuado. En lo que, respecto a las medidas de dispersión, se observó un valor máximo de 60 puntos y un mínimo de 19, generando un rango de 41 unidades. Este amplio rango indicó que existió diversidad en los niveles de dominio entre los estudiantes, aunque dicha variedad no implicó una partición grave del grupo. La desviación estándar de 10,25 puntos, así como su porcentaje relativo del 25,74%, mostraron una dispersión moderada, es decir, aunque algunos estudiantes mostraron un dominio más limitado, la

mayoría se concentró en torno a valores medios y altos. Esta distribución sugirió que el desarrollo de competencias relacionadas con la mediación pedagógica mediante estrategias y recursos educativos fue, en términos generales, exitoso.

El desempeño se vinculó directamente con los propósitos del plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, el cual buscó que los futuros profesionales “se desempeñen en espacios diversos mediante el diseño, implementación y evaluación de procesos educativos” (BUAP, 2020, P.15). El documento destacó la importancia de que los estudiantes aprendieran a incorporar los recursos tecnológicos y materiales como parte fundamental de su intervención profesional. Asimismo, se enfatizó el dominio de estrategias metodológicas activas y contextualizadas como parte del perfil de egreso (BUAP, 2020, PP.14-16), lo cual pareció confirmarse con los resultados obtenidos. En un contexto marcado por transformaciones tecnológicas y demandas pedagógicas más inclusivas, el saber aplicar metodologías innovadoras y adecuadas al entorno cobró un valor estratégico. Por eso, que la mayoría del estudiantado mostró niveles medios y altos de dominio en este ámbito representó una fortaleza del proceso formativo. En general, el análisis del factor 9 mostró que la mayoría de los estudiantes evaluados había logrado apropiarse de conocimientos y habilidades relevantes para intervenir pedagógicamente con medios y estrategias contextualizadas. Este dominio se manifestó en prácticas que integraron tecnología, recursos materiales y didáctica adaptada a las necesidades del entorno. Si bien persisten algunas diferencias entre los estudiantes, la tendencia general fue hacia el dominio de estos saberes, lo cual constituyó uno de los pilares para un desempeño profesional pertinente, tal como lo demandaron tanto el marco teórico como los lineamientos curriculares institucionales.

Análisis cualitativo de la categoría 9. Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos. (Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos)

El dominio de las habilidades tecnológicas es fundamental en la actualidad, es por esto por lo que debe de ser parte de la formación que reciben los estudiantes de educación social, para ser utilizadas como herramientas de apoyo durante el quehacer docente. Por su parte, los estudiantes de primer año afirman tener un buen conocimiento y manejo de las tecnologías que pueden llegar a ser aplicadas en educación, ya que las han aprendido y utilizado durante su formación profesional.

Por otra parte, los estudiantes también comentan haber aplicado en sus prácticas algunas de las técnicas que han aprendido en los cursos que han recibido, dichas técnicas, así como sus aprendizajes en el uso de la tecnología como las TICS les han funcionado como herramientas valiosas para trabajar en las intervenciones y proyectos que han desarrollado.

Sin embargo, también mencionan que algunos lugares en los que deberían de realizar sus intervenciones no contaban con los recursos necesarios para poder aplicar las estrategias que habían planificado, (PPM.06) comenta lo siguiente:

..... al llegar a la escuela, la directora me dio los temas que hay que darles a los niños, como iban los niños, porque no tenían maestra en ese entonces, fue como algo un shock muy grande, porque para empezar la escuela no contaba con los recursos adecuados.... (Comunicación personal, 5 de diciembre, 2024)

En síntesis con lo anterior, se puede decir que aunque los estudiantes estén bien preparados para trabajar con la tecnología y aplicarla de manera educativa, las condiciones sociales a

las que se tendrán que enfrentar no siempre van a ser óptimas y encontrar lugares que se encuentren faltos de materiales o recursos, es por esto por lo que también es importante enseñar acerca de otras herramientas no tecnológicas que les permitan a los estudiantes apoyarse durante sus prácticas educativas futura.

Matriz de análisis mixto del Factor 9 – Grupo A (México)

Tabla 96. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 39,81 Mediana: 41 Moda: 31 Desviación estándar: 10,25 Rango: 41 Categoría predominante: Mediano nivel de dominio (41,94 %)	La mayor proporción del grupo se ubica en la categoría de mediano nivel de dominio (41,94 %), seguida de un 38,71 % que reporta un alto nivel, un 12,90 % en muy alto nivel, y únicamente un 6,45 % en nivel bajo. No se registran estudiantes en nivel muy bajo, lo que refleja que el grupo ha alcanzado al menos un acercamiento básico satisfactorio al uso y gestión de recursos pedagógicos y tecnológicos. Los datos sugieren que la curva de distribución se concentra en valores medios y altos, confirmando un dominio funcional y en muchos casos <u>avanzado de estas competencias.</u>	Los estudiantes afirman tener un buen conocimiento y manejo de las tecnologías que pueden aplicar en educación, ya que las han aprendido y aplicado durante su formación profesional. Por otra parte, también comentan haber aplicado en sus prácticas algunas de las técnicas que han aprendido en los cursos que han recibido. Dichas técnicas, así como sus aprendizajes en el uso de la tecnología, como las TICS, les han funcionado como herramientas valiosas para trabajar en las intervenciones y proyectos que han desarrollado.

Desde el punto de vista cuantitativo, los resultados evidencian que el estudiantado de los primeros niveles de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP posee un nivel funcional de dominio de estrategias y recursos educativos y tecnológicos. La media (39,81), la mediana (41) y la ausencia de casos en la categoría de muy bajo indican que todos los estudiantes alcanzan al menos un desempeño básico. La mayoría se concentra en

los niveles medio (41,94 %) y alto (38,71 %), mientras que un 12,90 % alcanza el nivel muy alto. Solo un 6,45 % se ubica en el nivel bajo, lo que muestra que las debilidades son minoritarias y que la tendencia general se inclina hacia un dominio satisfactorio y en muchos casos avanzado. La desviación estándar (10,25) y el rango (41) muestran cierta dispersión, lo que indica que no todos han consolidado estas competencias en el mismo grado, pero la curva se inclina hacia resultados positivos.

Los hallazgos cualitativos complementan y refuerzan la evidencia numérica. El estudiantado manifiesta tener un buen conocimiento y manejo de tecnologías aplicadas a la educación, destacando que los cursos recibidos les han permitido adquirir herramientas valiosas que después aplicaron en sus prácticas. Relatan haber utilizado tanto las TIC como técnicas didácticas aprendidas en su formación para llevar a cabo intervenciones y proyectos, lo que confirma que estas competencias no se limitan a la teoría, sino que han sido puestas en práctica en contextos reales.

El cruce de los hallazgos confirma que los resultados cualitativos consolidan la tendencia observada en los datos cuantitativos: el grupo presenta un dominio mayoritariamente medio y alto de recursos tecnológicos y educativos, con casos destacados en el nivel muy alto. La práctica concreta con estas herramientas y el reconocimiento de su utilidad en proyectos formativos muestran que la preparación del estudiantado en esta área ha sido efectiva, aunque aún quedan oportunidades para homogeneizar los logros y reducir la brecha entre quienes alcanzan niveles muy altos y quienes se mantienen en el rango medio.

Tras examinar el desempeño en recursos educativos y tecnológicos, se pasa al Factor 10, que aborda las competencias actitudinales y contextuales. Este análisis permitirá

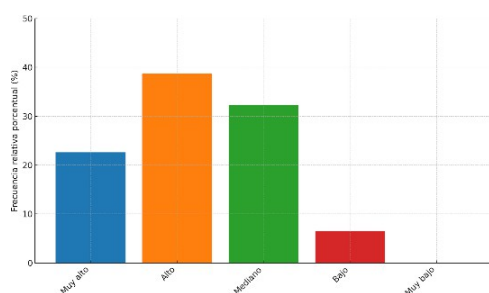
valorar si la preparación técnica y metodológica se acompaña de disposiciones éticas, actitudinales y relacionales que son esenciales para el ejercicio de la educación social.

Análisis cuantitativo del factor 10. Competencias actitudinales y contextuales

Tabla 97. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel actitudinal	13 - 15	7	22.58%	100.0%
Alto nivel actitudinal	10 - 12	12	38.71%	77.42%
Mediano nivel actitudinal	7 - 9	10	32.26%	38.71%
Bajo nivel actitudinal	4 - 6	2	6.45%	6.45%
Muy bajo nivel actitudinal	0 - 3	0	0.00%	0.0%
Totales		31	100.0%	

Figura 60. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada



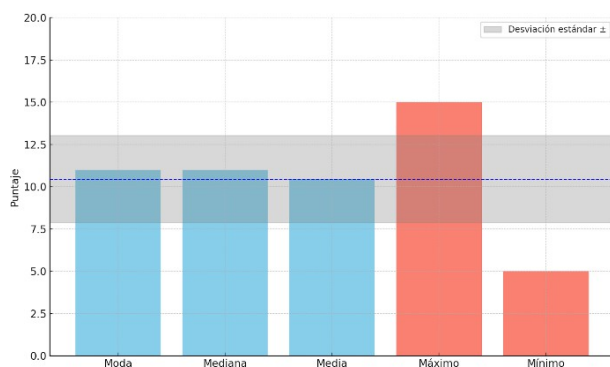
El factor de competencias actitudinales y contextuales exploró dimensiones éticas, personales y sociales del estudiante como su actitud empática, el respeto por la diversidad y su capacidad para actuar en contextos complejos con responsabilidad social. Como se leyó en la tabla y se logró observar en el gráfico en los primeros niveles de la carrera de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se tienen los siguientes resultados. Un 22,58% de la totalidad de personas estudiantes consideró que poseen un muy alto nivel actitudinal. Un 38,71% indicaron que su nivel fue alto. Un 32,26% consideró que sus competencias se ubicaron en un mediano nivel actitudinal, un 6,45% consideró que su nivel fue bajo y para la categoría de muy bajo nivel actitudinal se ve reflejado un 0%. Los porcentajes que resultaron de la investigación y los gráficos de barras sugirieron que los estudiantes de los primeros niveles de la carrera de la BUAP consideran que han desarrollado los conocimientos sobre realidades complejas y su capacidad para generar procesos de inclusión. Los resultados obtenidos mostraron que una parte importante del estudiantado se percibió con elevados niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada. En la categoría de muy alto nivel actitudinal se ubicaron el 22,58% del total de participantes, lo que sugirió que este grupo logró desarrollar fuertes habilidades como la empatía, la apertura al trabajo colaborativo y la disposición a intervenir en escenarios complejos. Esto podría estar relacionado con experiencias previas, intereses personales o influencias de ciertos cursos que promovieron una mirada crítica y social. Por otro lado, el 38,71% de los estudiantes se ubicaron en el rango de alto nivel actitudinal, lo que indicó que un porcentaje considerable del grupo se percibió a sí mismo con herramientas personales y sociales adecuadas para su futura práctica educativa. Es posible que muchos de ellos estén comenzando a alcanzar una postura comprometida frente a las realidades sociales y educativas. Los estudiantes que se encontraron en el nivel alto y muy

alto (61,29%) han mostrado que una mayoría significativa del grupo tiene una buena disposición actitudinal para enfrentar desafíos profesionales relacionados con la diversidad y la complejidad de los contextos. Un 32,26% se ubicó en un nivel medio, lo que podría interpretarse como un punto de partida adecuado para continuar desarrollando competencias personales necesarias para intervenir en los distintos escenarios donde se ejerce la educación. Este grupo represento a estudiantes que aún están en proceso de construir su mirada profesional y su sensibilidad ante temas sociales, o que han tenido menos oportunidades de practicar estas actitudes de manera concreta. El 6,45% restante se ubicaron en el rango de bajo nivel actitudinal, lo cual podría deberse a una menor exposición a experiencias significativas en contextos diversos, a una actitud aún distante frente a las realidades sociales, o a dificultades personales para comprometerse con el tipo de trabajo que se espera en este campo. Lo positivo fue que ningún estudiante se ubicó en el nivel muy bajo, lo que permitió suponer que, al menos en términos generales, todos han alcanzado un mínimo aceptable en cuanto a disposición actitudinal.

En general los resultados pudieron reflejar una tendencia positiva hacia el desarrollo de una postura crítica, ética y comprometida por parte del estudiantado, aunque con distintos niveles de avance. También fue posible que la diversidad de niveles actitudinales tenga relación con las experiencias formativas previas, las expectativas profesionales o incluso con las condiciones sociales y emocionales personales de cada estudiante. Fue probable que el fortalecimiento de estas competencias siga dándose a lo largo de la carrera, a medida que los estudiantes enfrenten escenarios más complejos en sus prácticas formativas.

Tabla 98. Medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central	
Moda	11
Mediana	11
Media	10,45
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	5
Rango	10
Des Estand	2,57
<u>% de la DS</u>	<u>24,56</u>

Figura 61. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para niveles actitudinales

Las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidos señalaron que la moda que representaron el valor más frecuente dentro del grupo fue 11. Este valor se encontró dentro del rango de alto nivel actitudinal (10 a 12), lo que indicó que la mayoría de los estudiantes tienden a percibirse con una actitud positiva y adecuada para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada. Este valor sugirió que ciertas disposiciones actitudinales, como la empatía o el compromiso, se han desarrollado en una parte importante del grupo. La mediana también fue 11, lo cual significa que el 50% del grupo obtuvo puntuaciones iguales o inferiores a este valor. Este dato coincidió con la moda y reforzó la idea de que la

tendencia central del grupo se situó dentro del nivel alto actitudinal. Esta coincidencia entre moda y mediana reflejó uniformidad en la percepción de estas competencias por parte del estudiantado. La media fue de 10,45, lo cual también correspondió a la categoría de alto nivel actitudinal. Este promedio señaló que el grupo, en su conjunto, valoró positivamente su desarrollo actitudinal, aunque el valor fue ligeramente más bajo que la mediana, lo que puede indicar que algunos valores más bajos influyeron en la reducción del promedio general. En lo que se refirió a las medidas de dispersión, el valor máximo fue 15, se ubicó dentro de la categoría de muy alto nivel actitudinal (13 a 15), lo cual demostró que algunos estudiantes alcanzaron niveles óptimos en aspectos como la empatía, el respeto por la diversidad y la conciencia social. El valor mínimo fue 5, correspondiente al bajo nivel actitudinal (4 a 6), lo que reflejó que también existió una minoría de estudiantes con menor desarrollo en estas competencias, ya sea por falta de experiencia o por condiciones formativas distintas, estos puntajes extremos pueden explicar el valor promedio obtenido. El rango es de 10 puntos (15 - 5), lo que indicaron una variabilidad amplia entre los estudiantes con mayor y menor puntuación en este factor. La desviación estándar fue de 2,57, lo que implicó una dispersión moderada respecto a la media. En otras palabras, aunque hay una tendencia general hacia niveles altos, existió cierta diversidad en los resultados individuales. Finalmente, el porcentaje de la desviación estándar respecto a la media es de 24,56%, sugirió que las puntuaciones no están excesivamente dispersas y que el comportamiento del grupo se mantuvo relativamente homogéneo alrededor del promedio. Estos resultados permitieron observar que los estudiantes de la BUAP, en los primeros niveles de su formación, presentaron en su mayoría actitudes favorables hacia el trabajo en contextos diversos y hacia el desarrollo de proyectos educativos con responsabilidad social. El que los puntajes se agruparon en el rango alto evidencia una

percepción positiva sobre su disposición personal y ética para desempeñarse como futuros profesionales de la educación. A pesar de ello, la presencia de algunos valores bajos y el rango relativamente amplio demostraron que no todos los estudiantes se encuentran en el mismo punto de logro y construcción. Este hallazgo sugirió la necesidad de que el proceso formativo continúe brindando oportunidades para que aquellos con puntuaciones más bajas pudieran fortalecer sus actitudes y valores profesionales a lo largo de la carrera. La situación de que el valor máximo se ubicó en el nivel más alto de la escala demostró que existieron referentes positivos entre los estudiantes, lo cual pudo facilitar aprendizajes entre pares, sobre todo si se generan espacios de trabajo colaborativo y experiencias prácticas que promuevan el desarrollo actitudinal en forma vivencial. Aunque el promedio del grupo fue bueno, es importante no dejar de lado a quienes están en niveles más bajos, pues estas diferencias pueden hacerse más evidentes cuando se enfrentan a situaciones reales de intervención.

En general el análisis mostró una situación positiva en cuanto al desarrollo de competencias actitudinales en el estudiantado, pero también mostró la importancia de mantener un acompañamiento formativo que contemple la diversidad de trayectorias, intereses y procesos de maduración personal. La educación en actitudes no fue automática ni uniforme; requiere tiempo, experiencia y reflexión para consolidarse plenamente.

Seguidamente, cuando se realizó el análisis del dato ante las narrativas teóricas y curriculares, de inicio se puede señalar que, en la educación social, las competencias actitudinales representan un fundamental y articulador entre la formación profesional y la práctica con sujetos y contextos complejos. El desarrollo de actitudes como la empatía, el respeto a la diversidad, la disposición al trabajo colaborativo y la responsabilidad frente a lo

social son elementos esenciales para intervenir educativa y socialmente con pertinencia. Este enfoque ético-actitudinal ha estado en relación estrecha con la necesidad de formar profesionales capaces de leer las realidades desde una perspectiva crítica, pero también sensible y responsable. De igual forma, el plan de estudios de la BUAP ha reconocido con toda claridad la importancia de estas disposiciones actitudinales, no como un aspecto accesorio, sino como un componente esencial de la formación profesional. En su fundamentación, afirmó que “el desarrollo de una ética, sensible y solidaria ante las problemáticas sociales es clave para una intervención educativa con sentido social” (BUAP, 2020, P.14). Esta perspectiva formativa reforzó la idea de que el logro de competencias actitudinales no fue un resultado espontáneo, sino un proceso deliberado que requirió reflexión, mediación pedagógica y vivencias situadas. Es así como los datos cuantitativos analizados permitieron observar que, si bien la mayoría del estudiantado se ubicó en niveles altos o muy altos en cuanto a sus disposiciones actitudinales, también existieron diferencias significativas que debieron ser atendidas desde el diseño curricular y las estrategias formativas. Esto implicó que las asignaturas, las experiencias prácticas y los procesos de tutoría propiciaran espacios de análisis, cuestionamiento y acción directa con la realidad, para fortalecer las dimensiones actitudinales de manera situada. Como cierre del análisis del Factor 10, se puede indicar que este mostró coherencia entre los lineamientos curriculares y los resultados obtenidos. La tendencia general hacia niveles altos de competencias actitudinales sugirió que el diseño del plan de estudios, con su énfasis en la justicia social, la diversidad y la intervención situada, tuvo un efecto formativo en los primeros niveles.

**Análisis cualitativo de la categoría 10. Disposición y actitudes para la educación social.
(Factor 10. Competencias actitudinales y contextuales)**

La formación docente es esencial cuando se trata de desarrollar habilidades en los educadores sociales que le permitan a futuro promover una integración eficaz en la triada educativa (familia, escuela y comunidad), es por esto por lo que las prácticas basadas en la animación sociocultural se vuelven importantes ya que, mediante a estas el futuro educador puede tener un acercamiento a las realidades sociales, las familias y las comunidades, como lo menciona Hernández (2022):

La formación inicial y profesionalización de los profesores para la educación básica, es uno de los retos actuales de los sistemas educativos. Los enfoques de formación coinciden en que debe ser integral, cuyos énfasis son: conocimiento sobre el sujeto de aprendizaje, dominio disciplinar y didáctico. Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta la teoría sociocultural, a partir de la cual la formación docente, adquiere un carácter social; porque la práctica profesional de los educadores es una acción social mediada por el contexto y la cultura. (p.195)

El empleo de la animación sociocultural no solo le permite al estudiante tener un vistazo de la integración familia, escuela y comunidad, sino que también le ayuda a forjar el carácter social, el cual será necesario para su labor futura como educador social

Las personas participantes de la investigación expresaron como competencia más desarrollada el trabajo en equipo ya que desde los primeros niveles de su carrera y los diferentes cursos que se imparten se promueve con gran relevancia, además de la empatía que a través de su experiencia en las CUPS que es muy vivencial con los niños y niñas en riesgo social, estos proyectos han fortalecido la reflexión crítica y las actitudes de respeto

por la diversidad. Esto es mencionado como parte del perfil de egreso en el plan de estudios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2021) “aplica metodologías, estratégicas y técnicas de intervención participativa para favorecer procesos de desarrollo social y comunitario en contextos formales y no formales” (p.9).

Por otra parte, consideran relevante considerar desde la psicología el desarrollo humano y etapa en que se encuentra la persona participante en el proceso, desde ahí entender que el planeamiento y didáctica son fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Poseen un reconocimiento en la importancia del trabajo en equipo y el respetar diferentes opiniones así mismo ser sensible ante otras situaciones, pero manteniendo el profesionalismo y que el aprendizaje se da en conjunto.

En cuanto a la aplicación de los saberes y las competencias desarrolladas, las personas participantes PPM.01 y PPM.06, resaltaron la importancia de las experiencias que han propiciado la academia con el Centro Universitario de Participación Social (CUPS), el cual consiste en servicio social por parte de estudiantes de todas las carreras, pero que al tener relación estrecha con la educación, pudo ser visto como un “entorno situado” que enriqueció la formación del educador social, asimismo, al haber puesto en contraste sus experiencias en el sistema educativo formal mexicano con otros contextos como proyectos, instituciones u organizaciones donde se manifestó la educación social, la persona participante PPM.01 expresó lo siguiente:

Pues, hasta ahorita, las prácticas que hemos hecho han sido lo del CUPS, lo del Cerezo, y de forma personal, algunas compañeras trabajamos en una escuela de Cholula, unos mesecitos, bueno, creo que fue como un mes o algo así, estábamos a cargo de un grupo, un grupo muy pequeño, pero justamente desde ese momento, al

menos en segundo semestre, pues todavía no teníamos muy claro esta parte de las planeaciones, y aparte, como pues ya es una escuela que sigue la escuela normal mexicana, la nueva escuela mexicana, perdón, pues nosotros teníamos que adecuar a lo que ellos tenían que trabajar... Entonces, como tal no tuvimos tanta libertad al momento de la intervención, más si nosotros como profesoras al frente del grupo, sí tuvimos que tener esta parte de muchísimo tacto con los niños, porque también era un contexto complicado para muchos... en cuanto a esta, al CUPS y al Cerezo, al centro de reinserción, pues digamos lo que, tenemos más libertad para planear las cosas que podemos implementar, entonces yo creo que es esta parte de la planeación en la que tú vas construyendo tu tema, tus propósitos, tus objetivos, después adecuas tus actividades, y vas pensando como en todos los materiales que requieres, y en cómo esto les podría o no gustar a las personas con las que estás trabajando.

(Comunicación personal, 2 de diciembre de 2024)

En relación con estas experiencias a las que fueron expuestas las personas estudiantes de los primeros niveles de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, se alinearon con el Plan de estudios de la carrera que manifestó dentro del área de competencia profesional en relación con la pedagogía social “diagnostica, diseña, implementa y evalúa de manera participativa proyectos dirigidos a promover el desarrollo social y el desarrollo sustentable” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2021, p.10).

En síntesis, las personas participantes manifestaron que percibieron como muy importante y enriquecedor las experiencias pedagógicas a las que fueron expuestas en la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos y que van más allá del sistema educativo

formal. Dichas experiencias les aportaron a sus habilidades y competencias relacionadas con la comunicación asertiva y el trabajo en equipo.

Matriz de análisis mixto del Factor 10 – Grupo A (México)

Tabla 99. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 10,45 Mediana: 11 Moda: 11 Desviación estándar: 2,57 Rango: 10 Categoría predominante: Alto nivel actitudinal (38,71 %)	La mayor proporción del grupo se ubica en la categoría de alto nivel actitudinal (38,71 %) , seguida de un 32,26 % en nivel medio, y un 22,58 % en nivel muy alto. Solo un 6,45 % se ubica en nivel bajo, y nadie en nivel muy bajo. La distribución muestra una concentración clara en los niveles superiores (alto y muy alto, 61,29 % en conjunto), lo que evidencia que la mayoría del grupo se percibe con disposición ética, compromiso social y apertura al trabajo en contextos diversos.	Las personas participantes de la investigación expresaron como competencia más desarrollada el trabajo en equipo, ya que desde los primeros niveles de su carrera y los diferentes cursos que se imparten se promueve con gran relevancia, además de la empatía que, a través de su experiencia en las CUPS, que es muy vivencial con los niños y niñas en riesgo social, ha fortalecido la reflexión crítica y las actitudes de respeto por la diversidad. Por otra parte, consideran relevante considerar desde la psicología el desarrollo humano y la etapa en que se encuentra la persona participante en el proceso. Desde ahí entienden que el planeamiento y la didáctica son fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Poseen un reconocimiento de la importancia del trabajo en equipo y del respeto por diferentes opiniones, así mismo ser sensibles ante otras situaciones, pero manteniendo el profesionalismo y comprendiendo que el aprendizaje se da en

En el plano cuantitativo, los resultados muestran que la mayoría del grupo alcanza niveles favorables en las competencias actitudinales y contextuales. La media (10,45), la

mediana (11) y la moda (11) se sitúan en valores cercanos, lo que evidencia consistencia en las respuestas. La categoría predominante fue el alto nivel actitudinal (38,71 %), seguida por un 22,58 % en el nivel muy alto. En conjunto, un 61,29 % del estudiantado se ubica en los rangos superiores, lo que revela una disposición sólida hacia el trabajo colaborativo, la empatía y la apertura a la diversidad. El 32,26 % que se concentra en el nivel medio y el pequeño 6,45 % en nivel bajo indican que todavía hay margen de mejora, aunque los mínimos formativos están cubiertos y no se reportan casos en la categoría de muy bajo.

Desde la perspectiva cualitativa, los hallazgos complementan y refuerzan esta tendencia positiva. Las personas estudiantes destacaron el trabajo en equipo como la competencia más desarrollada, señalando que desde los primeros niveles de la carrera esta práctica ha sido fomentada en múltiples cursos. Asimismo, resaltaron la empatía como valor adquirido en experiencias directas en las CUPS (Centros Universitarios de Participación Social), donde trabajaron con niñas y niños en riesgo social. Estas vivencias fortalecieron la reflexión crítica y las actitudes de respeto hacia la diversidad. También mencionaron la importancia de integrar elementos de la psicología del desarrollo en la planeación pedagógica, lo que permite comprender mejor las etapas de vida de las personas participantes y actuar con mayor pertinencia profesional.

El cruce de hallazgos cuantitativos y cualitativos confirma que los resultados cualitativos consolidan la tendencia general observada en los datos estadísticos. No solo existe un predominio de niveles altos en la autopercepción del estudiantado, sino que esta valoración encuentra sustento en experiencias concretas de trabajo en equipo, acompañamiento comunitario y reflexión crítica. En consecuencia, el grupo demuestra una

base actitudinal sólida, aunque se mantiene la necesidad de seguir fortaleciendo la sensibilidad profesional y el compromiso ético en escenarios de mayor complejidad social.

Con este último factor se cierra el análisis del Grupo A de México (primeros niveles de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP). A continuación, se presenta el análisis del Grupo B, conformado por estudiantes del énfasis en Pedagogía Social, quienes, al encontrarse en una etapa más avanzada de su formación, deberían mostrar un mayor grado de consolidación en los distintos factores evaluados. Esta comparación permitirá identificar continuidades y contrastes entre los niveles iniciales y avanzados de la formación en la BUAP, en diálogo con los resultados ya analizados en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), donde el énfasis se denomina Educación Social.

4. Grupo México IV y V año, curriculum base en Educación Social Grupo B

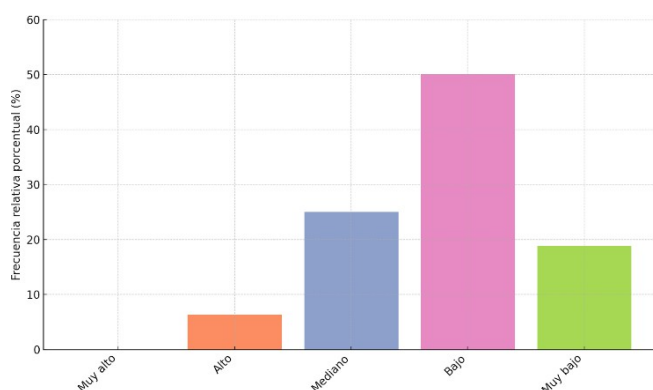
Análisis Cuantitativo BUAP

Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales

Tabla 100. Nivel de desarrollo de competencias profesionales (Grupo México – IV y V año)

Categoría	Rango	Frecuencia simple	Frecuencia relativa porcentual (%)	Frecuencia relativa porcentual acumulada (%)
Muy alto desarrollo de competencias profesionales	36 – 40	3	18.75	100.00
Alto desarrollo de competencias profesionales	31 – 35	8	50.00	81.25
Mediano desarrollo de competencias profesionales	23 – 30	4	25.00	31.25
Bajo desarrollo de competencias profesionales	16 – 22	1	6.25	6.25
Muy bajo desarrollo de competencias profesionales	8 – 15	0	0.00	0.00
Totales		16	100.00	

Figura 62. Nivel de desarrollo de competencias profesionales (Grupo México – IV y V año)



El análisis del Factor 1, el cual corresponde al Desarrollo de Competencias Profesionales en el grupo de estudiantes mexicanos de IV y V año, permitió observar la distribución de la autopercepción estudiantil respecto a la apropiación de habilidades teóricas y prácticas propias del campo de la educación social. Este factor recogió la capacidad para aplicar conocimientos en escenarios reales o simulados, así como el nivel de dominio alcanzado a través de la práctica profesional y la formación recibida en el énfasis de la carrera. En el nivel más alto de la escala, correspondiente a la categoría “Muy alto desarrollo de competencias profesionales” (puntajes entre 36 y 40), se ubicó un 18,75% del total de estudiantes encuestados, lo cual equivale a tres personas. Este grupo minoritario consideró haber alcanzado un dominio pleno de las competencias requeridas para la práctica profesional, integrando adecuadamente los conocimientos adquiridos con las experiencias formativas vividas. La presencia de este nivel, aunque pequeña, indica que algunos estudiantes se sintieron altamente preparados para intervenir en contextos sociales y comunitarios, lo que pudo deberse a trayectorias académicas exitosas o a experiencias prácticas especialmente significativas. La categoría “Alto desarrollo de competencias profesionales” (puntajes entre 31 y 35) agrupó a la mayoría de las estudiantes del grupo, con un total de ocho personas, lo que representó el 50% del total. Este resultado sugirió una

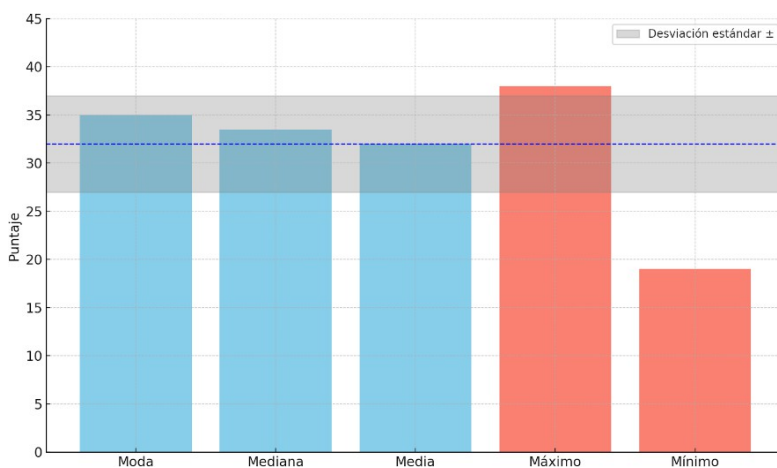
percepción positiva de la formación recibida, aunque sin llegar al nivel más alto de la escala. Las personas que se ubicaron en esta categoría se percibieron suficientemente preparadas para desempeñarse profesionalmente, lo cual pudo reflejar una formación sólida, aunque con áreas aún susceptibles de fortalecimiento. Esta mayoría indicó que, en términos generales, la carrera logra desarrollar un nivel aceptable de competencias en una parte importante de su estudiantado en los niveles finales. En el nivel intermedio de la escala, la categoría de “Mediano desarrollo de competencias profesionales” (puntajes entre 23 y 30) reunió a cuatro personas estudiantes, equivalentes al 25% del grupo. Quienes se situaron en este rango reconocen avances formativos, pero también limitaciones. Esta percepción pudo deberse a experiencias parciales de formación práctica, dificultades para vincular la teoría con los contextos reales, o una integración incompleta de los saberes curriculares con las demandas del campo de la educación social. Se trata de un grupo que ha logrado una apropiación parcial, pero que aún no alcanza un grado suficiente de consolidación profesional. Por otra parte, una sola persona, equivalente al 6,25%, se ubicó en la categoría de “Bajo desarrollo de competencias profesionales” (puntajes entre 16 y 22). Esta percepción expresó una sensación de insuficiencia en el proceso formativo, lo que pudo estar relacionado con debilidades particulares en la trayectoria académica, escaso acompañamiento docente o prácticas profesionales poco significativas. Aunque se trató de una proporción muy pequeña, no debe dejarse de lado, ya que representa un caso en el que la carrera podría no haber respondido adecuadamente a las necesidades formativas de esa persona. Finalmente, la categoría de “Muy bajo desarrollo de competencias profesionales” (puntajes entre 8 y 15) no registró ninguna persona estudiante. La ausencia de casos en este nivel pudo interpretarse como un signo positivo, en tanto que no se identifican estudiantes con una percepción extremadamente negativa de su proceso formativo. Aunque una parte

del estudiantado señaló niveles medianos o bajos, no hay quienes consideren su formación completamente deficiente, lo cual aportó logros positivos al análisis general. En general, estos datos mostraron que la mayoría del estudiantado se percibió en los niveles alto o medio de desarrollo, mientras que una minoría expresó una percepción baja. El hecho de que casi una quinta parte se ubicó en el nivel más alto, junto con la ausencia de casos en el nivel más bajo, permitió afirmar que, aunque existieron áreas de mejora, el énfasis en educación social en esta etapa de la carrera ha sido valorado positivamente por una parte significativa del estudiantado, aunque no de forma mayoritaria. Esta información ha sido fundamental al momento de contrastar con los datos de la universidad costarricense y de proponer mejoras al diseño curricular y a los dispositivos de práctica profesional.

Tabla 101. Medidas de tendencia central y dispersión factor uno Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	35
Mediana	33,5
Media	32
Medidas de dispersión	
MAX	38
MIN	19
Rango	19
Des Estand	5,01
% de la DS	15,65%

Figura 63. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para nivel de competencias profesionales



Las medidas de tendencia central y de dispersión permitieron observar con mayor precisión el comportamiento general del grupo de estudiantes en cuanto al desarrollo de sus competencias profesionales. En este caso, los resultados revelaron ciertas tiranteces y contrastes en la percepción estudiantil, que pueden ser útiles para comprender cómo se experimentó la formación en el énfasis de educación social. Fue así como el valor de la moda correspondiente al puntaje 35, indica que este fue el resultado más frecuente dentro del grupo. Este valor se ubicó dentro de la categoría de “Alto desarrollo de competencias profesionales” (rango 31–35), lo cual sugiere que, aunque no fue el puntaje promedio, una porción relevante del estudiantado se concentra en un nivel alto de autopercepción. El hecho de que 35 haya sido registrado por varias personas podría evidenciar que hay un cierto nivel de satisfacción confianza en la cual los estudiantes sienten que han alcanzado un desarrollo importante, pero sin llegar al nivel muy alto. La mediana, cuyo valor es 33.5, también cae dentro de la categoría de “Alto desarrollo”, lo cual indica que la mitad del grupo obtuvo puntajes iguales o menores a ese valor, y la otra mitad iguales o superiores. Este resultado confirma que una parte significativa del estudiantado se concentra en niveles que no son bajos, aunque tampoco hay un dominio total en las categorías más altas. La

mediana, al estar en ese rango intermedio alto, indica que los puntajes no están demasiado dispersos hacia los extremos. Por otra parte, la media aritmética, con un valor de 32, también se sitúa en la categoría de “Alto desarrollo”. Este dato es relevante porque indica que, en promedio, el grupo valora su nivel de competencia profesional en un rango favorable. A diferencia de la mediana, la media puede verse afectada por los valores extremos, y en este caso su cercanía con la mediana sugiere que no hay fuertes distorsiones en la distribución general. Sin embargo, el hecho de que ni la media ni la mediana alcancen la categoría de “Muy alto desarrollo” también permite interpretar que el grupo, si bien se ubica en una zona positiva, no percibe un dominio sobresaliente de sus competencias. En lo que respecta a las medidas de dispersión que tiene que el valor máximo registrado es 38, que se ubica dentro de la categoría de “Muy alto desarrollo de competencias profesionales” (rango 36–40). Esto significa que al menos una persona considera que ha alcanzado un nivel muy alto de dominio profesional, lo cual representa un caso destacado dentro del grupo. Por el contrario, el valor mínimo es 19, lo que corresponde a la categoría de “Bajo desarrollo de competencias” (rango 16–22). Este caso puntual contrasta con la tendencia general, y representa una percepción de formación considerablemente más débil que el resto del grupo. El hecho de que el mínimo no llegue a la categoría de “Muy bajo desarrollo” (que comienza en 8) es un dato que se debe mencionar ya que no hay percepciones extremas de bajos niveles formativos. El rango total, es decir, la diferencia entre el valor máximo y el mínimo fue de 19 puntos. Esta amplitud indicó que existe una variabilidad notable dentro del grupo, aunque no excesiva. El rango permite observar que, aunque la mayoría se concentró en torno a los niveles altos y medianos, hay una brecha real entre quienes se sienten muy preparados y quienes perciben su formación como insuficiente. La desviación estándar tuvo un valor de 5,01, lo cual representa

aproximadamente el 15,65% del valor de la media. Esta proporción indicó que los puntajes no están altamente dispersos, sino que se mantienen dentro de un margen razonablemente cercano al promedio. Es decir, la mayoría de los estudiantes tuvieron percepciones similares sobre su nivel de desarrollo competencial, lo cual refuerza la idea de cierta homogeneidad en la experiencia formativa, aunque con algunos matices individuales que se desvían levemente hacia arriba o hacia abajo. En general, las estadísticas permitieron identificar que el grupo presenta una tendencia general favorable en cuanto al desarrollo de sus competencias profesionales, con una concentración importante en la categoría de “Alto desarrollo” y sin presencia de valores extremadamente bajos. Sin embargo, el grupo no alcanzó una percepción colectiva de excelencia o dominio pleno, lo que deja abierta la posibilidad de revisar con mayor profundidad los procesos de formación práctica, el acompañamiento recibido y la claridad del perfil profesional que se busca consolidar en los últimos niveles de la carrera.

Al vincular el dato con la teoría se obtuvo que el análisis estadístico y narrativo del Factor 1 evidenció que, si bien hubo una proporción importante de estudiantes que percibieron un desarrollo alto de sus competencias profesionales, también persistió una heterogeneidad significativa en la autopercepción de la formación recibida en el énfasis de educación social. Esto ha podido explicarse por la forma en que los estudiantes han vivenciado los procesos curriculares, así como por las características de las prácticas formativas que ha ofrecido la carrera. Desde una perspectiva teórica, el perfil del educador social ha exigido no solo la integración de conocimientos teóricos y habilidades prácticas, sino también una postura ética y un compromiso con la transformación social. Tal como plantean Bedmar y Añaños (2006), el pedagogo social debe ser capaz de planificar,

diagnosticar, intervenir y evaluar procesos educativos y sociales en contextos complejos, combinando la reflexión crítica con una acción situada (p. 170). Esta integralidad puede no haber sido alcanzada de forma homogénea en todos los estudiantes, especialmente si existieron diferencias en el acceso o la calidad de los espacios de práctica profesional. Por otra parte, el plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP señala, dentro de sus competencias específicas, que el egresado debió ser capaz de “desarrollar de manera participativa proyectos sociales y comunitarios en contextos formales e informales desde el marco de la pedagogía social” (BUAP, 2021, p. 6). No obstante, los datos obtenidos indican que este propósito no siempre se ha reflejado con la misma fuerza en la percepción del estudiantado. La práctica profesional crítica, que incluye el servicio social y los proyectos educativos comunitarios, fueron parte fundamental del diseño curricular (BUAP, 2021, pp. 14–15); sin embargo, los niveles de competencia alcanzados parecen haber variado según la experiencia vivida por cada estudiante. Desde el marco teórico de esta investigación, se sostuvo que la educación social implica una formación orientada al compromiso comunitario, la inclusión y la transformación de las realidades sociales (Jiménez, 2024). Esta visión requiere una pedagogía que combine saberes disciplinares, sensibilidad ética y metodologías participativas, como se detalla en la concepción de perfil profesional elaborada para este estudio. Si bien algunos estudiantes de la BUAP se perciben cercanos a este ideal, los resultados sugieren que aún existen retos para lograr que todo el estudiantado alcance un nivel alto o muy alto de apropiación de estas competencias. De esa forma, se hace necesario revisar la coherencia entre el perfil de egreso establecido institucionalmente y la percepción estudiantil sobre su preparación real. Según el documento del plan de estudios, uno de los ejes estructurantes del programa es la pedagogía social como subárea de especialización, que busca formar profesionales capaces

de intervenir de forma crítica en entornos comunitarios (BUAP, 2021, p. 13). Sin embargo, si los estudiantes no logran experimentar esa transformación profesional en los espacios prácticos o si la articulación entre teoría y práctica fue débil, la consolidación de ese perfil profesional pudo estar por lograrse. En general, la tendencia mostró que los hallazgos del Factor 1 permitieron afirmar que la carrera ofreció oportunidades significativas de formación profesional en educación social, pero que estas no son igualmente aprovechadas o reconocidas por todo el estudiantado. Para haber alcanzado una mayor coherencia entre lo prescrito en el plan de estudios y los resultados formativos percibidos, podría haber sido valioso fortalecer la articulación entre los espacios de práctica, los cursos especializados y los procesos de acompañamiento pedagógico. Como señalan Corrales et al. (2021), los planes de estudio deben mantener un vínculo estrecho con las necesidades del entorno y las exigencias del mundo laboral, para que el perfil profesional de los graduados sea tanto pertinente como transformador (p. 39).

Análisis cualitativo de la categoría 1. Aplicación del conocimiento profesional (Factor 1. Desarrollo de Competencias Profesionales)

Las personas participantes expresan que su nivel de competencias en el nivel que se encuentran es consecuencia del diseño de proyectos enfocados al desarrollo sustentable en las comunidades, además, vinculan la práctica en contextos reales, inducidas por los cursos de carrera, con el fortalecimiento de sus competencias profesionales, dichas prácticas están estrechamente vinculadas a la educación/pedagogía social. Por otra parte, ponen de relieve algunos principios como el trabajo colaborativo. La PPM.05 aporta lo siguiente:

Educación para la Diversidad fue uno de los temas y materias más importantes que tuve, porque desde ahí cambió mi perspectiva de cómo miraba a las personas. Esta

parte de la materia me ayudó a tener una nueva perspectiva a la hora de hacer mi servicio y trabajar con el CERESO. (Comunicado personal, 09 de diciembre, 2024)

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la persona estudiante pudo hacer esa conexión entre la parte académica y la práctica, logra aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar una visión más amplia y enriquecida.

En el plano cuantitativo, los resultados muestran que el grupo alcanza un nivel predominantemente alto de desarrollo de competencias profesionales. Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios del grupo refuerzan esta lectura. El estudiantado destacó que el diseño y ejecución de proyectos comunitarios de desarrollo sustentable ha sido clave para fortalecer sus competencias profesionales, pues les permitió integrar teoría y práctica en contextos reales. Asimismo, mencionaron la relevancia del trabajo colaborativo como principio central que guía sus intervenciones. Por otra parte, un sector minoritario que se percibe en niveles más bajos señaló la necesidad de mejorar la mediación pedagógica del profesorado, lo que indica que las competencias individuales también están vinculadas con la calidad y el acompañamiento docente recibido.

El cruce de resultados cuantitativos y cualitativos permite concluir que este grupo muestra un perfil profesional sólido y en consolidación, donde las experiencias comunitarias han jugado un papel determinante para elevar el nivel de competencias. Sin embargo, se mantienen áreas de mejora relacionadas con la homogeneidad del acompañamiento pedagógico y la necesidad de reforzar a quienes aún se encuentran en niveles medios o bajos.

Tras este análisis inicial sobre el desarrollo de competencias profesionales, resulta pertinente pasar al Factor 2, Habilidades para la intervención socioeducativa, donde se explora la capacidad práctica del estudiantado para diseñar y ejecutar intervenciones en contextos sociales, un aspecto fundamental para valorar el grado de consolidación alcanzado en la etapa de énfasis en Pedagogía Social.

Matriz de análisis mixto del Factor 1 – Grupo B (México)

Tabla 102. Factor 1: Desarrollo de Competencias Profesionales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 32 Mediana: 33,5 Moda: 35 Desviación estándar: 5,01 Categoría predominante: Alto desarrollo de competencias profesionales (50 %), seguida de Muy alto desarrollo (18,75 %)	La media (32), la mediana (33,5) y la moda (35) se sitúan dentro del rango de alto desarrollo de competencias profesionales , lo que coincide con la categoría predominante del grupo (50 %). La desviación estándar de 5,01 muestra una dispersión moderada, con concentraciones secundarias en el nivel medio (25 %) y un caso aislado en nivel bajo (6,25 %). En conjunto, los datos revelan que la tendencia principal es hacia el alto desarrollo de competencias profesionales , siendo este el nivel que mayor peso tiene en el grupo.	Las personas participantes expresan que su nivel de competencias en el nivel en que se encuentran es consecuencia del diseño de proyectos enfocados al desarrollo sustentable en las comunidades. Además, vinculan la práctica en contextos reales, inducidas por los cursos de carrera, con el fortalecimiento de sus competencias profesionales. Dichas prácticas están estrechamente vinculadas a la educación y pedagogía social. Por otra parte, ponen de relieve algunos principios como el trabajo colaborativo. Por último, una menor parte de los participantes que muestran un bajo nivel de desarrollo de competencias señalan que <u>existe una necesidad de mejorar <i>ión en el profesorado.</i></u>

En el plano cuantitativo, los resultados muestran que el grupo alcanza un nivel predominantemente alto de desarrollo de competencias profesionales. La media (32), la

mediana (33,5) y la moda (35) se ubican en la categoría alta, lo cual se refuerza con el hecho de que el 50 % de los estudiantes se concentran en este nivel y un 18,75 % adicional en el nivel muy alto. La desviación estándar (5,01) refleja una dispersión moderada, mientras que el 25 % en nivel medio y un caso aislado en nivel bajo (6,25 %) evidencian que aún existen diferencias entre estudiantes, aunque la tendencia general apunta hacia la consolidación profesional. Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios del grupo refuerzan esta lectura. El estudiantado destacó que el diseño y ejecución de proyectos comunitarios de desarrollo sustentable ha sido clave para fortalecer sus competencias profesionales, pues les permitió integrar teoría y práctica en contextos reales. Asimismo, mencionaron la relevancia del trabajo colaborativo como principio central que guía sus intervenciones.

Por otra parte, un sector minoritario que se percibe en niveles más bajos señaló la necesidad de mejorar la mediación pedagógica del profesorado, lo que indica que las competencias individuales también están vinculadas con la calidad y el acompañamiento docente recibido.

El cruce de resultados cuantitativos y cualitativos permite concluir que este grupo muestra un perfil profesional sólido y en consolidación, donde las experiencias comunitarias han jugado un papel determinante para elevar el nivel de competencias. Sin embargo, se mantienen áreas de mejora relacionadas con la homogeneidad del acompañamiento pedagógico y la necesidad de reforzar a quienes aún se encuentran en niveles medios o bajos.

Tras este análisis inicial sobre el desarrollo de competencias profesionales, resulta pertinente pasar al Factor 2, Habilidades para la intervención socioeducativa, donde se

explora la capacidad práctica del estudiantado para diseñar y ejecutar intervenciones en contextos sociales, un aspecto fundamental para valorar el grado de consolidación alcanzado en la etapa de énfasis en Pedagogía Social.

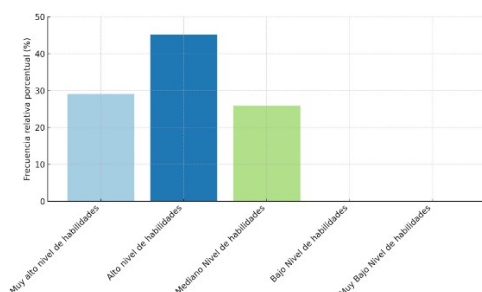
Análisis del Factor dos

2. Habilidades para la intervención socioeducativa

Tabla 103. Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de habilidades	17 – 20	5	31.25%	100.0%
Alto nivel de habilidades	13 – 16	10	62.50%	68.75%
Mediano Nivel de habilidades	9 – 12	1	6.25%	6.25%
Bajo Nivel de habilidades	5 – 8	0	0.00%	0.0%
Muy Bajo Nivel de habilidades	1 – 4	0	0.00%	0.0%
Totales		16	100.0%	

Figura 64. Medidas de tendencia central y de dispersión para el nivel de habilidades construidas



El factor habilidades para la intervención socioeducativa evaluó el nivel de capacitación que poseía el estudiante para planificar, implementar y analizar actividades participativas en conjunto con las familias y comunidades, dentro de escenarios reales de intervención educativa. En la tabla se mostró que en el grupo de México de IV y V año de carrera, tuvieron los siguientes resultados. Un 31,25% de la totalidad de personas estudiantes consideró que poseían un Muy alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa, Un 62,50% de la totalidad de las personas estudiantes consideró que poseían un alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Un 6,25% consideró que sus habilidades se ubicaban en un Mediano nivel de habilidades para la intervención socioeducativa en educación social. Los datos pusieron de relieve que el mayor porcentaje de personas estudiantes percibieron que poseían un alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa en educación social. En orden descendente, el segundo mayor porcentaje de personas se consideró con un nivel Muy Alto, y, por último, el porcentaje más bajo se correspondió con un mediano nivel de habilidades para la intervención socioeducativa.

Cabe destacar que en este grupo ningún participante se consideró con un bajo nivel, ni muy bajo nivel de habilidades para la intervención socioeducativa, lo cual resultó positivo para el curriculum desarrollado. Profundizando en este nivel descriptivo de los datos se pudo indicar que el análisis del segundo factor, Habilidades para la intervención socioeducativa, reveló un panorama significativamente positivo en cuanto a la percepción que tiene el estudiantado de IV y V año de la carrera sobre su preparación para trabajar con familias y comunidades en contextos reales. Este factor valoró el nivel de competencias construidas para diseñar e implementar proyectos participativos en espacios sociales, una

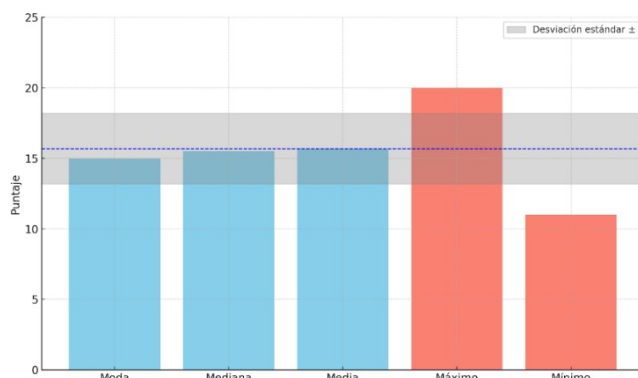
dimensión fundamental en el perfil del educador con enfoque en educación social. En primera instancia, se observó que más de la mitad del grupo (62,50%) se ubicó en la categoría de “Alto nivel de habilidades”, lo que sugirió una percepción fuerte sobre su preparación profesional. Este resultado fue señal de que la mayoría del estudiantado consideró que logró articular los conocimientos teóricos con la práctica real, desarrollando capacidades para actuar en escenarios comunitarios complejos. Es posible suponer que estas personas tuvieron oportunidades concretas de participación en proyectos, o que las experiencias curriculares fueron lo suficientemente significativas como para internalizar estrategias de intervención útiles y aplicables. A esto se sumó que el 31,25% de las personas estudiantes reportaron encontrarse en la categoría de “Muy alto nivel de habilidades”, es decir, con un desempeño que consideraron sobresaliente en la planificación e implementación de acciones socioeducativas. Este dato no solo aumentó el promedio general del grupo, sino que pudo interpretarse como una señal de que una parte importante del estudiantado vivió procesos formativos especialmente eficaces, en los que la intervención, la reflexión y la autonomía profesional fueron componentes claramente fortalecidos.

Estas personas estudiantes probablemente lograron establecer vínculos cercanos con contextos reales y desarrollaron una comprensión más profunda de los procesos comunitarios. Al otro lado de la distribución se observó que solamente una persona (6,25%) se situó en la categoría de “Mediano nivel de habilidades”, lo cual indicó una autopercepción más conservadora, pero positiva. Este caso pudo reflejar un proceso formativo que, aunque fue favorable, no maduró por completo la seguridad o eficacia necesarias para intervenir con soltura en escenarios comunitarios. Sin embargo, fue

importante destacar que esta persona no se identificó en los niveles inferiores de la escala. Cabe mencionar el hallazgo relevante de que ningún estudiante se ubicó en las categorías de “Bajo” ni “Muy bajo” nivel de habilidades, lo cual constituyó un resultado muy positivo. Esta ausencia de respuestas en los niveles más bajos permitió interpretar que todo el grupo, sin excepción, consideró que logró construir un mínimo aceptable de capacidades para la intervención socioeducativa. Este dato resaltó favorablemente con lo observado y pudo ser reflejo de un diseño curricular que fue particularmente efectivo en el fortalecimiento de estas habilidades, o bien, de un acompañamiento académico más cercano y contextualizado en esta área específica. De esa forma los datos en general sugirieron que se estaba en presencia de una curva que se inclinaba fuertemente hacia los niveles superiores de competencia. Si bien el número de casos analizados fue reducido, el patrón que se observó permitió especular que este grupo tuvo una experiencia formativa donde la intervención con comunidades y familias fue promovida de manera activa, quizás con énfasis en metodologías participativas, resolución de problemas reales y trabajo de campo. El hecho de que un 93,75% se ubicó entre los niveles “alto” y “muy alto” fue indicativo de una construcción colectiva favorable respecto a lo que significa intervenir en lo social desde la educación. Los datos disponibles permitieron afirmar que el grupo de IV y V año de la carrera en la BUAP percibió que ha desarrollado con suficiencia las habilidades necesarias para actuar como agentes de intervención socioeducativa. Aunque se requirió confrontar esta percepción con datos cualitativos o con evidencias externas, la ausencia de puntajes bajos y la concentración en los niveles superiores reflejó un componente del currículo que tuvo mayor impacto o un campo profesional que despierta un compromiso más fuerte entre el estudiantado. Esta línea de análisis fue clave para futuras comparaciones entre instituciones.

Tabla 104. Medidas de tendencia central y dispersión factor dos Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	15
Mediana	15,5
Media	15,69
Medidas de dispersión	
MAX	20
MIN	11
Rango	9
Des Estand	2,50
 % de la DS	 15,91

Figura 65. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para habilidades construidas en intervención socioeducativa

Las medidas de tendencia central y dispersión resumieron, interpretaron y compararon los datos de manera más precisa y sencilla. La tabla y la figura expuso el nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa correspondiente al grupo IV y V año de México, mostró como valor más frecuente el 15, el cual se ubicó en la categoría Alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. El valor de la mediana fue 15,5, es decir que existió un 31,25% de puntajes superiores a 15,5 los cuales se ubicaron en

las categorías de Muy alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. El otro 6,25% tuvo puntajes inferiores a 12, y se ubicó en la categoría de Mediano (o menor) nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. La media ofreció una representación más completa del comportamiento del grupo que la mediana, ya que reflejó de manera general cómo se distribuyeron los datos, en este caso el valor fue de 15,69 y se ubicó en la categoría Alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Para el grupo de IV y V año de la carrera de México existió un valor máximo de 20 que se ubicó en la categoría de Muy alto nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. El valor mínimo registrado fue de 11 y se ubicó en la categoría Mediano nivel de habilidades para la intervención socioeducativa. Entre ambos valores surgió un Rango de 9, esto demostró que hubo una moderada variabilidad en los resultados. No todos los estudiantes presentaron un nivel similar, los datos no fueron homogéneos pues hubo diferencias moderadas entre los participantes. La desviación estándar tuvo un valor de 2,50 y representó el 15,91% de la media y mostró que hay una variabilidad moderada-baja en los datos: no estuvieron muy dispersos, fueron bastante homogéneos. Profundizando en los resultados de estos estadígrafos se pudo indicar que el análisis de las medidas de tendencia central y de dispersión para el segundo factor reveló un comportamiento bastante favorable en términos del nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa. El valor modal de 15 indicó que este puntaje fue el más comúnmente reportado entre los estudiantes. Se ubicó dentro del rango de “Alto nivel de habilidades”, he indicó que una porción significativa del grupo no solo se siente competente, sino que además comparte percepciones similares respecto a su preparación profesional. Esto pudo interpretarse como una señal de homogeneidad en la experiencia formativa vivida por un número importante de estudiantes. Además, el valor de la mediana, 15,5, también se encontró en el nivel de “Alto desarrollo

de habilidades”, lo que significó que al menos la mitad de los estudiantes obtuvo puntajes iguales o superiores a este valor. De hecho, un 31,25% del grupo se ubicó por encima de ese valor e ingresó a la categoría superior, es decir, “Muy alto nivel de habilidades”. Este comportamiento de los datos evidenció una inclinación favorable en la distribución, sugiriendo que una parte importante del grupo logró alcanzar niveles elevados de desempeño en esta área específica de formación. El valor de la media, 15,69, ofreció una mirada global del grupo y reforzó la tendencia observada en los indicadores anteriores. Al situarse dentro de la categoría de “Alto nivel de habilidades”, confirmó que la percepción general del estudiantado fue positiva. Se logró inferir que, aunque existen algunas diferencias individuales, el promedio del grupo se acercó bastante a los niveles más altos del rango establecido, lo que reforzó la idea de que los procesos formativos tuvieron impacto en la construcción de habilidades para la intervención socioeducativa. Con respecto a las medidas de dispersión de los datos, el valor mínimo registrado fue de 11, correspondiente a la categoría de “Mediano nivel de habilidades”, mientras que el máximo alcanzado fue de 20, que representó el límite superior de la categoría “Muy alto nivel de habilidades”. Este rango de 9 puntos no fue excesivo, pero sí lo suficientemente amplio como para evidenciar diferencias entre estudiantes. Estas variaciones pudieron estar relacionadas con factores como la intensidad de las experiencias prácticas, la motivación personal o las oportunidades de intervención comunitaria que ha tenido cada uno. La desviación estándar, con un valor de 2,50, representó aproximadamente el 15,91% de la media, lo cual indicó que la dispersión de los datos fue moderada a baja. Esto implicó que, en general, los puntajes no se alejaron demasiado del promedio, es decir, que existió una tendencia hacia la homogeneidad del grupo. Aunque se presentó alguna excepción, la mayoría de los estudiantes se ubicó en una franja de desempeño relativamente concentrada

en los niveles medios-altos. En general estos resultados sugirieron que el grupo no solo valoró positivamente su preparación para intervenir socio educativamente, sino que además mostró cierta coherencia interna en esas valoraciones. Una moda y una mediana cercanas, junto con una media cercana y ubicada en el mismo rango, reforzó la idea de que los procesos formativos en esta dimensión lograron niveles consistentes de efectividad. Sin embargo, la existencia de un pequeño rango de variabilidad y casos con puntuaciones más bajas también llevó a reflexionar sobre la necesidad de atender las diferencias individuales en la construcción de estas habilidades clave.

Al incorporar la teoría, se indicó que los resultados del análisis estadístico se integraron de manera coherente con los fundamentos teóricos que sustentan el campo de la educación social y con los objetivos formativos del plan de estudios de la BUAP. En efecto, el alto nivel de autovaloración que reportó la mayoría del estudiantado en cuanto a sus habilidades para la intervención socioeducativa se explicó en parte por el enfoque que esta licenciatura promueve, en donde el desarrollo de capacidades para el trabajo directo con comunidades y familias ocupa un lugar central. Desde el marco de la pedagogía social, se reconoció que la intervención en contextos comunitarios no puede limitarse a la reproducción técnica de conocimientos, sino que exigía una comprensión profunda de las realidades sociales y una disposición ética y crítica para actuar en ellas. En este sentido, los altos niveles de percepción sobre la capacidad de intervenir indicaron que el estudiantado logró construir herramientas no solo técnicas, sino también valorativas y relacionales, necesarias para desempeñarse en escenarios reales. De igual forma, el perfil de egreso definido por el plan de estudios indicó que el o la profesional en Procesos Educativos debió estar en capacidad de “aplicar metodologías de trabajo colaborativo para diseñar proyectos

socioeducativos pertinentes a contextos escolares, comunitarios o institucionales” (BUAP, 2021, p.8). Este objetivo se reflejó con claridad en los resultados obtenidos, ya que el grupo evaluado mostró una autopercepción elevada en relación con su preparación para planificar e implementar actividades participativas con enfoque territorial y familiar. Es decir, se identificó una sintonía entre lo que la carrera propuso y lo que los estudiantes consideraron que elaboraron. Además, la formación que promovió este programa académico incorporó asignaturas específicas como Educación Sociocomunitaria, Diseño de Proyectos y Talleres de Intervención, lo cual fortaleció el componente práctico de la carrera. La correspondencia entre esta propuesta curricular y la valoración estudiantil sugirió que dichas asignaturas no solo fueron bien implementadas, sino que tuvieron un impacto directo en la autoconfianza profesional del alumnado. Por otra parte, desde una perspectiva más analítica y minuciosa, la presencia de un pequeño porcentaje de estudiantes con niveles medianos de habilidades invitó a cavilar sobre posibles desigualdades en la experiencia formativa. Aunque el grupo mostró resultados muy positivos, esta pequeña dispersión interna también pudo ser leída como una oportunidad para diversificar estrategias de formación más personalizadas y contextualizadas. En general, los datos los datos obtenidos en este segundo factor reflejaron con claridad que el énfasis en educación social dentro de la Licenciatura en Procesos Educativos en la BUAP cumplió con uno de sus propósitos centrales como lo es la formación de profesionales capaces de intervenir de forma situada, participativa y transformadora en contextos comunitarios reales. El respaldo teórico y curricular que sustentó este enfoque se articuló de forma coherente con las percepciones del estudiantado, lo cual no solo fortaleció el perfil de egreso, sino que legitimó la pertinencia social de esta carrera en el contexto mexicano actual.

Análisis cualitativo de la categoría 2. Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2. Habilidades para la intervención socioeducativa)

Por un lado, las personas estudiantes participantes aseguran que sus habilidades de intervención están estrechamente relacionadas a las prácticas vinculadas a los cursos de carrera, que además se atiende y se trabaja con poblaciones diversas, así como las personas privadas de libertad. Aunque hablan de ensayo y error tienen claridad en que el diagnóstico es esencial en todos los trabajos y proyectos en los que están involucrados, por ejemplo, la PPM.03 menciona que “El diseño, en este caso, yo lo veo más desde el diagnóstico, porque creo que, pensando más en el contexto de las cosas, te facilita muchas cosas ya en la implementación” (Comunicado personal, 4 de diciembre, 2024)

Por otro lado, hay estudiantes que aseguran que se debería volver al lugar donde se realizaron los proyectos previamente, para verificar su grado de incidencia a mediano y largo plazo, y considerar la posibilidad de continuarlos.

Aunque mencionan que la tríada es fundamental, también expresan que entre Escuela-Familia-Comunidad, consideran que se debe fortalecer el trabajo y las estrategias implicadas a la intervención con las familias.

En el plano cuantitativo, los resultados muestran un desempeño sobresaliente en el grupo de estudiantes del énfasis en Pedagogía Social, los datos reflejan que el grupo ha alcanzado un perfil muy consolidado en cuanto a sus habilidades para intervenir en contextos socioeducativos.

En lo cualitativo, las voces estudiantiles refuerzan esta lectura de alto desempeño. Por ejemplo, la PPM.05 agrega lo siguiente:

Pues creo que tendría muchísimas. Una de ellas sería, pues, la habilidad de observación. Es algo que se me ha dicho que sea muy observador. Son las competencias personales que obtuve de observar, ser creativo, etcétera. La capacidad de adaptarme, creo que es una de las principales. (Comunicado personal, 9 de diciembre, 2024)

Los participantes destacan que sus habilidades se fortalecieron a través de prácticas directas en contextos diversos, incluyendo experiencias con poblaciones vulnerables y personas privadas de libertad. Reconocen que, aunque parte de su aprendizaje se ha dado mediante la dinámica de “ensayo y error”, existe claridad en que el diagnóstico constituye un paso indispensable en toda intervención. Asimismo, valoran que algunos docentes privilegien la práctica sobre la teoría, pues ello les permite vivenciar y reflexionar sobre la complejidad del trabajo socioeducativo. De igual forma, emergen reflexiones críticas: algunos consideran necesario dar seguimiento a los proyectos para evaluar su impacto en el mediano y largo plazo, mientras que otros subrayan la importancia de reforzar la intervención con las familias dentro de la tríada escuela-familia-comunidad.

El cruce de la información cuantitativa y cualitativa permite afirmar que las habilidades de intervención socioeducativa están sólidamente desarrolladas en este grupo. Los datos estadísticos muestran una tendencia clara hacia niveles altos y muy altos, y las narrativas cualitativas complementan esta visión al evidenciar que esas habilidades no son abstractas, sino que se han ejercitado en contextos reales, diversos y retadores. No obstante, los testimonios también aportan matices críticos sobre la necesidad de asegurar continuidad en los proyectos y fortalecer la dimensión familiar en las intervenciones.

Tras confirmar que el grupo alcanza un nivel consolidado de habilidades para la intervención socioeducativa, corresponde avanzar al Factor 3, Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, donde se analizará hasta qué punto estas experiencias formativas han favorecido el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo en torno a los contextos sociales más amplios en los que se insertan.

Matriz de análisis mixto del Factor 2 – Grupo B (México)

Tabla 105. Factor 2: Habilidades para la intervención socioeducativa

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 15,69 Mediana: 15,5 Moda: 15 Desviación estándar: 2,50 Categoría predominante: Alto nivel de habilidades (62,50 %), seguida de Muy alto nivel (31,25 %)	La media (15,69), la mediana (15,5) y la moda (15) se ubican dentro del rango de alto nivel de habilidades , en concordancia con la categoría predominante del grupo. La desviación estándar (2,50) es baja, lo que indica poca dispersión y homogeneidad en las respuestas. Los datos reflejan que un 93,75 % del estudiantado se concentra en las categorías alto y muy alto , mientras que solo un 6,25 % se sitúa en el nivel medio y ninguno en niveles bajos o muy bajos. Esto señala un patrón claramente orientado hacia los niveles superiores de desarrollo de habilidades.	Por un lado, las personas estudiantes participantes aseguran que sus habilidades de intervención están estrechamente relacionadas a las prácticas vinculadas a los cursos de carrera, que además se atienden y se trabajan con poblaciones diversas, así como con las personas privadas de libertad. Aunque hablan de ensayo y error, tienen claridad en que el diagnóstico es esencial en todos los trabajos y proyectos en los que están involucrados. Por último, reconocen que las percepciones de ir a “ensayo y error” se deben a que en algunos casos los docentes promueven más la práctica que la teoría, tanto así que les recuerdan empezar primero por la práctica. Por otro lado, hay estudiantes que aseguran que se debería volver al lugar donde se realizaron los proyectos previamente para verificar su grado de incidencia a mediano y largo plazo y considerar la posibilidad de continuarlos. Aunque mencionan que la tríada es fundamental, también expresan que entre Escuela, Familia y Comunidad consideran que se debe fortalecer el trabajo y las estrategias implicadas en la intervención <u>familias.</u>

En el plano cuantitativo, los resultados muestran un desempeño sobresaliente en el grupo de estudiantes del énfasis en Pedagogía Social. La media (15,69), mediana (15,5) y moda (15) se sitúan claramente en la categoría de alto nivel de habilidades, en coherencia con la predominancia de esta categoría (62,50 %). La desviación estándar (2,50) es baja, lo que indica homogeneidad en las respuestas y refuerza la idea de un grupo con percepciones consistentes. La gran mayoría (93,75 %) se concentra en los niveles alto y muy alto, mientras que solo un 6,25 % se ubica en nivel medio, y no existen casos en los niveles bajo o muy bajo. Estos datos reflejan que el grupo ha alcanzado un perfil muy consolidado en cuanto a sus habilidades para intervenir en contextos socioeducativos.

En lo cualitativo, las voces estudiantiles refuerzan esta lectura de alto desempeño. Los participantes destacan que sus habilidades se fortalecieron a través de prácticas directas en contextos diversos, incluyendo experiencias con poblaciones vulnerables y personas privadas de libertad. Reconocen que, aunque parte de su aprendizaje se ha dado mediante la dinámica de “ensayo y error”, existe claridad en que el diagnóstico constituye un paso indispensable en toda intervención. Asimismo, valoran que algunos docentes privilegien la práctica sobre la teoría, pues ello les permite vivenciar y reflexionar sobre la complejidad del trabajo socioeducativo. De igual forma, emergen reflexiones críticas: algunos consideran necesario dar seguimiento a los proyectos para evaluar su impacto en el mediano y largo plazo, mientras que otros subrayan la importancia de reforzar la intervención con las familias dentro de la tríada escuela-familia-comunidad.

El cruce de la información cuantitativa y cualitativa permite afirmar que las habilidades de intervención socioeducativa están sólidamente desarrolladas en este grupo. Los datos estadísticos muestran una tendencia clara hacia niveles altos y muy altos, y las

narrativas cualitativas complementan esta visión al evidenciar que esas habilidades no son abstractas, sino que se han ejercitado en contextos reales, diversos y retadores. No obstante, los testimonios también aportan matices críticos sobre la necesidad de asegurar continuidad en los proyectos y fortalecer la dimensión familiar en las intervenciones.

Tras confirmar que el grupo alcanza un nivel consolidado de habilidades para la intervención socioeducativa, corresponde avanzar al Factor 3, Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, donde se analizará hasta qué punto estas experiencias formativas han favorecido el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo en torno a los contextos sociales más amplios en los que se insertan.

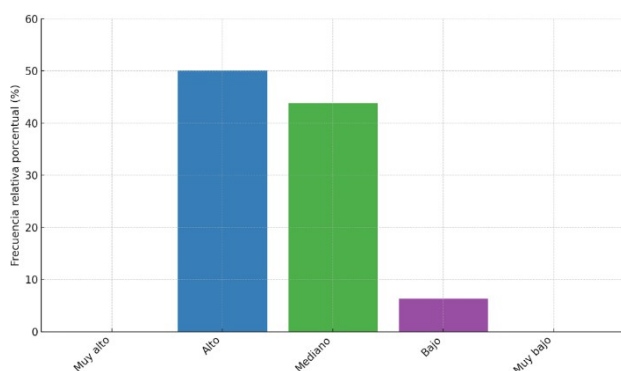
Análisis cuantitativo del factor 3

Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad

Tabla 106. Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de capacidades	29 – 35	0	0.00%	100.0%
Altos Niveles de capacidades	22 – 28	8	50.00%	100.0%
Medianos Niveles de capacidades	15 – 21	7	43.75%	50.0%
Bajos Niveles de capacidades	8 -14	1	6.25%	6.25%
Muy bajos niveles de capacidades	1 – 7	0	0.00%	0.0%
Totales		16	100.0%	

Figura 66. Distribución porcentual del nivel de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica



El siguiente factor evalúa la capacidad del estudiante para ejercer pensamiento crítico frente a las dinámicas sociales, culturales y políticas que impactan a las comunidades, demostrando su habilidad para intervenir con conciencia sobre el contexto donde realiza su labor. En la tabla y el gráfico se muestra que en el grupo de México de IV y V año de carrera, se tienen los siguientes resultados. Un 50 % de la totalidad de personas estudiantes considera que poseen Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Un 43,75% de la totalidad de las personas estudiantes considera que poseen Medianos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Un 6,25% considera que sus niveles de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica son bajos. Los resultados expresan que el mayor porcentaje de personas estudiantes perciben que poseen Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, mientras que un porcentaje menor se sitúan en niveles medianos de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Además, una reducida cantidad de personas considera tener bajos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica con un 6,25%. No se reportan personas con muy capacidad. Al profundizar un tanto en la situación dada se tiene que el comportamiento de este tercer factor muestra una percepción predominantemente

positiva por parte del estudiantado de IV y V año en relación con su capacidad de comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El 50% de las personas encuestadas se sitúa en la categoría de Altos niveles de capacidades, lo que sugiere que al menos la mitad del grupo considera que posee herramientas suficientes para analizar críticamente los procesos sociales, políticos y culturales que afectan tanto a las comunidades como a su futura labor como profesionales de la educación.

Este dato puede interpretarse como un indicador de la existencia de procesos formativos que promueven la reflexión crítica y el análisis contextual. Al dato anterior se suma, que un 43,75% de estudiantes que reportan encontrarse en la categoría de Medianos niveles de capacidades. Aunque no representa una valoración negativa, sí marca una diferencia con el grupo anterior, indicando que todavía hay un sector importante del estudiantado que reconoce limitaciones en su formación respecto a la interpretación crítica de los fenómenos sociopolíticos. Esta autopercepción puede deberse a una menor exposición a experiencias prácticas con comunidades en contextos reales, o a una falta de articulación entre los contenidos teóricos y la dimensión política de la intervención educativa.

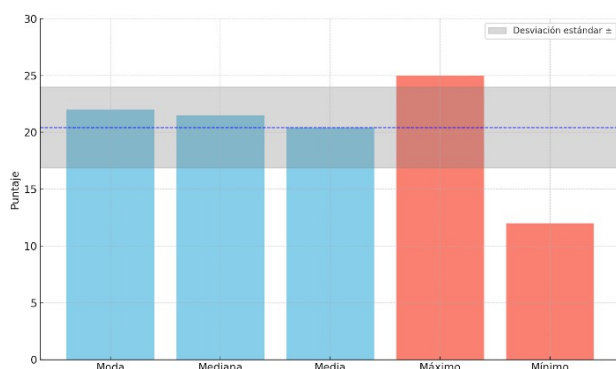
Es relevante la presencia de un 6,25% de estudiantes que se ubican en la categoría de Bajos niveles de capacidades. Si bien este porcentaje es bajo en comparación con las demás categorías, no debe pasarse por alto, ya que indica que al menos una persona estudiante manifiesta una autovaloración poco favorable en este componente, fundamental en el marco de la educación social. Lo anterior, podría estar relacionado con una escasa comprensión de los procesos estructurales que configuran las condiciones de vida de las poblaciones con las que trabaja la educación social, o bien con la percepción de una

distancia entre su formación académica y la realidad concreta de los territorios. Cabe indicar que no hay estudiante que se posicionan en la categoría de Muy altos niveles de capacidad, lo cual genera interrogantes en cuanto al grado de profundidad alcanzado en esta área. A pesar de que la mitad del grupo se sitúa en niveles altos, la ausencia total de valoraciones en la categoría máxima podría interpretarse como un indicador de que aún hay márgenes de crecimiento en la formación política y crítica. En este sentido, podría especularse que, si bien el estudiantado ha sido sensibilizado y capacitado para reconocer las dinámicas sociopolíticas, todavía falta consolidar procesos formativos que profundicen en la lectura compleja de la realidad y en la capacidad de actuar con conciencia transformadora. La situación que muestra este análisis del dato tiene dos aristas, por una parte, indica que existe un perfil estudiantil con una buena disposición y percepción de habilidades críticas para comprender el contexto social y político; por otro, visibiliza la necesidad de fortalecer espacios de reflexión política más profundos, tanto en lo curricular como en las experiencias prácticas de intervención educativa.

Tabla 107. Medidas de tendencia central y dispersión factor tres Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	22
Mediana	21,5
Media	20,44
Medidas de dispersión	
MAX	25
MIN	12
Rango	13
Des Estand	3,56
% de la DS	17,41

Figura 67. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para capacidades sociopolíticas



Las medidas de tendencia central y dispersión interpretan y comparan los datos de manera más precisa y sencilla. La tabla y la figura exponen los niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, correspondiente al grupo IV y V año de México, muestra como valor más frecuente el 22, el cual se ubica en la categoría Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El valor de la mediana es 21,5, es decir que aproximadamente existe un 50% de puntajes superiores o iguales a 21,5 los cuales se ubicaron en las categorías Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, pero existe otro 50% igual o menor a ese valor. El otro 6,25% tendría puntajes inferiores a 15, y se ubica en la categoría de bajos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El promedio ofrece un grado más completo del comportamiento del grupo que la mediana, ya que refleja de manera general cómo se distribuyen los datos, en este caso el valor es de 20,44 y se ubica en la categoría medianos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Para el grupo de IV y V año de la carrera de México se tiene que existe un valor máximo de 25, ubicado en la categoría de Altos niveles de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El valor mínimo registrado es de 12 y se ubica en la categoría bajos niveles de Capacidades para la

comprensión crítica de la realidad sociopolítica. Entre las diferencias de ambos valores surge un Rango de 13, esto demuestra que hay una moderada variabilidad en los resultados, pero no es excesiva. Con respecto a la desviación estándar se tiene que esta tiene un valor de 3,56 y representa el 17,41% de la media, mostrando que hay una variabilidad moderada-baja en los datos, es decir que no están extremadamente dispersos, pero tampoco son completamente homogéneos, sugiere existe cierta dispersión baja-moderada, por lo tanto, hay diversidad en los resultados, pero dentro de un margen razonable. Aunque existe diversidad en los resultados, la dispersión es moderada-baja. Al realizar un análisis más detallado de las medidas comentadas se puede indicar que los valores obtenidos en las medidas de tendencia central ofrecen una mirada más precisa sobre la distribución general de las percepciones estudiantiles en torno a sus capacidades de comprensión crítica de la realidad sociopolítica. El hecho de que la moda (22) y la mediana (21,5) se ubiquen en la categoría de Altos niveles de capacidad refuerza la idea de que una parte significativa del grupo se siente segura en su habilidad para interpretar los fenómenos sociales y políticos que afectan a los contextos educativos. Esta repetición del puntaje más alto puede estar vinculada con experiencias formativas comunes entre varios estudiantes, como cursos específicos o prácticas profesionales que hayan incentivado el pensamiento crítico y la reflexión sociopolítica. No obstante, el valor de la media (20,44), que se ubica en la categoría de Medianos niveles de capacidad, sugiere que, al considerar el conjunto de los datos, el grupo aún presenta una tendencia hacia una percepción intermedia en este tipo de habilidades. Este dato es de gran interés porque, aunque una buena parte de los estudiantes se auto valora en niveles altos, los valores inferiores (que son minoritarios) logran influir en la media, lo que indica que hay cierta diversidad interna en los niveles de apropiación crítica del contexto. Esta diferencia poco perceptible entre la moda, la mediana y la media

revela una estructura de datos que tiende hacia los niveles superiores, pero con presencia de casos que llevan las medidas hacia el centro. El rango de 13 puntos entre el máximo (25) y el mínimo (12) evidencia una variabilidad moderada, lo cual confirma que no todos los estudiantes comparten el mismo grado de comprensión crítica. Algunos pueden haber tenido más oportunidades de análisis contextualizado o un mayor interés por cuestiones políticas y sociales, mientras que otros podrían haberse enfocado en componentes más técnicos o metodológicos de su formación. Esta amplitud en los puntajes sugiere diferencias individuales en la formación, las motivaciones personales o incluso en el nivel de exposición a situaciones sociopolíticas complejas. La desviación estándar de 3,56, equivalente al 17,41% de la media, coloca al grupo ante una diversidad moderada. No se observa una dispersión extrema que indique fragmentación en el grupo, pero sí una suficiente amplitud como para pensar en una variedad de experiencias formativas dentro del mismo plan de estudios. Esto podría deberse a diferencias en la forma como se operacionalizan o median los contenidos curriculares según cada profesor, cada práctica o cada espacio formativo. También es posible que algunas personas hayan participado en actividades extracurriculares o comunitarias que fortalecieron su pensamiento crítico, mientras otras no tuvieron acceso o interés en ese tipo de vivencias. En general, al analizar estas medidas estadísticas indica que la mayoría del grupo se auto valora positivamente en cuanto a sus capacidades de comprensión crítica sociopolítica, pero existe una heterogeneidad interna que debe ser considerada. Esta diversidad de puntajes no necesariamente representa una debilidad, sino una expresión del carácter diverso y complejo de los procesos formativos, especialmente en una carrera que busca articular teoría, práctica y conciencia profunda del contexto.

Al mirar los datos estadísticos de acuerdo con la teoría y el marco curricular del plan de estudios de la carrera se puede indicar que el análisis de las capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica revela una dimensión clave en la formación del estudiantado en el ámbito de la educación social. La percepción mayoritaria del grupo encuestado, que se sitúa en los niveles altos y medios, refleja un reconocimiento de sus propias habilidades para interpretar las dinámicas sociales, culturales y políticas que inciden en los contextos comunitarios. Desde una perspectiva pedagógica, el pensamiento crítico constituye una competencia indispensable en los procesos de intervención educativa, ya que permite que las y los educadores actúen no solo como mediadores de conocimientos, sino también como agentes de transformación social, es decir se supera la racionalidad instrumental. Este tipo de conciencia crítica requiere no solo de contenidos curriculares, sino de experiencias formativas situadas y reflexivas, de esa forma el plan de estudios de la BUAP contempla espacios formativos como las Prácticas Educativas Profesionales, los Seminarios de Reflexión y las Unidades de Formación Integradoras, los cuales están diseñados para “vincular al estudiante con problemáticas reales del contexto educativo y social” (BUAP, s.f., p.6). Esta estructura formativa ofrece una plataforma adecuada para que el estudiantado desarrolle capacidades críticas, aunque los resultados muestran que aún hay margen de mejora, especialmente en términos de lograr niveles muy altos de capacidad en una mayor proporción del grupo. Se debe insistir en la situación de que no existen estudiantes que se sitúen en la categoría de muy altos niveles de comprensión sociopolítica, dicho dato implica la necesidad de trabajar más a fondo espacios donde se promueva de manera más explícita el análisis estructural de la realidad y el compromiso ético con la transformación. Esto implica, entre otras cosas, un fortalecimiento del enfoque sociocrítico en las asignaturas teóricas, así como una articulación más profunda entre las prácticas

profesionales y los contenidos de análisis político y social. Es pertinente que la comprensión crítica de la realidad sociopolítica no solo debe presentarse como un aprendizaje transversal, sino como un eje articulador de la formación del educador social. En palabras del propio plan de estudios, se trata de formar profesionales “capaces de interpretar, dialogar y actuar ante las realidades cambiantes del país y del mundo” (BUAP, s.f., p.4), lo cual exige una visión más integral y comprometida del rol docente en contextos de desigualdad, exclusión y transformación

Análisis cualitativo de la categoría 3. Comprensión crítica de la realidad sociopolítica (Factor 3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad)

Los resultados obtenidos en este nivel hablan de una buena preparación académica, sin embargo, las personas participantes consideran necesario optar por posgrados para poder realizar su trabajo con un mejor desempeño profesional, esto demuestra el compromiso con su formación pues han podido comprender que son protagonistas en el cambio y la mejora de su sociedad lo que dice mucho sobre la comprensión sociopolítica del estudiantado. En el caso de la PPM.03 comenta lo siguiente:

Hemos tenido la fortuna de estar en escenarios formales, no formales y en voluntariados, entonces esta parte nos ha enriquecido mucho. Hablando específicamente de materias, la de Educación para la Diversidad ha sido una materia que, en lo personal, ha abierto el panorama de forma genuina, grande y extensa, porque no solamente es hablar de discapacitados, sino también de poblaciones vulnerables y no vulnerables; de personas que están próximas a caer dentro de una adicción o en una situación de riesgo, sino también de las que ya están en este

entorno. Incluso abarca a aquellos que no tienen las posibilidades de acceder a una educación formal, por decirlo así, y también a aquellos que son diferentes, no solamente en cuestiones de género o creencias, sino también en la forma en que aprenden. (Comunicado personal, 4 de diciembre, 2024)

De acuerdo con lo anterior se puede decir que las experiencias a las que se ven expuestos los preparan para buscar soluciones a problemas en diferentes contextos y logran determinar las necesidades de las comunidades, las cuales pueden variar según las políticas, la economía, entre otros factores, tanto así que expresan que lo primero que se realiza para comprender el contexto, es recorrer y conocer la comunidad.

En el plano cuantitativo, los resultados reflejan un desempeño mayoritariamente positivo. La escasa representación en los niveles bajos confirma que este grupo ha desarrollado bases sólidas en esta dimensión formativa.

El componente cualitativo refuerza estos hallazgos. Las personas participantes expresan una fuerte disposición hacia la formación continua, considerando la necesidad de cursar posgrados como una vía para fortalecer aún más sus capacidades y asumir un papel activo en la transformación social. Además, destacan que las experiencias vividas en distintos contextos les permiten comparar realidades, identificar necesidades comunitarias y proponer soluciones situadas. El hecho de que reconozcan la importancia de recorrer y conocer las comunidades como punto de partida para comprenderlas muestra una visión integral y comprometida de su rol como futuros profesionales.

Al integrar ambos enfoques, se confirma que el grupo presenta un perfil robusto en la comprensión sociopolítica, sustentado tanto en la percepción de altos niveles de logro

como en una orientación clara hacia la práctica situada y la formación permanente. Sin embargo, los testimonios también sugieren que esta capacidad debe seguir fortaleciéndose mediante experiencias directas y oportunidades de profundización teórica, de modo que el estudiantado pueda consolidar una praxis crítica más integral.

Luego de observar que el grupo alcanza altos niveles en la comprensión sociopolítica de la realidad, corresponde avanzar al Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas, con el fin de analizar cómo valoran los estudiantes la capacidad del plan de estudios para responder a las demandas sociales y educativas de sus contextos.

Matriz de análisis mixto del Factor 3 – Grupo B (México)

Tabla 108. Factor 3: Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 20,44 Mediana: 21,5 Moda: 22 Desviación estándar: 3,56 Categoría predominante: Altos niveles de capacidades (50 %), seguida de Medianos niveles (43,75 %)	La media (20,44), la mediana (21,5) y la moda (22) se ubican en el rango de altos niveles de capacidades, coincidiendo con la categoría de mayor frecuencia. La desviación estándar (3,56) muestra que las respuestas presentan variabilidad moderada, pero la mayor concentración está en los niveles medio y alto, que en conjunto representan el 93,75 % de los casos. En síntesis, el comportamiento del grupo apunta hacia un predominio de altos niveles de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica.	Las personas participantes sugieren que es necesario cursar posgrados para poder realizar su trabajo con un mejor desempeño profesional, esto deja entrever que son personas predispuestas a seguir formándose profesionalmente, ya que se consideran actores activos del cambio y la mejora de su sociedad. Además, consideran que las experiencias a las que se ven expuestos y expuestas los preparan para buscar soluciones a problemas en un determinado contexto, tanto en un lugar como en otro, ya que en el contraste logran determinar las necesidades de las comunidades, las cuales varían según las políticas, la economía, entre otros factores. Tanto así que expresan que lo primero que se realiza para comprender el contexto es recorrer y conocer la <u>id.</u>

En el plano cuantitativo, los resultados reflejan un desempeño mayoritariamente positivo. La media (20,44), la mediana (21,5) y la moda (22) se ubican en el rango de altos niveles de capacidades, coincidiendo con la categoría predominante (50 %). La desviación estándar (3,56) indica variabilidad moderada, pero la gran mayoría de estudiantes (93,75 %) se distribuye entre niveles medios y altos, lo que sugiere un avance significativo en la

consolidación del pensamiento crítico y la comprensión de la realidad sociopolítica. La escasa representación en los niveles bajos confirma que este grupo ha desarrollado bases sólidas en esta dimensión formativa.

El componente cualitativo refuerza estos hallazgos. Las personas participantes expresan una fuerte disposición hacia la formación continua, considerando la necesidad de cursar posgrados como una vía para fortalecer aún más sus capacidades y asumir un papel activo en la transformación social. Además, destacan que las experiencias vividas en distintos contextos les permiten comparar realidades, identificar necesidades comunitarias y proponer soluciones situadas. El hecho de que reconozcan la importancia de recorrer y conocer las comunidades como punto de partida para comprenderlas muestra una visión práctica y comprometida de su rol como futuros profesionales.

Al integrar ambos enfoques, se confirma que el grupo presenta un perfil robusto en la comprensión sociopolítica, sustentado tanto en la percepción de altos niveles de logro como en una orientación clara hacia la práctica situada y la formación permanente. Sin embargo, los testimonios también sugieren que esta capacidad debe seguir fortaleciéndose mediante experiencias directas y oportunidades de profundización teórica, de modo que el estudiantado pueda consolidar una praxis crítica más integral.

Luego de observar que el grupo alcanza altos niveles en la comprensión sociopolítica de la realidad, corresponde avanzar al Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas, con el fin de analizar cómo valoran los estudiantes la capacidad del plan de estudios para responder a las demandas sociales y educativas de sus contextos.

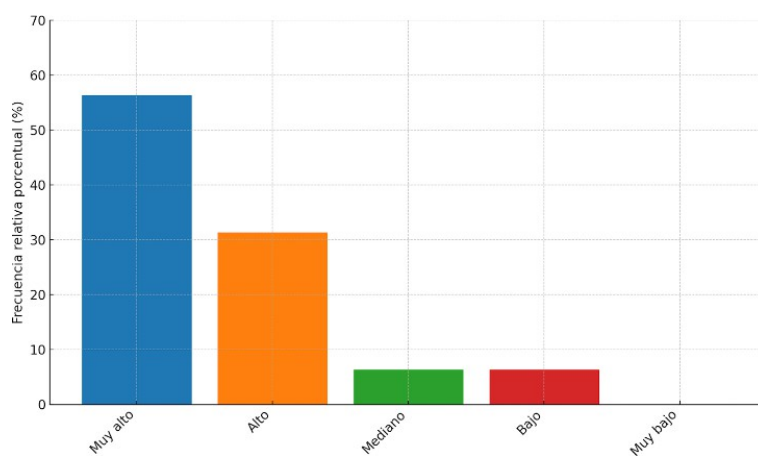
Análisis cuantitativo del factor 4

Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Tabla 109. Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto grado de coherencia	13 – 15	9	56.25%	100.0%
Alto grado de coherencia	10 – 12	5	31.25%	43.75%
Mediano grado de coherencia	7 – 9	1	6.25%	12.5%
Bajo Grado de coherencia	4 – 6	1	6.25%	6.25%
Muy bajo grado de coherencia	0 – 3	0	0.00%	0.0%
Totales		16	100.0%	

Figura 68. Distribución porcentual del grado de coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas



En base a este factor, se pretendía identificar si el currículo responde de manera pertinente a los desafíos y necesidades del entorno socioeducativo actual. Los resultados obtenidos mostraron que un 56.25% del total de personas participantes consideraron que el currículo de su formación representa un muy alto grado de coherencia con las necesidades del contexto. Así mismo, un 31.25% sitúa esta coherencia en un nivel alto, lo cual reforzó una tendencia claramente positiva respecto a la educación del plan de estudios con la realidad social y educativa. En contraste, un 6.25% de las personas encuestadas percibió un grado medio de coherencia, mientras que otro 6.25% señaló un bajo grado de coherencia entre el currículo y las problemáticas del entorno. Por otra parte, se destacó que ninguna persona manifestó una percepción de muy bajo grado de coherencia, lo cual ha sido un indicador positivo en términos generales. Estos resultados han representado una percepción mayoritaria de que el currículo contribuye de manera significativa a la formación para el abordaje de los desafíos sociales y educativos contemporáneos. No obstante, la presencia de un pequeño porcentaje que identificó un grado medio o bajo sugirió la necesidad de continuar revisando y ajustando los contenidos curriculares para asegurar su pertinencia en todos los contextos. Al profundizar con respecto a estos datos, es preciso que los resultados obtenidos han reflejado una percepción muy favorable del estudiantado respecto a la relación entre la formación recibida y las necesidades reales del entorno educativo. De esa forma más de la mitad del grupo (56,25%) ubicó esta coherencia en el nivel más alto posible indicando que las experiencias curriculares, los contenidos abordados y las estrategias formativas propuestas en la carrera han logrado vincularse de forma oportuna las demandas y realidades vividas en los espacios socioeducativos. Esta percepción puede estar relacionada con experiencias prácticas exitosas, con el abordaje de temáticas relevantes durante el desarrollo del plan de estudios, o con la identificación de vínculos claros entre lo

aprendido y las situaciones comunitarias o escolares en las que los estudiantes han intervenido. En la categoría siguiente un 31,25% ubicó la coherencia en un nivel alto reforzando la tendencia positiva. Este dato indicó que para una gran mayoría del grupo (87,5% en total), el currículo ha sido pertinente, útil y aplicable. Sin embargo, que este segundo grupo no haya seleccionado la categoría más alta podría interpretarse como una señal de que, si bien existe una articulación entre formación y realidad, aún se pueden percibir vacíos o elementos que podrían ser más explícitamente trabajados en la carrera.

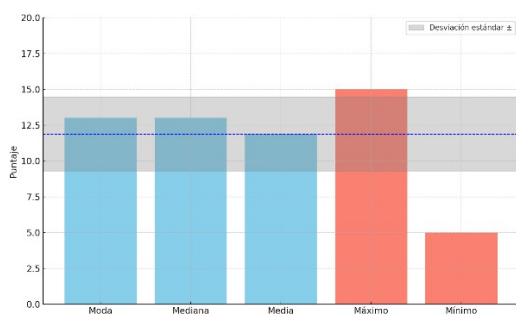
Quizá algunos contenidos se presentan de forma teórica o descontextualizada, o tal vez algunas unidades formativas no abordaron con suficiente profundidad problemáticas clave del entorno. También, se mencionó que no se debe pasar por alto que dos personas (12,5%) percibieron el currículo con un grado medio o bajo de coherencia. Aunque se trata de una minoría, estas personas estudiantes podrían estar reflejando experiencias formativas en las que la teoría no logró responder a situaciones reales, o bien prácticas educativas donde no se sintieron suficientemente preparados. Este grupo conllevó al análisis y las percepciones pudieron orientar la identificación de vacíos, rigideces o desvinculaciones temáticas que, aunque no generalizadas, pudieron haber estado afectando la calidad formativa en algunos aspectos del proceso. El análisis evidenció que la mayoría del estudiantado reconoce una adecuada correspondencia entre el currículo y las realidades socioeducativas que enfrentaron. Esta percepción sugirió que los contenidos han sido pertinentes, actualizados y, en gran medida, significativos. A pesar de ello la existencia de percepciones ubicadas en niveles más bajos, aunque en porcentajes pequeños, señaló la necesidad de continuar avanzando hacia un currículo más sensible, contextualizado y

adaptado a las complejidades de los escenarios sociales donde se requiere la acción del educador.

Tabla 110. Medidas de tendencia central y dispersión factor cuatro Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	13
Mediana	13
Media	11,88
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	5
Rango	10
Des Estand	2,58
% de la DS	21,72

Figura 69. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para coherencia curricular



Las medidas de tendencia central reflejaron cómo se distribuyen las percepciones del estudiantado respecto a la coherencia del currículo con las necesidades socioeducativas, lo cual se pudo observar en la figura y en la tabla. De esa forma la moda y la mediana se situaron en el valor de 13, lo que indicó que la mayoría de las personas participantes tendieron a valorar este aspecto con una puntuación alta. Este dato es consistente con los resultados anteriormente analizados, donde se destacó que más de la mitad de los participantes experimentó un muy alto grado de coherencia curricular. Por otro lado, la media aritmética se situó en 11,88 lo cual, aunque un poco inferior a la moda y la mediana, aún reforzó una tendencia hacia una percepción positiva.

En cuanto a las medidas de dispersión el rango de puntuación máxima y la mínima es de 10 puntos, lo que evidenció cierta variabilidad en las respuestas. Esta diversidad de percepciones pudo deberse a la experiencia individual en la formación, áreas de énfasis o a las diferentes prácticas desarrolladas. Cabe señalar que ese rango responde a un puntaje máximo de 15, correspondiente al más alto nivel de la categoría superior y el puntaje mínimo de 5 el cual está ubicado en la categoría de muy bajo Nivel, lo cual sostuvo la tendencia de puntajes positivos, pero con al menos un caso sumamente negativo. La desviación estándar es de 2,58, lo que representa un 21,72% respecto a la media, indicando una dispersión moderada. Esta dispersión denotó que un grupo minoritario de participantes percibieron la coherencia curricular con menos claridad o pertinencia.

De esa forma el determinar que tanto la moda como la mediana se situaron en el valor de 13 permitiendo afirmar que existe una concentración de respuestas en los niveles superiores de percepción, específicamente dentro del rango correspondiente al muy alto grado de coherencia. Este comportamiento estadístico sugirió que la mayoría de las

personas participantes han experimentado experiencias formativas que les permitieron reconocer vínculos directos entre lo aprendido en la carrera y las situaciones socioeducativas del entorno real. El que este valor se repita como el más frecuente y como el punto medio reafirmó la consistencia de esta percepción en el grupo. Al observar el valor de la media con un valor de 11,88, se apreció que se encontraba apenas por debajo de la mediana y la moda, lo cual indicó una ligera asimetría en la distribución. Esta pequeña diferencia pudo haber estado influenciado por la presencia de uno o dos casos con puntuaciones notablemente más bajas, que desvían el promedio hacia abajo. A pesar de ello, el promedio se mantuvo dentro de la categoría de alto grado de coherencia, lo que reforzó la tendencia general de que el grupo valoró positivamente la relación entre currículo y necesidades del contexto. Pero esto permitió visualizar que no todas las trayectorias formativas han sido percibidas como plenamente integradas o consistentes. Al pasar al análisis de la dispersión es igualmente revelador. Un rango de 10 puntos, entre una puntuación mínima de 5 y una máxima de 15, indica que, si bien la mayoría valoró positivamente la coherencia curricular, existe una amplitud en las valoraciones. La mínima, ubicada en la frontera inferior de la categoría bajo grado de coherencia, señaló que al menos una persona no encontró suficiente vinculación entre el plan formativo y la realidad que enfrentó o enfrentará como profesional. Este caso extremo pudo reflejar una experiencia individual desfavorable o una posible distorsión en áreas específicas del plan de estudios que no lograron responder a sus expectativas. Al observar la desviación estándar de 2,58, equivalente al 21,72% de la media, reforzó esta idea de una dispersión moderada, no se trató de un grupo completamente homogéneo en su percepción, aunque la tendencia general sea positiva. Esta variabilidad puede deberse a múltiples variables tales como el acceso desigual a experiencias prácticas significativas, las diferencias en los equipos

docentes responsables de los cursos, o incluso la forma en que ciertas unidades curriculares abordan los desafíos del entorno educativo.

Al contrastar los datos obtenidos con la teoría, se presentó la siguiente situación, los resultados del análisis del Factor 4 revelaron una percepción muy positiva por parte del estudiantado sobre la coherencia entre el currículo de la carrera y las necesidades socioeducativas del contexto. Este hallazgo resultó especialmente importante ya que la formación de profesionales en educación social. El hecho de que más del 87% del estudiantado ubique la coherencia curricular en niveles alto o muy alto sugiere que el programa de estudios logra en gran medida cumplir con estos objetivos institucionales. De esa forma, la percepción estudiantil que sostiene la presencia de una fuerte articulación entre la formación recibida y las demandas reales del medio social confirmaron que el currículo de la carrera no es meramente académico, sino que tiene una base ética y política que busca contribuir activamente al cambio social. Como se señaló el marco teórico de este estudio, la educación social se sustenta en la necesidad de formar sujetos “críticos, propositivos y transformadores, capaces de incidir en procesos comunitarios con conciencia histórica y compromiso social” (Marco teórico, p.7). Pero no se puede dejar de lado el hallazgo (pequeño en magnitud) de que un 12,5% de estudiantes ubican esta coherencia en niveles medios o bajos, aunque minoritaria la tendencia, indica la presencia de niveles de logro comprometidos dentro del diseño curricular. Fue necesario reflexionar sobre posibles brechas entre las intenciones formativas y la implementación real del currículo. Los resultados han dado fuerza a la necesidad de continuar fortaleciendo mecanismos de retroalimentación entre el estudiantado y el cuerpo docente, así como de mantener una revisión dinámica del currículo para que conserve su pertinencia y capacidad de respuesta

frente a los cambios socioculturales. En general es necesario indicar que los datos y la teoría convergen en afirmar que el plan formativo de la BUAP en Procesos Educativos, particularmente en su dimensión de educación social, muestra una clara orientación hacia la pertinencia contextual y el compromiso con los desafíos comunitarios. No obstante, también se evidenciaron oportunidades para mejorar la coherencia formativa a través de la reflexión pedagógica continua y del diálogo con las experiencias reales del estudiantado.

Análisis cualitativo de la categoría 4. Pertinencia curricular y formación recibida.

(Factor 4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas)

En la formación de educadores sociales en la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos, en los últimos semestres según el plan de estudios BUAP (2020) se ha ofrecido profundizar las competencias profesionales integrando conocimientos previos en entornos de investigación, especialización y práctica. En el énfasis en Pedagogía Social, se dirige a los estudiantes a procesos educativos en contextos no escolares, desde una perspectiva más crítica y comunitaria, está centrada en la transformación social, teniendo cursos claves como: pedagogía social, educación socio comunitaria, animación sociocultural y desarrollo comunitario, entre otras.

Las personas participantes del último año de la carrera reforzaron con sus respuestas la importancia que tienen los contenidos del plan de estudios en la formación integral del educador social. Desde distintas experiencias, las personas participantes coincidieron en

que los cursos teóricos, metodológicos y prácticos tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de sus competencias profesionales.

La persona participante PPM.02 consideró que asignaturas como didáctica y currículo son fundamentales para el desarrollo profesional, pero también cuestionó la falta de materias enfocadas en problemáticas actuales y habilidades aplicables, hizo hincapié en la necesidad de mayor sensibilidad institucional para atender las solicitudes del estudiantado y planteó un problema estructural que es la escasa planta docente, lo que ha obligado a que docentes impartan materias fuera de su especialidad, afectando la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, PPM.03 reconoció que, sí se realizaron ajustes en el plan, aunque cuestionó la falta de orientación desde el inicio de la carrera ya que esto provocó desconcierto con relación a lo que sabían sobre esta, sin embargo, agregó en relación con los cursos del plan de estudio que si hay cursos que han calado en su formación como profesional:

En la parte de las materias creo que serían las materias que tienen que ver con la Pedagogía Social, las intervenciones que hemos desarrollado a lo largo de la carrera, así como los proyectos que también hemos desempeñado. Aquellos que constan de intervenir en un lugar en específico o una población en específico, así como las actividades y lecturas que nos han dejado, igual con temas o perspectivas de la Pedagogía Social. (Comunicado personal, 4 de diciembre de 2024.)

Como lo mencionó Trejos (2023) es fundamental potenciar la capacidad de autoaprendizaje y participar en la formulación de proyectos, así como en grupos y espacios

sociales como ONG, programas para adultos mayores y proyectos dirigidos a personas con diversas condiciones de vida. Estos aspectos contribuyen significativamente a la alineación entre las expectativas laborales y las competencias profesionales adquiridas, lo que resulta fundamental para el éxito y el desarrollo profesional.

De esta forma, la persona participante PPM.04 aportó una crítica relacionada con las estrategias didácticas del profesorado, aunque admitió que la materia en cuestión sí tenía relación con el perfil profesional, la forma en que fue impartida no fue clara y mucho menos le aportó a su formación. Poniendo esto en relieve la importancia de fortalecer la mediación pedagógica del profesorado, para lograr aprendizajes significativos y contextualizados.

PPM.05 expresó una reflexión profunda al señalar:

"Educación para la Diversidad" fue uno de los temas y materias más importantes que tuve, porque desde ahí cambió mi perspectiva de cómo miraba a las personas. Esta parte de la materia me ayudó a tener una nueva perspectiva a la hora de hacer mi servicio y trabajar con el Centro de Readaptación Social. No podría decir otra, porque esa realmente sentí que me abrió los ojos, fue una experiencia muy diferente. Además, la maestra que lo impartía era muy interesante, así que creo que esa fue la mejor que pude haber tenido. Comunicación personal, 9 de diciembre.

Por otro lado, también plantea que el tiempo actual de la licenciatura es insuficiente para una formación sólida, y que una posible reducción del plan a tres años afectaría la calidad de la carrera. Por lo tanto, menciona que considera que es importante ofrecer una

trayectoria formativa que combine tiempo suficiente, profundidad conceptual y experiencias prácticas diversas para garantizar un perfil profesional competente.

Matriz de análisis mixto del Factor 4 – Grupo B (México)

Tabla 111. Factor 4: Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 11,88 Mediana: 13 Moda: 13 Desviación estándar: 2,58 Categoría predominante: Muy alto grado de coherencia (56,25 %), seguida de alto grado de coherencia (31,25 %)	La media (11,88) se aproxima al límite superior de la categoría “Alto grado de coherencia”, mientras que la mediana (13) y la moda (13) se ubican en la categoría más alta, “Muy alto grado de coherencia”, evidenciando que más de la mitad del grupo (56,25 %) percibe la coherencia curricular en el rango máximo posible. La desviación estándar (2,58) indica que las respuestas presentan variabilidad moderada, aunque la mayoría de las puntuaciones tienden hacia los niveles superiores. En síntesis, el comportamiento del grupo apunta hacia una clara tendencia de percepción de muy alta coherencia entre el currículo y las necesidades socioeducativas.	Los participantes del último nivel de la carrera Licenciatura en Procesos Educativos mencionan que los cursos que han recibido han sido muy importantes para desarrollarse en diferentes espacios, planteando que estos los han preparado muy bien para la intervención o proyectos realizados. Se mencionan cursos como didáctica, currículo, pedagogía social y educación para la diversidad como los cursos valorados para dotarlos de las herramientas necesarias para proyectos en lugares como el CERESO. Se muestran dos observaciones con respecto al profesorado, mencionan que hay docentes que no están capacitados para dar ciertos cursos y por otro lado que hay docentes que motivan y de los cuales han aprendido mucho, lo cual ha sido importante para su formación.

En el plano cuantitativo, los resultados muestran una percepción muy positiva respecto a la coherencia curricular. La media (11,88) se sitúa en el rango de alto grado de coherencia, mientras que la mediana (13) y la moda (13) confirman una clara concentración en el nivel más alto de la escala. La categoría predominante, muy alto grado de coherencia (56,25 %), acompañada de un 31,25 % en alto grado, suma un 87,5 % del grupo en los niveles superiores. La desviación estándar (2,58) refleja una variabilidad moderada, pero no suficiente para alterar la tendencia central hacia una valoración positiva. En conjunto, el grupo percibe que el currículo se encuentra bien articulado con las necesidades socioeducativas y que responde de manera adecuada a las demandas formativas del campo profesional.

El análisis cualitativo refuerza estos resultados. Los estudiantes de los últimos niveles destacan cursos como didáctica, currículo, pedagogía social y educación para la diversidad como los que más aportaron a su preparación. Estos espacios han sido claves para dotarlos de herramientas que luego aplicaron en escenarios como el CERESO y otros proyectos comunitarios. Sin embargo, también emergen observaciones críticas: se señala que no todo el profesorado está igualmente capacitado para impartir los cursos, lo que genera contrastes en la calidad de la enseñanza. En contrapartida, valoran altamente a los docentes motivadores y comprometidos, quienes lograron potenciar su formación y despertar mayor interés en la disciplina.

En conjunto, los datos cuantitativos y cualitativos consolidan la idea de que el grupo percibe un nivel muy alto de coherencia curricular, con un currículo que se traduce en experiencias formativas significativas y aplicables en contextos reales. Las críticas hacia

algunos docentes matizan la visión global, pero no desvirtúan la tendencia general hacia una valoración positiva.

Tras confirmar que el grupo identifica una coherencia curricular muy sólida y pertinente con las necesidades socioeducativas, corresponde analizar el Factor 5, Experiencia con diversidad de poblaciones vulnerables – riesgo y exclusión social, para indagar si esa coherencia se refleja también en oportunidades prácticas de contacto con contextos de mayor complejidad social.

Análisis cuantitativo del factor 5

Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social

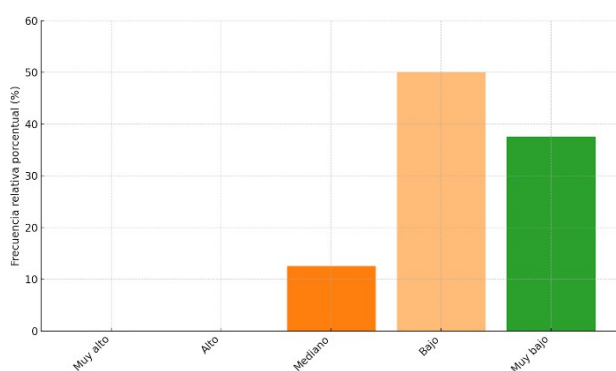
(ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)

Tabla 112. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	29 – 35	0	0.0%	100.0%
Altos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	22 – 28	0	0.0%	100.0%
Medianos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	15 – 21	2	12.5%	100.0%

Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	8 – 14	8	50.0%	87.5%
Muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social	0 – 7	6	37.5%	37.5%
Totales		16	100.0%	

Figura 70. Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social



Este factor reflejó el nivel de contacto con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Permitió valorar el conocimiento práctico de los estudiantes sobre realidades complejas y su capacidad para generar procesos de inclusión.

Como se observó en la tabla y se logró observar en el gráfico en los niveles de IV y V de la Universidad Autónoma de Puebla, se tenían los siguientes resultados. Un 0% de la totalidad de personas estudiantes consideró que poseen un Muy Altos Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Un 0% indicaron que se encuentran en el Alto Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Un 12,5% consideraron que sus competencias se ubicaron en un nivel mediano de contacto con las poblaciones de

riesgo y exclusión social, lo que pudo ser lógico, si los cursos y sus saberes se centraron en procesos de teoría. Un 50,0% consideró que han experimentado bajo nivel de contacto con las poblaciones de riesgo y un 37,5% se ha reflejado en la categoría de Muy bajo nivel de contacto con las poblaciones de riesgo y exclusión social.

Los resultados parecieron sugerir que a pesar de ser los niveles más avanzados de la carrera los estudiantes consideraron que no tienen el suficiente acercamiento a estas poblaciones y que el trabajo de campo fue insuficiente para la realidad actual y su futuro en práctica de la profesión. Cuando se analizaron los datos de forma más puntual, se pudo indicar que con base en los ítems aplicados (11 al 17) para el factor Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y Exclusión Social, se pudo profundizar el análisis descriptivo-especulativo desde los datos presentados.

Los resultados evidenciaron una situación negativa en la que el 87,5% del estudiantado se ubicó en niveles bajos o muy bajos de contacto con estas poblaciones, y ningún participante reportó niveles altos o muy altos. Los resultados se interpretaron desde diferentes puntos de vista. Por un lado, pudo ser probable que los espacios curriculares orientados al trabajo práctico aún no les brindaron suficientes oportunidades reales de intervención con poblaciones en riesgo, limitándose a escenarios simulados o estudios de caso teóricos. También pudo ser posible que los convenios con instituciones o programas donde estas poblaciones estuvieron presentes fueron escasos o poco estructurados para una intervención socioeducativa sistemática.

Esto generó una importante distancia entre la intencionalidad formativa del perfil profesional y la vivencia directa de contextos de exclusión social. El tipo de poblaciones mencionadas en los ítems (niños bajo protección institucional, personas en situación de

calle, con discapacidad, migrantes, en conflicto con la ley, adultos mayores en abandono, etc.) representó realidades complejas que requieren del educador social no sólo sensibilidad, sino preparación técnica y ética. El escaso contacto con estas poblaciones implicó que los estudiantes pudieron estar finalizando su carrera sin haber desarrollado suficientemente la empatía situada, las habilidades de intervención o la capacidad de análisis contextual que exige la acción profesional en estos campos.

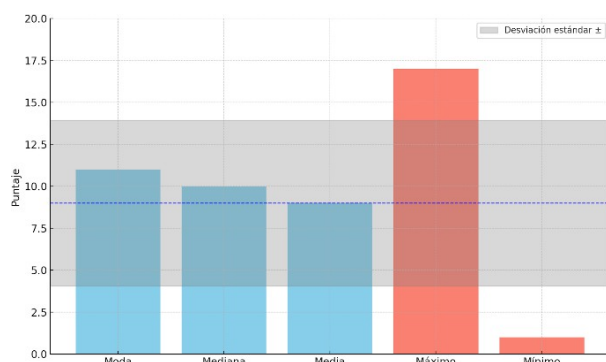
Mirando los datos y realizando análisis un tanto especulativos puede plantearse que los estudiantes lograron comprender, desde lo teórico, las problemáticas sociales, pero la falta de inmersión práctica restringió la apropiación profunda y transformadora de estos saberes. Esto generó una brecha entre lo que se declaró perfil de egreso y lo que realmente se experimentó. Por tanto, se pudo afirmar que los niveles de IV y V año han recibido una formación que, aunque rica en fundamentos, aún necesita ser más fuerte en el plano experiencial. Desde un punto de vista pedagógico, este fenómeno también pudo explicarse por la tendencia a centralizar las prácticas en centros educativos regulares, ambientes controlados o con niveles de institucionalización estructurados, donde la diversidad y el riesgo social no se presentaron con intensidad.

Ello pudo responder tanto a políticas institucionales como a resistencias internas del estudiantado o del personal docente para asumir escenarios complejos, lo cual representó un posible vacío formativo si el objetivo era contribuir a la justicia y equidad social desde la educación.

Tabla 113. Medidas de tendencia central y dispersión factor cinco Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	11
Mediana	10
Media	9
Medidas de dispersión	
MAX	17
MIN	1
Rango	16
Des Estand	4,94
% de la DS	54,88

Figura 71. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social



Las medidas de tendencia central y dispersión proporcionaron estadígrafos que sintetizaron el comportamiento grupal, como se pudo leer en la tabla y se observó en la figura el grupo de los grados más avanzados de la carrera de Pedagogía Social en la BUAP con respecto al nivel de contacto con las poblaciones de riesgo y exclusión social donde se mostró como valor más frecuente el 17, el cual se ubicó en la categoría de Nivel mediano de acercamiento. El valor de la mediana corresponde a 10, el valor medio nos mostró un 9 que se ubicó en el Bajo nivel de contacto con las poblaciones en riesgo y exclusión

social. Para ser el grupo avanzado en la carrera que haya existido un valor máximo de 17, ubicado en la categoría de mediano nivel de contacto con las poblaciones de riesgo, este valor pudo ser un valor extremo de una persona estudiante que cursa los últimos niveles de su carrera. El valor mínimo registrado es de 1, ubicado en la categoría de Muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. Entre ambos valores surgió el Rango el cual fue muy alto con un valor de 16. El estadígrafo que posee mayor fuerza para aclarar la situación lo es la desviación estándar la cual posee un valor de 4,94, para un porcentaje de desviación estándar de 54,88%. Las tablas y los gráficos sugirieron que la mayoría de las personas estudiantes participantes de la investigación consideraron que no tienen suficiente acercamiento a las poblaciones de riesgo y exclusión social a pesar de ser el grupo más avanzado de la carrera. Al analizar los datos de una manera más profunda se pudo mencionar que los resultados analizados han reflejado una realidad sumamente comprometida la experiencia práctica con poblaciones en riesgo o exclusión social fue sumamente limitada dentro del grupo evaluado, a pesar de que se trata del nivel más avanzado de la carrera. Si bien el valor de la moda es 11 (cercano al límite superior de la categoría de “bajo contacto”), la media y la mediana (9 y 10 respectivamente) han confirmado que la mayoría del grupo se encuentra en niveles bajos de experiencia directa con estas poblaciones. Esta tendencia sugirió que, aunque algunos estudiantes han tenido cierta exposición, esta no fue una constante generalizada ni una vivencia intensiva. Fue relevante que el valor máximo observado fuera apenas de 17 puntos sobre un posible máximo de 35, y que aún ese valor se ubicó dentro de la categoría de nivel “mediano”. Esto indicó que ningún estudiante ha alcanzado los niveles altos de experiencia, lo cual podría interpretarse como una alerta sobre la necesidad de revisar el grado de inmersión en contextos reales de vulnerabilidad. La presencia de un valor mínimo de 1 refuerza esta idea

ha mostrado que hay estudiantes que prácticamente no han tenido contacto con estas realidades, según su valoración. El rango amplio de 16 puntos y una desviación estándar que representa más del 54% de la media indican una fuerte heterogeneidad en las respuestas, lo que sugirió que el acceso a experiencias prácticas significativas no ha sido equitativo para todo el grupo. Esto pudo responder a múltiples variables tales como la diferencia en los lugares de práctica, en el acompañamiento recibido, o en las oportunidades que se brindaron por la carrera según convenios institucionales estratégicos. En general, revelaron que la mayoría de las trayectorias estudiantiles han estado marcadas por una escasa exposición directa a poblaciones vulnerables, y que existieron diferencias marcadas entre los estudiantes respecto al tipo y cantidad de contacto vivido. Esta falta de homogeneidad no solo habla de una diversidad de experiencias, sino que probablemente también se ha reflejado en la preparación práctica y en la seguridad profesional percibida por el estudiantado al momento de enfrentar situaciones sociales complejas. Llama especialmente la atención que, a pesar de que los ítems utilizados para construir este factor hicieron referencia a acciones concretas, como la participación en actividades con poblaciones en condición de calle, el trabajo con niñas, niños o adolescentes en riesgo, la experiencia con adultos mayores en abandono o el contacto con mujeres víctimas de violencia (ítems 11 al 17 del instrumento), los resultados han mostrado una marcada tendencia hacia niveles bajos o muy bajos de contacto. Esta brecha entre lo que se esperaba evidenciar en términos de intervención concreta y la experiencia real reportada sugirieron que muchos de estos ítems, al estar formulados desde vivencias específicas, han demostrado con mayor claridad la falta de oportunidades curriculares o extracurriculares para que el estudiantado se vincule con estos grupos. En otras palabras, la estructura misma del instrumento permitió identificar con nitidez que estas vivencias no han sido

suficientemente promovidas ni sistemáticamente desarrolladas durante la formación. Esto ha generado una paradoja respecto a otros factores donde los resultados fueron mayoritariamente positivos, aunque los estudiantes perciben haber desarrollado habilidades generales de intervención, ese desarrollo no parece haber estado acompañado de un contacto real y sostenido con poblaciones vulnerables, lo cual podría haber afectado su competencia profesional en escenarios donde el conocimiento teórico no basta.

Al contrastar los datos con la teoría y con la narrativa del plan de estudios de la carrera se pudo indicar que los resultados obtenidos para el Factor 5 sobre la experiencia con poblaciones en riesgo o exclusión social, evidenció una contradicción notable respecto a las expectativas formativas de los niveles avanzados de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos. La tendencia mayoritaria de las respuestas se concentró en las categorías de bajo y muy bajo nivel de contacto, lo cual no solamente contrastó con los niveles de avance académico del grupo, sino que también con los propósitos fundamentales de la formación profesional en educación social. Según el plan de estudios de la BUAP, uno de los principios formativos es la “atención a los contextos sociales, comunitarios y culturales con alta vulnerabilidad” y a su vez menciona la importancia de “intervenir en escenarios sociales marcados por la marginación y la exclusión” (BUAP, 2021, p.5). Este propósito debió traducirse en experiencias prácticas que han garantizado al estudiantado un contacto directo con dichas poblaciones, especialmente en los últimos niveles de la carrera. Sin embargo, los datos muestran una carencia significativa de estas experiencias. Este desfase sugirió una brecha entre el discurso curricular y las prácticas efectivamente desarrolladas, lo que llama a una revisión de los espacios formativos, las prácticas profesionalizantes y la articulación con escenarios comunitarios reales. Es así como, no

basta con la apropiación teórica de los conceptos de riesgo y vulnerabilidad social; se debió vivenciar estos contextos desde un enfoque ético, comprometido y participativo. La ausencia de respuestas en los niveles “muy alto” y “alto” de contacto con estas poblaciones indicó que el aprendizaje está ocurriendo de forma más conceptual que vivencial, lo que puede limitar el desarrollo de la sensibilidad profesional y de habilidades de intervención en la práctica. Es necesario indicar que los ítems utilizados en el instrumento para medir este factor (ítems 11 al 17) hacen referencia a elementos concretos como el trabajo con poblaciones indígenas, privadas de libertad, en situación de calle, en instituciones de protección, entre otras. Estas preguntas permitieron afirmar con fundamento que los bajos niveles reportados por el estudiantado han reflejado una falta de experiencias específicas con estas poblaciones, lo que posiblemente ha revelado la debilidad de la práctica situada como componente esencial de la formación en educación social. En general los resultados han expuesto una situación compleja en donde la experiencia práctica con poblaciones vulnerables no se encuentra suficientemente garantizada en el trayecto formativo, especialmente en sus etapas finales. Se vuelve urgente reforzar las estrategias de vinculación comunitaria, reorganizar las prácticas profesionales y replantear la pertinencia de los escenarios de intervención, para asegurar que los futuros profesionales en educación social egresen con una formación sólida, vivencial y socialmente comprometida. Esta revisión fue clave si se desea cumplir con los objetivos de justicia social, equidad y transformación que estructuran tanto la teoría pedagógica como el plan de estudios institucional.

Análisis cualitativo de la categoría 5. Contacto con poblaciones vulnerables. (5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables)

Las personas participantes de las entrevistas a profundidad y grupo focal expresan que han tenido muy poca experiencia con poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, incluso una persona participante consideró que, aunque han tenido cursos que hablen del tema han tenido nulo acercamiento, la narrativa de estos participantes refuerza los datos del instrumento en sus resultados de bajo contacto con las poblaciones en riesgo de exclusión.

En la etapa final de su formación profesional, los estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos mostraron un mayor grado de madurez reflexiva y una comprensión más precisa sobre las demandas del entorno educativo y social en el que intervinieron. Los testimonios de los participantes revelaron que la experiencia práctica acumulada les permitió desarrollar valiosas competencias al interactuar con distintos tipos de población. La persona participante (PPM.03) evidenció una competencia comunicativa sólida y una disposición interpersonal que le permitió desenvolverse en diversos contextos. Señaló su experiencia al trabajar con “todo tipo de población, desde niños, adolescentes, adultos mayores, estas habilidades fueron fundamentales al trabajar con poblaciones diversas, especialmente en contextos cambiantes y con recursos limitados.

Las experiencias compartidas por estudiantes del último nivel de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP reflejaron una fuerte correspondencia con el perfil de egreso establecido por el programa de estudios. A lo largo de su formación, el estudiantado había demostrado el desarrollo de competencias clave como la comunicación efectiva, la observación crítica, la creatividad, la capacidad de adaptación y la toma de decisiones en situaciones complejas. Estas habilidades fueron fortalecidas mediante el contacto directo

con diversos tipos de población, lo cual les exigió una constante reflexión e intervención pedagógica situada.

Estas habilidades fueron fundamentales al trabajar con poblaciones diversas, especialmente en contextos cambiantes y con recursos limitados, las experiencias compartidas por estudiantes del último nivel de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP reflejaron una fuerte correspondencia con el perfil de egreso establecido por el programa de estudios. A lo largo de su formación, el estudiantado había demostrado el desarrollo de competencias clave como la comunicación efectiva, la observación crítica, la creatividad, la capacidad de adaptación y la toma de decisiones en situaciones complejas. Estas habilidades fueron fortalecidas mediante el contacto directo con diversos tipos de población, lo cual les exigió una constante reflexión e intervención pedagógica situada.

En el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos describió los conocimientos adquiridos al concluir el proceso educativo, mencionó:

“El egresado de la Licenciatura en Procesos Educativos posee sólidos fundamentos teóricos que le confieren sustento argumental a su praxis educativa, y conocimientos afines que le permiten gestionar proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente; asumiendo el acto pedagógico y sus componentes con atención a la diversidad, a partir de un debate crítico y responsable que contribuya al desarrollo de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil.” (BUAP, 2021, p. 7).

Este enfoque pedagógico se concretó en prácticas que involucraron tanto espacios formales como informales, permitiendo al estudiante enfrentarse a escenarios reales que

enriquecieron su comprensión de las dinámicas sociales y educativas. Las respuestas de los estudiantes evidenciaron que las experiencias prácticas como fueron las intervenciones en comunidades educativas fueron fundamentales para consolidar las competencias propuestas en el perfil de egreso, especialmente aquellas relacionadas con la pedagogía social, el análisis situacional y la capacidad para actuar con criterio ante situaciones imprevistas.

El participante deja claro que sí poseen herramientas para enfrentar ciertos problemas educativos, donde cada situación es distinta pero que hay una base sólida para abordar retos propios de cada población y dar un mejor acompañamiento en el proceso para adaptarse, permitiendo al estudiante ser más flexibles a las necesidades y a lo que el curricular requiera para que el aprendizaje sea más significativo, así lo refuerza el siguiente participante donde agrega que:

Nosotros tenemos que adaptarnos, tenemos que enfrentarnos a estos contextos. Y el hecho de que nuestra licenciatura es muy práctica... pues sí, me llevo una perspectiva muy diferente de la licenciatura, en principio la veía como más administrativa, una licenciatura más cuadrada, una licenciatura donde nada más voy a estar en escuelas de cuatro paredes, pero realmente no, o sea, es una licenciatura muy intercultural, muy abierta, muy práctica. (PPM.05, comunicación personal, 9 de diciembre)

El participante de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP mencionó sus experiencias con las poblaciones diversas con las que compartió y nos menciona

En base a qué cursos de experiencia creo que el hecho de convivir o bueno trabajar en un ambiente diferente a lo que son las escuelas, pues va forjando como que cierto carácter en nosotros o bueno, por lo menos en mí. Y también nos ayuda como que hacer más, a tomar más a conciencia de lo que está pasando, no solo dentro de una institución o escuela, sino también de lo que está pasando en comunidades, poblaciones vulnerables o incluso el mismo tema de la inclusión que tanto se genera una genuina inclusión o qué tanto se genera una inclusión que excluye dentro de esta misma. (Grupo focal, 13 de enero 2025, párr.26)

Como lo mencionó Trejos (2023) es fundamental potenciar la capacidad de autoaprendizaje y participar en la formulación de proyectos, así como en grupos y espacios sociales como ONG, programas para adultos mayores y proyectos dirigidos a personas con diversas condiciones de vida. Estos aspectos contribuyen significativamente a la alineación entre las expectativas laborales y las competencias profesionales adquiridas, lo que resulta fundamental para el éxito y el desarrollo profesional.

Poniendo esto en relieve la importancia de fortalecer la mediación pedagógica del profesorado en la intervención de las diferentes poblaciones que involucran al educador social migrantes, refugiados, adultos mayores, personas en situación de calle, personas en ámbitos carcelarios, para lograr aprendizajes significativos y contextualizado, de esa forma la persona participante PPM.05 indica

"Educación para la Diversidad" fue uno de los temas y materias más importantes que tuve, porque desde ahí cambió mi perspectiva de cómo miraba a las personas. Esta parte de la materia me ayudó a tener una nueva perspectiva a la hora de hacer

mi servicio y trabajar con el Centro de Readaptación Social (CERESO, cárcel en Puebla México). No podría decir otra, porque esa realmente sentí que me abrió los ojos, fue una experiencia muy diferente. Además, la maestra que lo impartía era muy interesante, así que creo que esa fue la mejor que pude haber tenido.

(Comunicación personal, 9 de diciembre).

Por lo tanto, menciona que considera que es importante ofrecer una trayectoria formativa que combine tiempo suficiente, profundidad conceptual y experiencias prácticas que incluyan a las poblaciones diversas para garantizar un perfil profesional competente.

Esta narrativa refuerza la importancia de adaptarse y conocer los contextos, permitiendo ver una alternativa más allá de su preparación profesional, todos estos testimonios o entrevistas muestran un equilibrio en la coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas, la licenciatura no refuerza la transmisión de conocimientos, sino que transforme la perspectiva del estudiantado, promoviendo profesionales capaces de responder críticamente a las problemáticas sociales y educativas que encontrarán en su desempeño y quehacer profesional, buscando alternativas desde sus propias posibilidades.

Matriz de análisis mixto del Factor 5 – Grupo B (México)

Tabla 114. Factor 5: Experiencia con diversidad de poblaciones vulnerables:

riesgo y exclusión social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 9 Mediana: 10 Moda: 11 Desviación estándar: 4,94 Categoría predominante: Bajo nivel de contacto (50 %), seguida de muy bajo nivel de contacto (37,5 %)	La media (9) y la mediana (10) ubican al grupo en la categoría de bajo nivel de contacto, mientras que la moda (11) se mantiene también en el rango de baja exposición a estas poblaciones.	Las personas participantes de las entrevistas a profundidad y grupo focal expresan que han tenido muy poca experiencia con poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, incluso una persona participante consideró que, aunque han tenido cursos que hablen del tema han tenido nulo acercamiento.
	La desviación estándar (4,94) muestra una dispersión moderada, lo que indica que, aunque existen casos en niveles medios (12,5 %), la mayoría de los puntajes se concentran en los niveles bajos y muy bajos (87,5 % en conjunto).	
	La tendencia general es clara, el grupo se concentra en los niveles bajos de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social.	La narrativa de estos participantes refuerza los datos del instrumento en sus resultados de bajo contacto con las poblaciones en riesgo de exclusión.

En el plano cuantitativo, los resultados muestran que el grupo se ubica predominantemente en niveles bajos de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. La media (9), la mediana (10) y la moda (11) coinciden en señalar un perfil de baja exposición, con un 50 % de los estudiantes en la categoría de bajo contacto y un 37,5 % en la de muy bajo. Aunque existe un 12,5 % en nivel medio, este es insuficiente para contrarrestar la clara concentración en los niveles inferiores. La desviación estándar (4,94)

refleja dispersión moderada, pero no altera la tendencia global: la mayoría del grupo reporta experiencias limitadas o mínimas en contextos de vulnerabilidad.

El componente cualitativo confirma y refuerza esta lectura. Los estudiantes señalan que su contacto directo con poblaciones en riesgo ha sido escaso o nulo, a pesar de haber cursado asignaturas que abordan la temática. Una persona entrevistada enfatizó que, aunque se discute el tema en el aula, las oportunidades de aplicación práctica han sido prácticamente inexistentes. Esta falta de vinculación entre lo curricular y la experiencia situada refleja un desfase importante en la formación, especialmente en un énfasis como pedagogía social que requiere un acercamiento directo con las realidades de exclusión y marginación.

En conjunto, los hallazgos cuantitativos y cualitativos coinciden en que existe una limitada experiencia del estudiantado con poblaciones vulnerables, lo cual constituye un área crítica de mejora. La ausencia de prácticas sistemáticas con estas poblaciones limita la posibilidad de desarrollar competencias socioeducativas más profundas y ajustadas a los retos reales del campo profesional.

Tras identificar esta carencia en el contacto con poblaciones vulnerables, resulta pertinente analizar el Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias, para valorar si la formación ha logrado compensar esta limitación mediante experiencias de participación en espacios culturales y comunitarios.

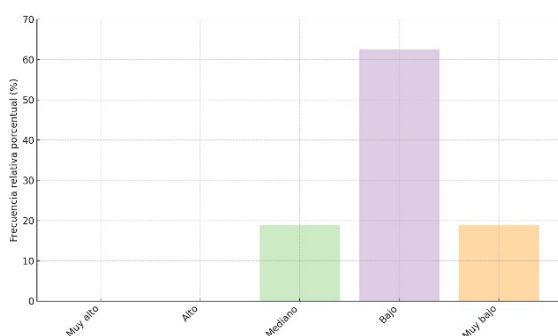
Análisis cuantitativo del factor 6

Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Tabla 115. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Altos Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales	29 - 35	0	0.00%	100.0%
Altos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	28 - 34	0	0.00%	100.0%
Medianos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	19 - 27	3	18.75%	100.0%
Bajos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	11 - 18	10	62.50%	81.25%
Muy bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales	0 - 10	3	18.75%	18.75%
Totales		16	100.0%	

Figura 72. Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales



Esta categoría midió la evaluación de la experiencia con grupos diversos desde proyectos comunitarios y culturales; y a su vez da información sobre la participación del estudiante en espacios que promueven la cohesión e identidad comunitaria. De acuerdo con la lectura de la tabla anterior y la figura correspondiente, los resultados desde la perspectiva de las personas estudiantes participantes de la investigación muestran que en muy altos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales no se ubica ninguna persona estudiante. En el nivel intermedio de participación en espacios comunitarios y socioculturales se visualizó un resultado de 18,75%, la mayoría de las personas estudiantes consideraron que su participación en espacios comunitarios y socioculturales se encontraban en el nivel bajo con un 62,50% y en el nivel muy bajo de participación en los espacios comunitarios y socioculturales se mostró un 18,75%, presumiendo así que a los estudiantes de la carrera no se les brindaron oportunidades para el desarrollo de esas experiencias, a su vez el gráfico anterior real los porcentajes para comparar los resultados. Al observar los datos con mayor precisión se estableció que el factor 6 “Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias”, mostraron una tendencia mayoritaria hacia los niveles bajos y muy bajos de participación. Esto llegó a ser muy sugerente, ya que se trató de estudiantes en niveles avanzados de la carrera. De las 16 personas participantes, 10 (62,50%) reportaron bajos niveles de

participación y 3 (18,75%) se ubicaron en niveles muy bajos. Solo 3 estudiantes (18,75%) se situaron en un nivel medio de participación, mientras que no se reportó ninguna persona en los niveles altos o muy altos.

Esta ausencia develó un vacío importante en la vinculación comunitaria en contextos reales, una situación que podría deberse a múltiples factores como limitaciones institucionales, falta de alianzas con organizaciones comunitarias, o bien escasa prioridad formativa en esta área. Por lo tanto, los ítems que integraron este factor permitieron indagar de forma detallada la realidad formativa. El ítem 18, por ejemplo, solicita al estudiante indicar la frecuencia con que ha participado en actividades culturales, deportivas o comunitarias desde la carrera, mientras que los ítems 19 al 22 preguntaban sobre experiencias concretas como participación en ferias, cabildos, clubes, grupos deportivos, actividades ecológicas, iniciativas de promoción de derechos o actividades organizadas por comités o asociaciones comunales. La baja puntuación en estos ítems evidenció que muchos de los estudiantes no tuvieron acceso sostenido a estas oportunidades de participación o bien, si existen, no han sido asumidas como parte integral de su proceso formativo. Esto plantea preguntas importantes sobre la organización y la promoción de estos espacios en el marco curricular. Se debe indicar que la dispersión de los resultados, donde una minoría se ubica en niveles medios mientras la mayoría se concentra en niveles bajos, sugiere diferencias significativas en la trayectoria formativa de cada estudiante.

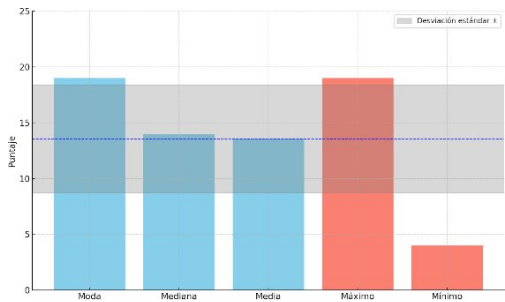
Puede señalarse que solo algunos pocos han tenido acceso a contextos que favorecen la participación comunitaria, lo cual podría estar relacionado con iniciativas extracurriculares personales o con condiciones particulares de sus prácticas profesionales. La falta de homogeneidad en estos resultados fue considerada como una señal para revisar

la equidad y la accesibilidad de las oportunidades formativas en esta dimensión esencial de la educación social.

Tabla 116. Medidas de tendencia central y dispersión factor seis Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	19
Mediana	14
Media	13,56
Medidas de dispersión	
MAX	19
MIN	4
Rango	15
Des Estand	4,84
% de la DS	35,72

Figura 73. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para participación comunitaria



En el factor 6 mostró la experiencia del estudiante en el trabajo con grupos diversos mediante propuestas culturales, recreativas y comunitarias que fortalecieron la cohesión social. La tabla anterior mostró que en las medidas de tendencia central el valor de la mediana en 14, que se encontró en los bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales, esto implicó que el 50% de la totalidad tiene valores iguales o menores a 14 indicado que al menos la mitad de los participantes se encuentran en

categorías bajas o muy bajas del nivel del factor medido. La moda que es el resultado que más se repite se ha encontrado en 19, nivel mediano de participación en los espacios comunitarios y culturales. Además, la media o promedio tuvieron un valor de 13,56, el cual se ubica en bajos niveles, al representar esta medida la tendencia grupal es claro que esta se da hacia la baja. Cuando se observaron las medidas de dispersión se visualizó que existe un valor máximo de 19 el cual se ubicó en la categoría de medianos niveles, además el valor mínimo es de 4 el cual se ubicó en la categoría de muy bajos niveles. La diferencia entre estos valores es de 15 lo cual representó el rango señalando posible dispersión de los puntajes con respecto a la media, lo que evidenció una variabilidad de logro por parte de las personas estudiantes, pero entre los niveles medianos, bajos y muy bajos.

La desviación estándar es de 4,84 que indicó una dispersión moderada a alta, para un porcentaje de 35,72, pero si se confirmó niveles de diferenciación moderados entre los puntajes de las personas estudiantes. Según los resultados se observó que las personas estudiantes que participaron de la investigación consideraron que a pesar de encontrarse en los niveles superiores de la carrera de Procesos Educativos de la Benemérita Universidad de Puebla tuvieron poco acercamiento a los grupos diversos desde proyectos comunitarios y culturales para desarrollar la participación del estudiante en espacios que promueven la cohesión e identidad comunitaria. Cuando se profundizó en el análisis de los estadígrafos se pudo observar que los valores analizados reflejaron una situación que llama la atención, ya que mientras que la media y la mediana se ubicaron en los bajos niveles de participación, la moda que indicó el valor más frecuente, se encontraba en el límite superior del nivel medio. Esta diferencia entre los estadígrafos sugirió que existen algunos estudiantes con experiencias más frecuentes en espacios comunitarios y culturales, pero que estas

experiencias no son suficientes para modificar la tendencia grupal general, que se orienta hacia la baja. Es decir, hay estudiantes con participación relevante, pero no representaron la mayoría. La diferencia entre el valor máximo (19) y el mínimo (4) un rango de 15 puntos señaló una heterogeneidad en la vida formativa de las personas encuestadas. Esta dispersión pudo deberse a diferentes variables que pueden ir desde diferencias en las oportunidades prácticas que se les han ofrecido a lo largo de la carrera, hasta la ubicación geográfica o comunitaria donde hayan realizado sus prácticas o vinculaciones externas. También se pudo reflejar un carácter optativo o circunstancial de estos espacios, en lugar de formar parte del currículo obligatorio o de experiencias institucionalizadas.

La existencia de un 50% de las personas estudiantes que estuvieron en o por debajo del valor 14, en una escala donde ese puntaje está clasificado como bajo nivel, indicó que la mayoría no tuvieron vivencias sistemáticas de participación comunitaria. A esto se sumó que no hay ningún valor que alcance la categoría de participación alta o muy alta, lo cual reforzó la idea de una débil conexión con el trabajo sociocultural en la práctica formativa. Se obtuvo un porcentaje de la desviación estándar con respecto a la media del 35,72% confirmando que existió una moderada a alta dispersión, lo que apuntó a que, aunque hay diferencias notables entre los estudiantes, estas no fueron extremas, pero sí lo suficiente como para evidenciar falta de uniformidad. Esta variabilidad puede explicarse por diferencias en los itinerarios personales, en los énfasis asumidos dentro de la carrera o incluso en la forma en que se interpretaron las experiencias de vinculación comunitaria.

Al realizar el contraste del dato con la teoría y con el curriculum prescrito en el plan de estudios se pudo indicar que los resultados obtenidos en este factor reflejaron una baja participación estudiantil en experiencias socioculturales comunitarias, situación que

adquirió peso cuando se contrastó con los principios formativos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP. Tal compromiso debió reflejarse en la exposición directa del estudiantado a contextos comunitarios, donde se pudiera vivenciar y transformar la realidad desde proyectos con contenido social y cultural. El bajo puntaje alcanzado por la mayoría de las personas encuestadas en este factor parece contradecir los ideales del programa, el cual destaca como uno de sus objetivos generales la formación de profesionales que “” desarrollen capacidades para intervenir educativa y socialmente en contextos de diversidad cultural, social, económica y lingüística” (BUAP, s.f., p.12). Si bien los resultados tuvieron múltiples causas, sugirieron que estas intervenciones no estaban siendo suficientemente promovidas o estructuradas desde el currículo, lo cual se vinculó con la percepción generalizada del estudiantado sobre la escasa experiencia práctica en espacios comunitarios. Si se miraba desde el marco teórico utilizado en esta investigación se señaló que la participación en espacios comunitarios debía concebirse como una estrategia de formación activa, crítica y transformadora, donde los estudiantes se vincularan no solo como observadores, sino como agentes de cambio que fortalecieran la cohesión social, la construcción de ciudadanía y el reconocimiento de la diversidad, que la carrera aún conserva un predominio de enfoques más tradicionales y teóricos, lo cual limitaba el desarrollo integral del perfil del educador social. Una mirada a los ítems utilizados para valorar este factor (ítems 18 al 22), se identificó que se indagó no solo la frecuencia de participación, sino también la diversidad de contextos, los propósitos de las actividades y su impacto comunitario. Por ejemplo, el ítem 20 preguntó directamente si el estudiante participó en espacios donde se promoviera la identidad comunitaria, mientras que el 21 valoró si había colaborado con actividades que fomentaran el respeto a la diversidad. Si se miraba desde una lógica pedagógica crítica, estos resultados debían llevar

a una reflexión profunda sobre las formas de vinculación universidad-comunidad. Si bien el plan de estudios de la BUAP se muestra ambicioso en términos discursivos, en la práctica parece persistir un desfase entre las intenciones curriculares y la experiencia formativa efectiva del estudiantado. Tal como advierte el propio documento institucional, se ha buscado una educación “capaz de incidir en la transformación del entorno social” (BUAP, s.f., p.18), este ideal sólo sería posible si se pudiera asegurar la sistematicidad y profundidad de las prácticas de intervención comunitaria. En general, el análisis de este factor mostró una debilidad formativa relevante que comprometió una dimensión clave del perfil profesional. El desafío radicó en fortalecer los vínculos con las comunidades desde un enfoque pedagógico, ético y político que situara al estudiantado en el centro de los procesos de transformación social. Solo así sería posible avanzar hacia una educación social con sentido, coherente con el discurso institucional y con las demandas sociales tan complejas en la actualidad.

**Análisis cualitativo de la categoría 6. Participación sociocultural y comunitaria.
(Factor 6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias)**

En este apartado se analizaron los hallazgos realizados sobre la formación profesional y su relación con la integración eficaz de la familia, escuela y comunidad que recibieron los estudiantes de cuarto nivel de la BUAP. La formación profesional es primordial para desarrollar esta integración ya que, mediante esta las personas estudiantes podrán analizar los acercamientos a diversas realidades sociales que les permitieron analizar y visualizar las competencias necesarias para trabajar con estas poblaciones.

Por otro lado, la animación sociocultural también se involucra en esta área ayudando a generar una integración e intervención en las comunidades y familias, la

animación sociocultural se relaciona con el área de pedagogía social que reciben los estudiantes de la BUAP, como se mencionó en el plan de estudios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2021): “El propósito de esta área es que el estudiante adquiriera las competencias necesarias para diseñar, desarrollar y evaluar de manera participativa proyectos socioeducativos y comunitarios” (p.16).

Con base a lo anterior, los participantes de cuarto nivel mencionaron sí tener una percepción positiva de su formación para trabajar desde la triada educativa, a pesar de esto comentaron sentir que les hizo falta más experiencia en el área, el participante (PPM.02) comentó lo siguiente:

Creo que positiva sí que nos falta un poco más de experiencia, pero creo que en algunas clases sí nos han permitido esta parte de explorar, por ejemplo, últimamente se me viene a la mente la materia de animación sociocultural y creo que eso nos permite desde un indicio poder investigar, analizar y como resultado intervenir, entonces sí creo que sí nos ha servido. (Comunicación personal, 3 de diciembre de 2024).

A pesar de que se mencionó el acceso a la exploración e investigación en la materia de animación sociocultural, sigue quedando en aspectos meramente teóricos que en un futuro llegarán a facilitar futuras intervenciones. Asimismo, el participante (PPM.05) mencionó que su percepción sobre su formación profesional es regular debido a lo siguiente:

Pues yo creo que ha sido regular, ni tan difícil ni tan fácil. Sí ha sido un poquito retador el trabajar en contextos escolares y todo eso. Pero creo que con eso no

tendría problema. El adaptarme, y que esto de la animación sociocultural me dijera, tienes que adaptarte, tienes que llevar tus conocimientos, tienes que llevar esta creatividad, estos elementos como el ser visual, todo eso, pues creo que nos ha enseñado que uno mismo tiene que adaptarse, y a veces dejamos atrás todas esas materias que llevamos con nosotros. (Comunicación personal, 9 de diciembre de 2024).

Por otra parte, los participantes comentaron haber llevado a cabo prácticas y proyectos que los ayudaron a comprender mejor la relación entre la familia, escuela y comunidad, el participante (PPM.05) comenta que su experiencia en espacios no formales estuvo muy relacionada al trabajo con la familia y la comunidad:

Sin duda alguna, sí, el CERESO es uno de los proyectos más significativos en los que he trabajado. El permanecer casi un año trabajando con estas personas me ha llevado a esta parte de la escuela y comunidad, aunque como tal no es una comunidad, pero va más allá de eso. Realmente lo veíamos como una intervención socioeducativa, el trabajar con estas personas era una intervención socioeducativa, entonces realmente eso me ayudó bastante a ampliar mi mirada y, más que nada, a cómo enfrentarme a este tipo de contextos y a los que vengan. He trabajado en otros proyectos, como en el sello de materiales didácticos, en Tlaxcala, en un pueblo alejado de la ciudad, y realmente ahí dimensioné o diferencié el tipo de complejidad o la dificultad que puede tener cada proyecto. Pero bueno, para no desviarme, el proyecto que sí me ha ayudado fue el del CERESO y es el que cambió mi perspectiva. (Comunicación personal, 9 de diciembre de 2024).

Al participar en proyectos de intervención social en un lugar como los Centros de Prevención y Reinserción Social (CERESO) los estudiantes son capaces de experimentar el trabajo social y educativo fuera de la escuela, enfocados más en contextos comunitarios y sociales. En esta línea el participante (PPM.03) comento “entonces te vas dando cuenta de que el entorno y el contexto realmente te ayudan muchísimo al momento de trabajar con poblaciones específicas” (Comunicación personal, 4 de diciembre, 2024), su experiencia fue realizada en un municipio con niños, durante esta pudo conectar bien con ellos mediante el diálogo e involucrarse en su contexto social.

Matriz de análisis mixto del Factor 6 – Grupo B (México)

Tabla 117. Factor 6: Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 13,56 Mediana: 14 Moda: 19 Desviación estándar: 4,84 Categoría predominante: Bajo nivel de participación (62,50 %), seguida de muy bajo nivel (18,75 %)	La media (13,56) y la mediana (14) colocan al grupo en la categoría de bajo nivel de participación, lo que coincide con el hallazgo de que 62,5 % del estudiantado se ubica en este rango. La moda (19) corresponde al extremo superior de la categoría baja, reflejando algunos casos con mayor participación, mientras que la desviación estándar (4,84) indica una variabilidad moderada entre las respuestas. La tendencia cuantitativa evidencia que el grupo en su mayoría presenta bajos niveles de participación comunitaria, sin presencia en los niveles altos o muy altos.	Los participantes del cuarto nivel de la carrera mencionaron sí tener una percepción positiva de su formación para trabajar desde la triada educativa, a pesar de esto comentaron sentir que les hizo falta más experiencia en el área. Asimismo, acotan haber llevado a cabo prácticas y proyectos que los ayudaron a comprender mejor la relación entre la familia, escuela y comunidad, algunos participantes mencionaron la realización de un proyecto en el CERESO que les cambió la perspectiva y pensamiento. Sin embargo, mencionan que crear esa interacción entre la triada fue escasa, pero que consideran tener las competencias necesarias para realizarlo en su futuro ejerciendo.

En el plano cuantitativo, los resultados muestran que la mayoría del estudiantado se ubica en niveles bajos de participación comunitaria. La media (13,56) y la mediana (14) se sitúan en la categoría de bajo nivel, mientras que la moda (19) refleja que algunos casos alcanzan el límite superior de dicha categoría. Un 62,5 % del grupo se concentra en el nivel bajo y un 18,75 % en el nivel muy bajo, de modo que más del 80 % evidencia escasa participación en actividades socioculturales comunitarias. La desviación estándar (4,84)

revela una dispersión moderada, lo que indica que existen diferencias en el grado de involucramiento, aunque estas no alcanzan niveles altos ni muy altos.

En el análisis cualitativo, los participantes reconocen que su formación les ha brindado herramientas para comprender la triada escuela–familia–comunidad y que algunos proyectos, como los realizados en el CERESO, han marcado un impacto significativo en su manera de entender la intervención comunitaria. Sin embargo, también admiten que estas experiencias han sido limitadas y que sienten la necesidad de un mayor acercamiento práctico a contextos comunitarios diversos. Aunque valoran lo aprendido, identifican vacíos en la práctica real que deberían ser fortalecidos en la formación.

En conjunto, el cruce de resultados indica que existe una tendencia hacia bajos niveles de participación comunitaria, acompañada de percepciones positivas sobre el potencial formativo, pero con la clara conciencia de que la experiencia ha sido insuficiente. Se evidencia la necesidad de ampliar los espacios de intervención comunitaria para garantizar un aprendizaje más situado y robusto en el campo de la pedagogía social.

Este panorama de participación limitada en actividades socioculturales abre paso al análisis del Factor 7, Ámbitos específicos de intervención profesional, donde se podrá profundizar en qué medida el estudiantado ha tenido la oportunidad de diversificar sus experiencias formativas en distintos contextos de práctica profesional.

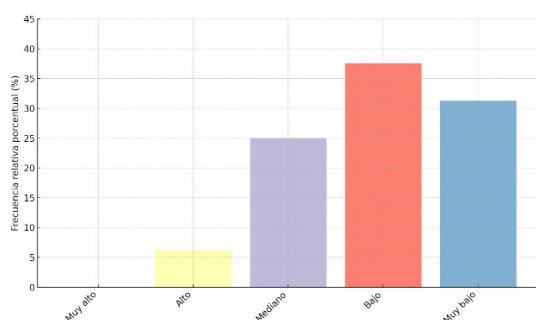
Análisis cuantitativo del factor 7

Ámbitos específicos de intervención profesional

Tabla 118. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto grado de amplitud de los contextos	33 – 40	0	0.00%	100.0%
Alto grado de amplitud	25 – 32	1	6.25%	100.0%
Mediano Grado de amplitud	17 – 24	4	25.00%	93.75%
Bajo Grado de amplitud	9 – 16	6	37.50%	68.75%
Muy Bajo grado de amplitud	0 – 8	5	31.25%	31.25%
Totales		16	100.0%	

Figura 74. Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación



El factor 7 analizó la variedad de contextos en los cuales el estudiante había desarrollado su formación y prácticas profesionales. Incluyó ámbitos institucionales, educativos, comunitarios y alternativos. Fue así como se observó la frecuencia relativa porcentual, según la amplitud de contextos en que las personas estudiantes indicaron haber participado. En los rangos muy altos no apareció ubicada ninguna persona estudiante. En el rango de alto grado de amplitud solamente se ubicó el 6,25%. En las categorías moderadas o medianas apareció un 25% de la totalidad de participantes. En las categorías de baja amplitud y muy baja amplitud se ubicaron el 37,50% y el 31,25% de las personas participantes, respectivamente. Estos datos arrojaron resultados en donde se observó que la mayoría de los estudiantes había tenido una experiencia limitada, así como la diversidad de lugares en donde podían practicar y formarse, los cuales fueron aspectos necesarios e importantes para los contextos de construcción de competencias y desarrollo de habilidades tanto de adaptación como de espacios sociales. Al profundizar en los resultados, se tuvo que el análisis de este factor reveló una concentración de respuestas en los niveles bajos y muy bajos de participación en contextos profesionales diversos, lo que indicó una experiencia formativa limitada en cuanto a la variedad de espacios en los que el estudiantado había podido realizar prácticas o tener contacto profesional. Esta situación podría haber reflejado limitaciones dentro del proceso de formación, tales como poca disponibilidad de convenios interinstitucionales, falta de proyectos de vinculación, o escasa apertura de campos formativos alternativos a lo escolar o estructurado. La baja presencia de personas en los niveles más altos del rango sugirió que pocos estudiantes habían podido vivenciar múltiples escenarios de intervención educativa o social. Tan solo el 6,25% indicó haber tenido un alto grado de amplitud en los contextos, lo cual pudo deberse a experiencias personales excepcionales o a vínculos extracurriculares independientes. Por el

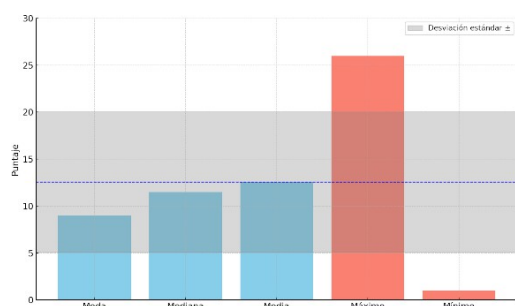
contrario, un 68,75% se ubicó en los niveles bajo y muy bajo, lo que reforzó la percepción de que la mayoría había tenido un recorrido formativo relacionado con uno o pocos contextos profesionales. La tendencia interpeló al currículum y a las personas formadoras sobre la organización de las prácticas profesionales dentro del plan de estudios y la manera en que se diversificaron los espacios de formación. Si bien el diseño curricular podría haber aspirado a una formación integral y contextualizada, los resultados dieron cuenta de una experiencia más limitada, posiblemente dominada por ambientes tradicionales o institucionales cerrados. Además, el hecho de que un cuarto del grupo (25%) se encontrara en un nivel medio sugirió que hubo estudiantes que sí accedieron a una cierta diversidad de contextos, aunque esta no fuera suficientemente amplia como para consolidar competencias en escenarios complejos o no convencionales. En general, los ítems que conformaron este factor (ítems 23 al 30) abarcan no solo la cantidad de contextos donde intervinieron, sino también la naturaleza de esos espacios, incluyendo comunidades, instituciones, organizaciones no gubernamentales, o ámbitos de trabajo con familias. Las respuestas bajas en este factor podrían también haber reflejado un desconocimiento del estudiantado sobre el potencial formativo de ciertos espacios o una falta de orientación explícita para vincular la teoría con la práctica en dichos contextos.

En general, se pudo indicar que estos resultados surgieron de estudiantes en niveles superiores de la carrera, lo que volvió más cuestionadora esta escasez de experiencias diversas. Se esperó que en esta etapa formativa el estudiantado hubiera tenido acceso a una gama más amplia de realidades profesionales, lo que evidenció una brecha potencial entre la formación recibida y las exigencias del ejercicio profesional en contextos heterogéneos.

Tabla 119. Medidas de Tendencia central y dispersión factor siete Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	9
Mediana	11,5
Media	12,56
Medidas de dispersión	
MAX	26
MIN	1
Rango	25
Des Estand	7,47
% de la DS	59,42

Figura 75. La tabla y la figura muestran las medidas de dispersión y tendencia según los grados de amplitud obtenidos de los contextos de formación.



En este espacio se analizaron las medidas de tendencia central y de dispersión. De esa forma, se pudo indicar que la moda, que era el valor que más se repetía, tuvo un valor de 9, el cual se ubicó en la categoría de bajo grado de amplitud. La mediana alcanzó un valor de 11,5 puntos, ubicándose en la categoría de bajo nivel de amplitud. El promedio o media, que resumía por lo general el comportamiento grupal, alcanzó un valor de 12,56 puntos, ubicándose también en la categoría de bajo nivel de amplitud. Con respecto a las medidas de dispersión, los datos indicaron que el valor máximo logrado fue de 26, lo que

señaló que al menos una persona estudiante se ubicó en la categoría de alto grado de amplitud. Pero, por el contrario, el valor más bajo fue de 1 y se ubicó en la categoría de menor nivel de logro. La diferencia entre estos dos puntajes arrojó un rango de 25, el cual sugirió una muy alta dispersión de puntajes con respecto al promedio. La desviación estándar detectada fue de 7,47, con un porcentaje respecto al promedio de 59,42, lo que aseguró que sí existió dispersión en los puntajes e incluso sugirió la presencia de valores extremos. Al profundizar en el análisis, se pudo indicar que los resultados estadísticos permitieron observar una tendencia clara hacia los niveles bajos de amplitud en los contextos de formación profesional, tanto desde las medidas de tendencia central como desde las medidas de dispersión. La situación de que la moda, la mediana y la media se concentraron en el rango de "bajo grado de amplitud" indicó una consistencia en la percepción de una formación limitada por parte de una mayoría de estudiantes. La moda, como valor más frecuente (9), señaló que varios participantes coincidieron en haber tenido una vivencia similarmente restringida. Esto pudo estar revelando una estructura curricular o institucional que no promovió o no permitió el acceso a múltiples contextos formativos, o bien que la academia encargada de muchos cursos no logró comprender la narrativa diversa de la educación social.

La mediana de 11,5 indicó que al menos el 50% de las personas estudiantes no superó el umbral del bajo nivel de amplitud, lo cual reforzó la interpretación de que esta experiencia no fue transversalmente garantizada para el estudiantado. La media, situada en 12,56, se vinculó con la tendencia hacia niveles bajos, dado que permaneció también en la misma categoría, revelando que la tendencia grupal no apuntó hacia un alto grado de diversidad en las prácticas profesionales.

Las medidas de dispersión indicaron que la diferencia entre el valor mínimo (1) y el máximo (26) generó un rango de 25 puntos, uno de los más amplios registrados entre los factores analizados, lo que sugirió grandes diferencias entre los estudiantes respecto a los contextos formativos a los que accedieron. La desviación estándar de 7,47 puntos y su proporción respecto a la media (59,42%) confirmaron esta amplia variabilidad, lo cual pudo estar indicando una falta de equidad en las oportunidades de formación práctica. Es posible que algunos estudiantes, por razones personales, institucionales o de gestión, lograron insertarse en experiencias diversas, mientras que otros no pudieron hacerlo, quedando con un recorrido muy limitado. La amplitud en los extremos de los puntajes advirtió sobre posibles factores diferenciadores que operaron dentro del mismo plan formativo, tales como acceso desigual a prácticas, calidad de las tutorías, ubicación geográfica de los centros de intervención o redes personales de apoyo.

Los datos llevaron a repensar sobre la coherencia y efectividad de la formación profesional que se brindó, especialmente considerando que el grupo en análisis se encontraba en niveles avanzados de la carrera, donde se esperaba una madurez y amplitud mayor en el contacto con escenarios profesionales diversos.

Al contrastar y lograr el diálogo dato-teoría se pudo indicar que los resultados obtenidos en el análisis del Factor 7, Ámbitos específicos de intervención profesional, mostraron una marcada tendencia hacia niveles bajos y muy bajos de amplitud en la formación práctica del estudiantado. Esta situación resultó preocupante si se consideró que la educación social como campo de acción exigía una formación situada en una pluralidad de contextos reales, que pusiera a prueba y fortaleciera las competencias adquiridas en el aula. Los ítems que conformaron este factor, tal caso el ítem 23 ("He realizado prácticas o

pasantías en instituciones educativas con poblaciones diversas"), el ítem 25 ("He participado en intervenciones en comunidades urbanas y rurales") o el ítem 28 ("He estado en contacto con espacios de atención especializada a poblaciones en situación de exclusión") buscaron evaluar precisamente esa diversidad contextual, la cual fue clave en la consolidación de una formación profesional integral. La escasa amplitud de contextos formativos reportada por los estudiantes pudo entonces estar afectando la construcción de una identidad profesional crítica y situada. Mirando al Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, se estableció como uno de sus objetivos que los futuros profesionales "se inserten en los distintos niveles y espacios del sistema educativo y de los procesos socioculturales que inciden en la formación del sujeto" (BUAP, 2020, P.19). No obstante, los resultados indicaron que dicha inserción fue limitada o desigual. Además, se propuso que el perfil del egresado incluyera competencias para "participar en proyectos educativos desde una perspectiva socioeducativa con sentido ético y compromiso con el cambio" (BUAP, 2020, P.21), lo cual también se vio comprometido si no se habían vivenciado, al menos en parte, esos ámbitos múltiples de intervención. Los hallazgos pusieron de manifiesto la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales de vinculación con diversos espacios formativos, tales como ONG, centros de atención social, comunidades rurales y urbanas, y centros educativos no tradicionales. No bastó con incorporar estos contenidos en la teoría o en las intenciones curriculares, la práctica debió ser vivida de forma efectiva. Por tanto, fue necesario analizar los procesos de gestión académica y de tutoría para asegurar que todos los estudiantes pudieran acceder a estos espacios y cumplir con la misión formativa que la carrera propone.

Análisis cualitativo de la categoría 7. Amplitud de los contextos formativos. (Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional)

Los estudiantes indican que han tenido intervenciones profesionales, pero estas han sido limitadas por diversos factores, así que consideran que no se les ha sacado el mayor provecho, sugiere que la mayoría no ha experimentado la diversidad de escenarios que podría enriquecer su formación. Sin embargo, algunos estudiantes han tenido la oportunidad de vivenciar contextos más variados, con diferencias en las experiencias formativas dentro del grupo.

Los estudiantes señalan que el factor 7 les ha permitido acercarse a contextos que antes no habían tenido la oportunidad de explorar, ya sea desde una mirada investigativa o de aprendizaje. Este proceso de observación y diagnóstico resulta fundamental para planificar estrategias, talleres o mediaciones adecuadas a cada situación de intervención. Además, destacan la importancia de ampliar estos acercamientos a otros espacios y personas, lo que enriquece su visión profesional y les permite comprender mejor la diversidad de poblaciones, especialmente en México, donde las características y necesidades varían según cada región.“ Al educador social se le define como “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente”(Moreno López, Fernández Montaña & Moyano Mangas, 2018).

Se señaló que las intervenciones profesionales fueron escasas o limitadas por distintos factores, lo que ha restringido el potencial de aprendizaje que los estudiantes podrían haber desarrollado. Al mismo tiempo, se enfatiza la importancia de ampliar estos espacios de práctica, especialmente en un país como México, donde la diversidad cultural y

social demanda una formación que contemple una mayor variedad de experiencias. En otros términos, esto evidencia un predominio de experiencias formativas concentradas, lo que resalta la necesidad de multiplicar escenarios y oportunidades de práctica profesional, de manera que los estudiantes puedan alcanzar un desarrollo más integral y enriquecido de sus competencias pedagógicas.

Matriz de análisis mixto del Factor 7 – Grupo B (México)

Tabla 120. Factor 7: Ámbitos específicos de intervención profesional

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 12,56 Mediana: 11,5 Moda: 9 Desviación estándar: 7,47 Categoría predominante: Bajo grado de amplitud (37,50 %), seguida de muy bajo grado (31,25 %)	La media (12,56) y la mediana (11,5) colocan al grupo en la categoría de bajo grado de amplitud, lo que coincide con la concentración del 68,75 % de las respuestas entre las categorías baja y muy baja. La moda (9) refuerza esta tendencia al ubicarse en el extremo inferior de la categoría baja. La desviación estándar (7,47) es amplia, lo que refleja gran dispersión en las experiencias reportadas: algunos pocos estudiantes han tenido acceso a contextos más diversos, pero la mayoría reporta una participación limitada. La tendencia cuantitativa apunta claramente hacia un predominio de experiencias formativas restringidas a uno o pocos contextos profesionales.	Los estudiantes indican que han tenido intervenciones profesionales, pero estas han sido limitadas por diversos factores, así que consideran que no se les ha sacado el mayor provecho. Así mismo indican que este aspecto, en el que podemos reflejar como factor 7 la intervención, los ha llevado a conocer contextos que nunca antes habían tenido la oportunidad de observar desde una mirada investigativa o de aprendizaje. Por otra parte, indican que en estos puntos el proceso del diagnóstico se vuelve relevante y comprensible para intervenir, de esta manera buscan las estrategias, talleres o mediaciones pertinentes para la mediación que se iba a dar. Reiteran la importancia de ampliar estos acercamientos con otras personas y espacios para poder ampliar la visión a diferentes poblaciones, en especial en México, que suele ser tan grande y diverso según cada región.

En el análisis cuantitativo, los resultados muestran que el grupo se ubica principalmente en las categorías de bajo (37,50 %) y muy bajo grado de amplitud (31,25 %), sumando casi siete de cada diez estudiantes en los niveles inferiores. La media (12,56) y la mediana (11,5) refuerzan esta tendencia hacia bajos niveles de diversidad en los contextos de intervención, mientras que la moda (9) refleja que la mayoría se concentra en el rango más bajo de experiencias. La desviación estándar (7,47) es amplia, lo que indica dispersión significativa: mientras algunos estudiantes han tenido acceso a contextos variados, la mayoría ha tenido un espectro limitado de oportunidades formativas.

Desde la perspectiva cualitativa, los testimonios de los estudiantes confirman y complementan esta tendencia. Señalan que las intervenciones profesionales han sido escasas o limitadas por diversos factores, lo que ha reducido el potencial de aprendizaje que podrían haber alcanzado. Sin embargo, destacan que, en las pocas oportunidades disponibles, lograron conocer contextos desconocidos que les permitieron desarrollar miradas investigativas y comprender la relevancia del diagnóstico como paso fundamental para planificar estrategias, talleres o mediaciones. Al mismo tiempo, hacen un llamado a ampliar estos espacios de práctica en un país como México, donde la diversidad cultural y social exige una formación con mayor amplitud de experiencias.

En conjunto, el cruce de resultados evidencia una coincidencia clara entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos: el estudiantado reconoce limitaciones en los ámbitos específicos de intervención profesional, aunque también valora positivamente los aprendizajes logrados en los pocos escenarios a los que han tenido acceso. La conclusión central es la necesidad de reforzar la formación práctica en distintos contextos, ampliando el horizonte de intervención para responder a las realidades plurales del país.

Esta limitación en la diversidad de ámbitos profesionales conduce de manera natural al análisis del Factor 8, Ámbitos de atención especializada en educación social, donde se examinará en qué medida el estudiantado ha tenido contacto directo con poblaciones que requieren apoyos diferenciados y especializados.

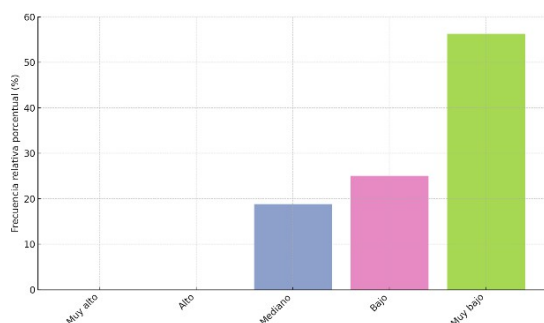
Análisis cuantitativo del factor 8

Ámbitos de atención especializada en educación social

Tabla 121. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy Alto grado de amplitud de los contextos	9 – 10	0	0.00%	100.0%
Alto grado de amplitud	7 – 8	0	0.00%	100.0%
Mediano Grado de amplitud	5- 6	3	18.75%	100.0%
Bajo Grado de amplitud	3 – 4	4	25.00%	81.25%
Muy Bajo grado de amplitud	0 – 2	9	56.25%	56.25%
Totales		16	100.0%	

Figura 76. Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)



El análisis del Factor 8 reflejó el grado de experiencias que las personas estudiantes habían tenido con poblaciones específicas, tales como mujeres en situación de vulnerabilidad, menores de edad bajo protección institucional, personas con discapacidad, entre otros colectivos que requerían atención especializada dentro de la acción socioeducativa. En la categoría de Muy alto grado de amplitud de los contextos (que abarcaba un rango de puntuación entre 9 y 10) no se registró ninguna persona estudiante. Este resultado representó un 0,00% del total de participantes, lo cual mostró que ninguna de las personas encuestadas consideró haber tenido experiencias amplias y diversas con este tipo de poblaciones. La ausencia absoluta de estudiantes en este nivel reveló un vacío importante en cuanto a vivencias formativas que les hubieran permitido ejercer su futura labor profesional con sensibilidad y competencia ante contextos de alta complejidad social.

De igual forma, en la categoría de Alto grado de amplitud (que incluía los puntajes entre 7 y 8) también se presentó un valor nulo, con 0.00% de los participantes. Este vacío en las categorías superiores mostró ausencia de experiencias e incluso las aproximaciones más destacadas o sistemáticas con poblaciones en condición de especial atención no se habían logrado en la trayectoria formativa de este grupo.

En el nivel de Mediano grado de amplitud, que comprendía los puntajes entre 5 y 6, se ubicaron tres personas estudiantes, lo que representó un 18,75% del total. Este grupo minoritario había tenido, en alguna medida, experiencias que podrían considerarse de alcance moderado con poblaciones específicas, aunque no fueron suficientes para caracterizar una preparación sólida o sostenida. Estos casos pudieron derivarse de experiencias puntuales en prácticas o proyectos específicos.

La categoría de Bajo grado de amplitud, que abarcaba los puntajes entre 3 y 4, concentró a cuatro personas estudiantes, representando un 25,00% del total. Estas personas habían tenido un contacto limitado con poblaciones en situación de especial protección, lo que sugirió que tales experiencias fueron probablemente esporádicas, poco estructuradas o se desarrollaron en contextos en los que dichas poblaciones no fueron el centro del proceso de intervención.

La categoría de Muy bajo grado de amplitud, comprendida entre los puntajes 0 y 2, presentó la mayor concentración de respuestas, con nueve personas estudiantes, lo cual equivale a un 56,25% del grupo encuestado. Este dato reflejó, de forma directa y clara, que más de la mitad del grupo reconoció no haber tenido prácticamente ninguna experiencia relevante o formativa con poblaciones que demandaban atención especializada desde una perspectiva educativa y social.

Los datos presentaron una importante limitación en la formación práctica de las personas estudiantes respecto al trabajo con poblaciones que enfrentan condiciones de vulnerabilidad o exclusión. Resultó llamativo que ninguna persona participante del estudio se ubicara en las categorías más altas de experiencia, lo cual indicó que ni siquiera en los

tramos finales de la carrera se habían generado oportunidades formativas significativas que les permitieran interactuar con mujeres, menores bajo protección u otros grupos en riesgo social.

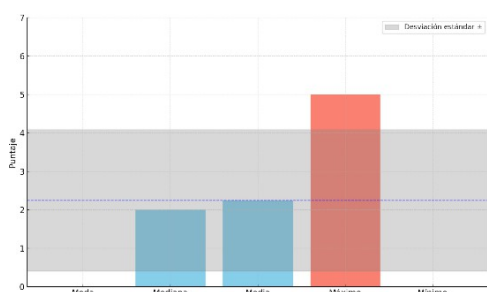
Las valoraciones de las personas estudiantes de Puebla se ubicaron ante todo en las categorías de bajo y muy bajo nivel (25% y 56,25%, respectivamente), marcando una tendencia dominante hacia la escasa participación en contextos de atención especializada. Esta situación pudo estar relacionada con una ausencia o débil articulación de estos espacios dentro del currículo práctico de la carrera, o bien con la falta de proyectos o convenios que facilitaran estas vivencias formativas desde los cursos o las prácticas integradoras.

Además, solo tres estudiantes (18,75%) lograron ubicarse en un nivel medio, lo que sugirió que, en algunos casos aislados, existieron experiencias formativas más sólidas, probablemente relacionadas con situaciones particulares, como el involucramiento extracurricular o el trabajo voluntario independiente. No obstante, el bajo número de estos casos mostró que tales oportunidades no estuvieron sistemáticamente garantizadas ni fueron accesibles para la mayoría.

Los resultados implican sopesar el tipo de escenarios de práctica profesional que se estaban privilegiando en la formación, y si estos respondieron o no a las demandas sociales reales que enfrentaría el futuro profesional de la educación social. La limitada exposición a contextos de atención especializada debilitó la posibilidad de adquirir competencias relevantes para abordar con sensibilidad, estrategia y respeto las situaciones que atravesaron las poblaciones más frágiles del entramado social.

Tabla 122. Medidas de tendencia central y dispersión factor ocho Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	0
Mediana	2
Media	2,25
Medidas de dispersión	
MAX	5
MIN	0
Rango	5
Des Estand	1,84
% de la DS	81,95

Figura 77. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para experiencias con poblaciones específicas

Los estadígrafos calculados fueron sumamente reveladores al describir el comportamiento grupal con respecto al factor en análisis. El valor máximo registrado fue de 5 puntos, lo que representó el puntaje más alto obtenido por una persona estudiante en este factor. Este valor se ubicó en la categoría de mediano grado de experiencias en atención especializada, lo que indicó que la participación fue moderada, posiblemente vinculada a uno o dos contextos puntuales de intervención con poblaciones específicas como menores bajo protección o mujeres en situación de riesgo. Sin embargo, el hecho de que este fuera el valor más alto alcanzado reflejó que ningún estudiante logró niveles altos o muy altos de

experiencia en este tipo de intervención, lo cual enfatizó una limitación profunda en las oportunidades formativas.

Por otra parte, el valor mínimo observado fue 0, lo que implicó la ausencia total de experiencias relacionadas con atención especializada según la escala del instrumento. Este puntaje se ubicó en la categoría de muy bajo grado de experiencias, y representó a estudiantes que no habían tenido ningún acercamiento relevante con estas poblaciones durante su formación. Este resultado fue especialmente negativo considerando que este grupo pertenecía a niveles avanzados de la carrera, donde se esperaba una formación más integral y contextualizada.

La media, que representó el promedio general del grupo, se situó en 2 puntos, lo que también se incluyó en la categoría de muy bajo grado de experiencia. Este valor confirmó que la tendencia general del grupo se ubicaba en niveles deficitarios en cuanto a contacto con poblaciones vulnerables que requerían atención especializada.

La mediana, igualmente con un valor de 2, indicó que al menos el 50% del grupo obtuvo un puntaje igual o inferior a este nivel, reforzando la tendencia de que la mayoría de las trayectorias formativas no habían incluido este tipo de experiencia de forma sustantiva. La moda, también con un valor de 2, sugirió que este fue el puntaje más frecuentemente reportado entre las personas estudiantes. El hecho de que la moda, la mediana y la media coincidieran en la misma categoría de “muy bajo” mostró una clara consistencia en las percepciones del grupo.

Para cerrar este análisis, se indicó que la desviación estándar, con un valor de 1,84, representó un 81,95% respecto a la media, lo cual indicó una dispersión relativamente alta

en relación con el promedio bajo del grupo. Esto significó que, aunque la mayoría se concentró en valores bajos, existieron casos más dispersos (como el valor máximo de 5), lo que reflejó una cierta diversidad de procesos formativos, aunque ninguna alcanzó niveles que pudieran considerarse como adecuados o suficientes para la formación en este tipo de intervención profesional.

Al realizar la contrastación con la teoría se tuvo la siguiente situación: los resultados del análisis cuantitativo del Factor 8 reflejaron una situación muy desfavorable en la que más del 81% del estudiantado se ubicó en las categorías de bajo o muy bajo nivel de experiencia con poblaciones que requerían atención especializada, como mujeres en situación de violencia o menores bajo protección institucional. Este dato resultó especialmente contradictorio al contrastarse con lo planteado en el plan de estudios de la BUAP, que establecía como uno de sus principios la formación de profesionales capaces de intervenir en contextos de alta vulnerabilidad, con base en una comprensión ética, crítica y situada de las problemáticas sociales (BUAP, 2020, p.16). Mirando desde el marco teórico, se planteó que la educación social debía formar profesionales capaces de actuar con sensibilidad, preparación técnica y compromiso político en escenarios donde las personas habían sido excluidas o vivían situaciones de riesgo social. En palabras del texto base, la acción socioeducativa debe atender “las desigualdades estructurales que colocan a ciertos grupos en condiciones de invisibilidad o marginación” (Marco teórico, p.6). Sin embargo, los datos evidenciaron que tales escenarios no habían sido vivenciados por la mayoría del estudiantado, al menos no de forma significativa, lo cual sugirió que los aprendizajes en este campo habían sido más teóricos que experienciales. El instrumento aplicado investigó este factor mediante dos ítems fundamentales: el ítem 31, que preguntaba si el estudiante

había trabajado con mujeres o niñas/os en situación de exclusión o vulnerabilidad, y el ítem 32, que valoraba si había participado en procesos educativos en contextos de protección especial o instituciones de atención especializada. El hecho de que la mayoría de los estudiantes hubiera obtenido puntuaciones muy bajas en estas afirmaciones indicó que estos espacios no habían sido parte fuerte del proceso formativo, al menos no para la mayoría. Esta ausencia comprometió directamente el desarrollo de competencias socioeducativas profundas y específicas para el trabajo con estas poblaciones. La falta de contacto con poblaciones que enfrentan vulnerabilidad profunda sugirió una brecha entre el discurso curricular y la formación práctica efectiva, que se vio acentuada por los resultados obtenidos en este factor. En general, los datos mostraron un vacío en la formación que tendió a limitar el desarrollo integral del profesional en educación social. Si bien la carrera propuso una formación orientada hacia la transformación social, el escaso contacto del estudiantado con contextos de atención especializada impidió consolidar competencias fundamentales para actuar con rigor, empatía y eficacia en escenarios reales. Esto planteó la necesidad de revisar y fortalecer las prácticas, los convenios y los enfoques pedagógicos desde los cuales se construyeron las experiencias formativas, especialmente en este tipo de intervenciones que requirieron preparación ética y técnica de alto nivel.

Análisis cualitativo de la categoría 8. Atención a poblaciones específicas. (Factor 8. Ámbitos de atención especializada)

Los estudiantes destacan en este apartado que sí han tenido acercamientos pero no lo suficientes en poblaciones diversas, las estrategias han sido aplicadas a los lugares que han visitado y poder entender algunas demandas sociales, sin embargo se entiende que aunque ellos han podido intervenir con algunos talleres o estrategias metodológicas muchas veces su entorno no cambia y esto hace que desde la estrategia no haya un cambio en el accionar y el diario vivir, por lo que se vuelve complejo obtener un resultado verdadero.

La mayoría no ha tenido oportunidades significativas de interactuar con poblaciones que requieren acompañamiento socioeducativo específico. Los datos recolectados en el instrumento cuantitativo reflejan una tendencia consistente hacia la escasa exposición práctica, donde los espacios formativos para el trabajo con poblaciones en riesgo o con necesidades diferenciadas han sido insuficientes.

Las experiencias prácticas se han desarrollado en contextos reducidos, y a menudo, pese a la implementación de estrategias o talleres, no logran generar impactos significativos en la mejora de las condiciones sociales o educativas de las comunidades atendidas.

Asimismo, se destaca la crítica a la rigidez de ciertas escuelas formales, donde predominan estructuras tradicionales que limitan la innovación pedagógica y dificultan la creación de experiencias que realmente transformen los entornos educativos y sociales.

En la Declaración de Montevideo (XVI congreso Mundial de la AIEJI), en su primer punto, se establece la confirmación y reconocimiento del ámbito de la Educación Social como una labor particular dirigida a asegurar el pleno ejercicio de

los derechos de las personas implicadas en esta labor, demandando la continua dedicación en sus aspectos, éticos, técnicos, científicos y políticos. (Ventura y Usuriaga, 2008, p. 63, citado por De Guzmán *et al.* 2020)

El cruce de datos muestra una plena coincidencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo: la formación en atención especializada es mínima y no logra abrir suficientemente la mirada del estudiantado hacia la diversidad de poblaciones que constituyen el campo de la pedagogía social.

Esta situación evidencia la necesidad de diversificar los escenarios de práctica y de promover procesos sostenidos de intervención con poblaciones vulnerables. Se observan pocos escenarios involucrados en las prácticas educativas, los estudiantes creen que siempre son los mismos lugares que visitan, comentan incluso que las escuelas formales no son lo que se deduce que es, su realidad es muy diferente y los niños que asisten son tratados muchas veces como en la escuela tradicional, por lo que romper con estructuras encasilladas es complejo.

Matriz de análisis mixto del Factor 8 – Grupo B (México)

Tabla 123. Factor 8: Ámbitos de atención especializada en educación social

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 2,25 Mediana: 2 Moda: 0 Desviación estándar: 1,48 Categoría predominante: Muy bajo grado de amplitud (56,25 %), seguida de bajo grado de amplitud (25 %)	La media (2,25) y la mediana (2) ubican al grupo en la categoría de muy bajo grado de amplitud, lo que coincide con el 56,25 % de estudiantes que reportan mínima o nula experiencia con poblaciones que requieren atención especializada. La moda (0) refuerza este patrón al representar la ausencia de contacto en la mayoría de los casos. La desviación estándar (1,48) indica baja dispersión, mostrando que los puntajes se concentran en los niveles inferiores de la escala. La tendencia cuantitativa apunta claramente a una escasa exposición formativa a escenarios de atención especializada, con énfasis en niveles muy bajos y bajos de experiencia.	Los estudiantes destacan en este apartado que sí han tenido acercamientos, pero no los suficientes en poblaciones diversas. Las estrategias han sido aplicadas a los lugares que han visitado para poder entender algunas demandas sociales, sin embargo, se entiende que, aunque ellos han podido intervenir con algunos talleres o estrategias metodológicas, muchas veces su entorno no cambia y esto hace que desde la estrategia no haya un cambio en el accionar y en el diario vivir, por lo que se vuelve complejo obtener un resultado verdadero. Así mismo observan pocos escenarios involucrados en las prácticas educativas. Los estudiantes creen que siempre son los mismos lugares que visitan. Comentan incluso que las escuelas formales no son lo que se deduce que es, su realidad es muy diferente y los niños que asisten son tratados muchas veces como en la escuela tradicional, por lo que romper con estructuras encasilladas es

En el plano cuantitativo, los resultados son claros: la media (2,25) y la mediana (2) ubican al grupo en niveles de muy bajo grado de amplitud, reforzados por el hecho de que más de la mitad del estudiantado (56,25 %) se encuentra en esta categoría. La moda (0) evidencia que la ausencia de experiencias con poblaciones que requieren atención

especializada es un rasgo predominante en el grupo. La baja dispersión ($DE = 1,48$) confirma que las respuestas están concentradas en los rangos inferiores, sin casos significativos en niveles altos. Estos datos reflejan una tendencia consistente hacia la escasa exposición práctica, donde los espacios formativos para el trabajo con poblaciones en riesgo o con necesidades diferenciadas han sido insuficientes.

Desde la mirada cualitativa, los estudiantes corroboran esta limitación, señalando que, aunque han tenido ciertos acercamientos, estos han sido escasos y repetitivos en los mismos escenarios. Expresan que las prácticas se han centrado en pocos contextos y que muchas veces, pese a la aplicación de estrategias o talleres, no logran incidir de manera tangible en la transformación de las condiciones sociales o educativas de las comunidades visitadas. Se resalta, además, la crítica hacia la rigidez de algunas escuelas formales, donde persisten estructuras tradicionales que limitan la innovación pedagógica y dificultan la construcción de experiencias verdaderamente transformadoras.

El cruce de datos muestra una plena coincidencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo: la formación en atención especializada es mínima y no logra abrir suficientemente la mirada del estudiantado hacia la diversidad de poblaciones que constituyen el campo de la pedagogía social. Esta situación evidencia la necesidad de diversificar los escenarios de práctica y de promover procesos sostenidos de intervención con poblaciones vulnerables. Esta falta de diversidad y profundidad en la atención especializada se vincula directamente con el Factor 9, Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, donde se analizará en qué medida el estudiantado compensa estas limitaciones a través del dominio de recursos pedagógicos y tecnológicos

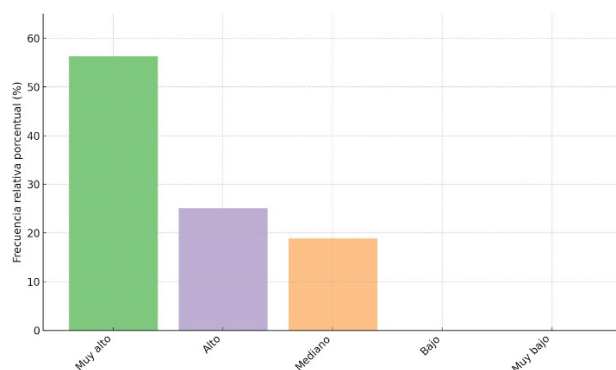
Análisis cuantitativo del factor 9

Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica

Tabla 124. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel de dominio	53 – 65	9	56.25%	100.0%
Alto nivel de dominio	40 – 52	4	25.00%	43.75%
Mediano nivel de dominio	27 – 39	3	18.75%	18.75%
Bajo nivel de dominio	14 – 26	0	0.00%	0.0%
Muy bajo nivel de dominio	0 – 13	0	0.00%	0.0%
Totales		16	100.0%	

Figura 78. Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica



En el factor 9 se evaluó la capacidad para implementar técnicas y recursos educativos en situaciones reales de intervención, así como el uso eficiente de medios tecnológicos, materiales y metodologías; por ello, en la tabla se logró apreciar cómo existió una distribución diversa en cuanto al nivel de dominio. Los resultados del análisis para este factor mostraron una tendencia marcadamente positiva en cuanto al dominio de estrategias educativas y tecnológicas por parte del estudiantado.

La mayoría de las personas participantes, específicamente el 56,25%, se ubicó en la categoría de muy alto nivel de dominio, lo que sugirió que estas personas se percibieron como altamente competentes en la implementación de técnicas didácticas, el uso de herramientas tecnológicas y la gestión de recursos en entornos reales de intervención educativa. Este resultado fue claramente positivo, ya que indicó que más de la mitad del grupo se sintió con seguridad y habilidades consolidadas.

En la categoría de alto nivel de dominio, se encontró un 25% del total de estudiantes, lo que también representó un porcentaje alto. Estas personas estudiantes podrían haber estado en etapas avanzadas de desarrollo de sus competencias, con una experiencia positiva, aunque tal vez menos consolidada que quienes se ubicaron en la categoría superior. En conjunto, las dos categorías más altas agruparon al 81,25% del grupo, lo que indicó una percepción ampliamente positiva sobre el manejo de estrategias y tecnologías aplicadas a la práctica.

La categoría de mediano nivel de dominio contuvo al 18,75% restante de las personas encuestadas. Estos casos podrían haber reflejado estudiantes que aún se encontraban fortaleciendo sus capacidades o que habían tenido menos oportunidades de

aplicar los recursos y estrategias en situaciones reales. Fue posible que sus experiencias hubieran sido más teóricas o limitadas a contextos simulados. Aun así, este porcentaje no representó una tendencia general, sino una fracción menor del grupo.

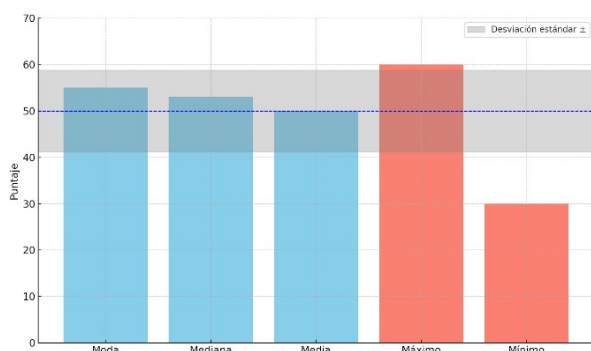
En lo que respecta a las categorías de bajo y muy bajo nivel de dominio, no se reportó ninguna persona estudiante, con una frecuencia del 0,00% en ambos casos. Esta ausencia enfatizó la tendencia de que todo el grupo se autovalora con al menos un nivel medio de competencia en este campo, lo cual fue un indicador altamente positivo para niveles superiores de formación. Si bien no constituyó una garantía objetiva de dominio, sí pudo interpretarse como una señal de confianza y exposición formativa en el uso de recursos educativos y tecnológicos.

En general, la distribución porcentual reveló un perfil estudiantil predominantemente seguro y positivo en el manejo de herramientas pedagógicas y tecnológicas, con una gran mayoría que se ubicó en las categorías más altas y sin presencia alguna en los niveles bajos. Esta situación pudo indicar que, dentro del proceso formativo, el uso de estrategias y tecnologías educativas estuvo presente y fue aprovechado por el estudiantado de manera significativa.

Tabla 125. Medidas de tendencia central y dispersión factor nueve Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	55
Mediana	53
Media	50
Medidas de dispersión	
MAX	60
MIN	30
Rango	30
Des Estand	8,77
 % de la DS	 17,54

Figura 79. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para dominio de estrategias educativas y tecnológicas



El valor máximo, de 60 puntos, se acercó al límite superior del rango definido para este factor, es decir, estuvo muy próximo al máximo posible (65) y perteneció a la categoría de muy alto nivel de dominio. Este valor reflejó que al menos una persona estudiante se percibió como altamente competente en este ámbito, probablemente por contar con experiencias significativas, manejar múltiples recursos o tener una alta familiaridad con entornos digitales y pedagógicos diversos.

Por otra parte, el valor mínimo, de 30 puntos, se ubicó en el extremo inferior de la categoría de mediano nivel de dominio (rango 27–39). Esto indicó que incluso el estudiante con menor puntaje no se encontraba en los rangos considerados como bajo o muy bajo. Este dato fue importante porque mostró que ningún estudiante manifestó carencias extremas en el factor analizado, lo cual resultó positivo para un grupo que se encontraba en etapas finales de formación.

Al ingresar en las medidas de dispersión, se tuvo que existe un rango, definido como la diferencia entre el valor máximo y el mínimo, que alcanzó 30 puntos, lo cual representó una dispersión notable. Esta amplitud sugirió que, a pesar de la tendencia general positiva, existieron diferencias marcadas entre los estudiantes respecto a su percepción de dominio en este campo. Estas diferencias podrían haber sido consecuencia de variables como las oportunidades prácticas reales, la calidad de los procesos de acompañamiento o incluso diferencias en el acceso a recursos tecnológicos dentro o fuera del entorno universitario.

Al analizar la desviación estándar, con un valor de 8,77 puntos, representó un 17,54% respecto a la media, lo cual indicó una dispersión moderada. Este porcentaje no fue del todo alto, pero sí mostró que los puntajes no estuvieron excesivamente concentrados hacia la media, lo cual pudo interpretarse como una señal de diversidad en los diferentes procesos formativos. Es decir, aunque hubo un perfil general, no todos los estudiantes recorrieron el mismo camino en términos de uso y gestión de estrategias pedagógicas y tecnológicas.

En general, las medidas de tendencia central y de dispersión permitieron concluir que el grupo evaluado mostró una tendencia clara hacia niveles altos y muy altos de dominio en el uso de estrategias educativas y herramientas tecnológicas, con un grado de variabilidad moderado entre las trayectorias individuales. Esto pudo deberse a diferencias en experiencias prácticas, motivación personal o exposición previa a contextos digitalizados, pero sin que ninguna persona quedará rezagada en los niveles inferiores del dominio evaluado.

Al contrastar el dato con la teoría se pudo indicar lo siguiente: el desarrollo de competencias en el uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos fue fundamental en la formación del educador social. En este sentido, el manejo de estrategias pedagógicas y tecnologías educativas no se redujo a una dimensión instrumental, sino que formó parte de la mediación pedagógica que articuló intencionalidad, recursos y contexto. Esta formación se reforzó también en cursos como “Educación Alternativa”, donde se articularon metodologías activas, mediación con tecnologías y procesos comunitarios. En relación con los ítems que componían este factor (43 al 55), se abordaron acciones concretas como el diseño de recursos didácticos (ítems 43, 45), la adaptación metodológica a contextos comunitarios (ítems 44, 46), el uso de tecnologías para la mediación educativa (ítems 51, 52, 53) y la evaluación de resultados (ítems 49, 55). Estos ítems no solo midieron acciones técnicas, sino también la capacidad reflexiva sobre la adecuación de los recursos al contexto y a la población meta, lo cual coincidió con los enfoques del currículo que señalaban la importancia de una praxis situada y contextualizada (BUAP, 2020, p.34).

Partiendo de los datos analizados, se logró confirmar que más de la mitad de las personas participantes se ubicaron en el nivel muy alto de dominio, lo que permitió señalar

la existencia posible de una adecuada apropiación de estas competencias. Esta tendencia pudo entenderse como resultado de una formación que, aunque heterogénea en oportunidades prácticas, logró articular el componente teórico con experiencias aplicadas.

A pesar de la tendencia hacia puntajes altos encontrada, se debió pensar en los puntajes en niveles medios y la dispersión observada, lo cual indicó que se debía analizar la necesidad de fortalecer las prácticas acompañadas y las oportunidades de aplicación real en contextos educativos comunitarios. Esto cobró especial relevancia cuando se consideró que el propósito general de esta formación fue “contribuir al desarrollo de procesos educativos en contextos diversos, mediante estrategias metodológicas innovadoras y socialmente pertinentes” (BUAP, 2020, p.8). De forma general, se estableció que la contrastación entre los resultados cuantitativos, el marco teórico y el plan de estudios reveló que el estudiantado había desarrollado, en términos generales, un nivel positivo de competencia en el uso de estrategias y recursos educativos y tecnológicos, aunque aún se identificaron áreas de mejora en la profundización, contextualización y equidad en las oportunidades de aplicación práctica.

Análisis cualitativo de la categoría 9. Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos. (Factor 9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos)

Los estudiantes indican poseer alto dominio en herramientas digitales, indican que las mismas les han ayudado a realizar diagnósticos, buscar estrategias de mediación y fortalecer la animación sociocultural y poder adaptarse a los diferentes contextos, las utilizan mucho en espacios para la mediación y poder luego sistematizar, así mismo en muchos lugares está restringida como lo es el cerezo (cárcel) ya que no se puede utilizar

dentro pero si la utilizan para poder orientarse y poseen en los procesos de formación mucho apoyo.

Aunque existen algunas diferencias individuales en el nivel de dominio, se observa una tendencia general hacia el desarrollo competente, lo que sugiere que la formación favorece la construcción de valores éticos y responsabilidades sociales de manera efectiva. Estos resultados evidencian que la carrera logra fortalecer la preparación de los futuros profesionales en esta dimensión, al mismo tiempo que señala la importancia de continuar generando estrategias que aseguren que todos los estudiantes alcancen un desarrollo integral y equilibrado en proyección social y ética profesional.

Las TIC no solo se limita a un recurso de apoyo técnico, sino que constituye una estrategia metodológica clave para el desarrollo de proyectos y prácticas comunitarias, generando experiencias significativas que favorecen la creatividad, la resolución de problemas y la innovación en los distintos contextos donde participan, convirtiéndose en mediadores esenciales de la acción socioeducativa. Se trata de un factor en el que el grupo logra compensar las limitaciones observadas en otros ámbitos, mostrando un perfil de competencias fortalecido en innovación pedagógica y tecnológica.

Matriz de análisis mixto del Factor 9 – Grupo B (México)

Tabla 126. Factor 9: Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos

educativos y tecnológicos en la práctica

<u>Datos Cuantitativos</u>	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 50 Mediana: 53 Moda: 55 Desviación estándar: 8,77 Categoría predominante: Muy alto nivel de dominio (56,25 %), seguida de alto nivel (25 %)	La media (50), la mediana (53) y la moda (55) ubican al grupo en un rango claramente superior, correspondiente a las categorías de alto y muy alto nivel de dominio. La desviación estándar (8,77) muestra una dispersión moderada, pero concentrada hacia los valores superiores de la escala. En conjunto, el 81,25 % del grupo se encuentra en las dos categorías más altas, lo que indica que la gran mayoría percibe haber desarrollado sólidas competencias en el uso y gestión de estrategias educativas y recursos tecnológicos. La tendencia cuantitativa apunta de manera clara hacia un perfil estudiantil con alto y muy alto nivel de dominio en este factor.	Los estudiantes indican poseer alto dominio en herramientas digitales, indican que las mismas les han ayudado a realizar diagnósticos, buscar estrategias de mediación y fortalecer la animación sociocultural y poder adaptarse a los diferentes contextos. Las utilizan mucho en espacios para la mediación y poder luego sistematizar, así mismo, en muchos lugares está restringida como lo es el Cerezo (cárcel) ya que no se puede utilizar dentro, pero sí la utilizan para poder orientarse y poseen en los procesos de formación mucho apoyo. Estos hallazgos reflejan que la integración de las TIC no solo se limita a un recurso de apoyo técnico, sino que constituye una estrategia metodológica clave para el desarrollo de proyectos y prácticas comunitarias, generando experiencias significativas que favorecen la creatividad, la resolución de problemas y la innovación en los distintos contextos donde participan.

En el análisis cuantitativo, los resultados sitúan al grupo en un nivel destacado de dominio de recursos educativos y tecnológicos. La media (50), la mediana (53) y la moda (55) se ubican en el rango superior, con una concentración clara en las categorías de muy alto nivel (56,25 %) y alto nivel (25 %). Esto significa que más de cuatro quintas partes del estudiantado (81,25 %) perciben un manejo sólido y avanzado en este ámbito. La desviación estándar (8,77) refleja dispersión moderada, aunque con una clara inclinación hacia los puntajes altos. En síntesis, la tendencia es nítida: la mayoría del grupo considera haber desarrollado competencias robustas en la aplicación y gestión de recursos tecnológicos.

Desde la dimensión cualitativa, las narrativas refuerzan estos hallazgos. Los estudiantes destacan un alto dominio en herramientas digitales, valorando su papel para realizar diagnósticos, diseñar estrategias de mediación y fortalecer la animación sociocultural. Señalan que estas herramientas han sido fundamentales para adaptarse a diversos contextos y sistematizar experiencias. Si bien reconocen que, en ciertos espacios, como el CERESO, existen limitaciones de uso, las TIC siguen cumpliendo un rol estratégico en la preparación y en la orientación de las prácticas. Además, subrayan que la integración tecnológica no se restringe a un apoyo instrumental, sino que constituye una estrategia metodológica clave, favoreciendo la creatividad, la innovación y la resolución de problemas en distintos escenarios comunitarios y educativos.

El cruce de resultados confirma que los datos cualitativos consolidan la tendencia cuantitativa: la autopercepción de un alto nivel de dominio tecnológico se traduce en experiencias prácticas donde las TIC se convierten en mediadores esenciales de la acción socioeducativa. Se trata de un factor en el que el grupo logra compensar las limitaciones

observadas en otros ámbitos, mostrando un perfil de competencias fortalecido en innovación pedagógica y tecnológica.

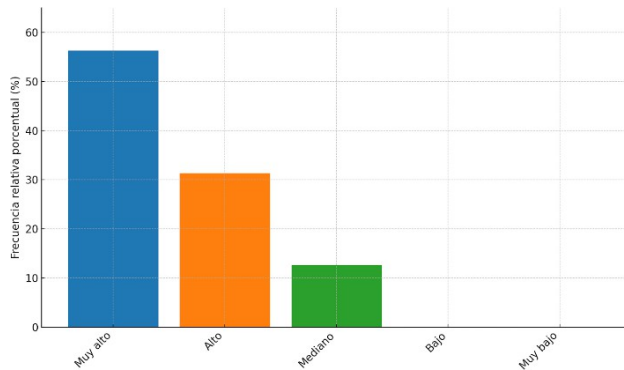
Esta fortaleza en el uso de recursos educativos y tecnológicos encuentra continuidad en el Factor 10, Competencias actitudinales y contextuales, donde se analizarán las disposiciones éticas, relacionales y contextuales que enmarcan el ejercicio profesional del estudiantado.

Análisis cuantitativo del factor 10. Competencias actitudinales y contextuales

Tabla 127. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

Categoría	Rango Numérico	Frecuencia Simple	Frecuencia Relativa porcentual	Frecuencia porcentual acumulada
Muy alto nivel actitudinal	13 - 15	9	56.25%	100.0%
Alto nivel actitudinal	10 - 12	5	31.25%	43.75%
Mediano nivel actitudinal	7 - 9	2	12.50%	12.5%
Bajo nivel actitudinal	4 - 6	0	0.00%	0.0%
Muy bajo nivel actitudinal	0 - 3	0	0.00%	0.0%
Totales		16	100.0%	

Figura 80. Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

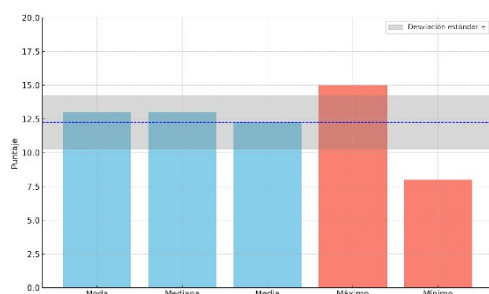


Este factor exploró dimensiones éticas, personales y sociales del estudiante como su actitud empática, el respeto por la diversidad y su capacidad para actuar en contextos complejos con responsabilidad social, donde se brindó una visión del estudiante como una persona íntegra, sensible, respetuosa y comprometida con la sociedad, capaz de enfrentar diversidad social con ética y responsabilidad. El análisis de este factor mostró, al igual que el factor analizado anteriormente, una tendencia altamente positiva en cuanto a las competencias actitudinales y contextuales desarrolladas por el estudiantado. En primer lugar, destacó que la categoría de "Muy alto nivel actitudinal", correspondiente al rango numérico de 13 a 15 puntos, fue la que presenta mayor peso porcentual, con 9 personas que representaron el 56.25% del total de participantes. Esta categoría implicó que más de la mitad del grupo demostró una actitud destacada en términos de empatía, apertura a la diversidad y disposición para actuar responsablemente en escenarios educativos diversos, así como en procesos de investigación aplicada. La segunda categoría con mayor peso lo fue la de "Alto nivel actitudinal" (rango de 10 a 12 puntos), que incluyó a 5 estudiantes, equivalentes al 31.25% del total. Esta proporción también representó una valoración positiva, aunque ligeramente inferior a la anterior. Indicó que una parte importante del grupo mantiene actitudes coherentes con los principios de respeto, compromiso ético y

apertura a la diversidad, aunque con márgenes de mejora en estas competencias. En la categoría de "Mediano nivel actitudinal", correspondiente al rango de 7 a 9 puntos, se ubicaron 2 personas, lo que representó el 12.5% del total. Esta minoría sugirió la existencia de un grupo reducido que aún necesita reforzar sus actitudes para alcanzar niveles más consistentes con las exigencias de la práctica profesional en contextos complejos. No obstante, al no haber presentado personas ubicadas en los niveles bajos, estos casos alteran de forma profunda el perfil actitudinal general del grupo. Fue importante indicar que en las categorías de "Bajo" (4 a 6 puntos) y "Muy bajo nivel actitudinal" (0 a 3 puntos) no se registra ningún caso. Esto indicó que no hay estudiantes con actitudes deficientes en los aspectos evaluados, como la empatía, el trabajo con diversidad y la disposición a actuar con ética. La ausencia de puntajes en estos niveles inferiores reforzó la idea de una base actitudinal sólida entre los participantes del estudio. En general, los datos nos mostraron una valoración sumamente positiva de los elementos actitudinales por parte del grupo, lo que permitió vislumbrar un perfil formativo comprometido con los valores esenciales de la educación social. Esta base pudo ser fortalecida y profundizada mediante experiencias formativas más intensas en contextos reales de diversidad y acción participativa.

Tabla 128. Medidas de tendencia central y dispersión factor 10 Grupo B, BUAP

Medidas de tendencia central	
Moda	13
Mediana	13
Media	12,25
Medidas de dispersión	
MAX	15
MIN	8
Rango	7
Des Estand	1,95
 % de la DS	 15,91

Figura 81. Medidas de tendencia central y de dispersión con desviación estándar para niveles actitudinales

Las medidas de tendencia central permitieron identificar los valores que mejor representaron el comportamiento general del grupo en cuanto al desarrollo de competencias actitudinales y contextuales. En primer lugar, la moda, que indicó el valor que más se repite entre las respuestas, es 13 puntos, y se ubicó dentro de la categoría de “Muy alto nivel actitudinal” (rango de 13 a 15). Esto señaló que una parte del grupo no solo obtuvo altos puntajes, sino que coincidió en estos, lo cual reforzó una tendencia hacia el compromiso ético, la empatía y la capacidad de trabajar en contextos diversos. De forma similar, la mediana, que representó el valor central del grupo (es decir, el que dividió a la muestra en

dos mitades iguales), también es 13. Esto indicó que al menos el 50% de las personas estudiantes obtuvieron un puntaje igual o superior a ese valor, lo que reforzó la idea de un perfil actitudinal fuerte y homogéneo en la mayoría del grupo. Por su parte, la media aritmética, o promedio general, alcanzó un valor de 12,25, que se ubicó en la categoría de “Alto nivel actitudinal” (rango de 10 a 12). Aunque este valor es ligeramente inferior a la mediana y la moda, continúa siendo elevado, y confirmó que el conjunto de estudiantes presentó un desempeño notable en este factor. Sin embargo, al estar la media por debajo de la mediana y moda, podría indicar que existió un pequeño grupo con puntajes más bajos que sesgan la distribución ligeramente hacia la izquierda. En lo que respecta a las medidas de dispersión, estas ayudaron a comprender cuán homogéneos o variados fueron los puntajes en el grupo. El valor máximo registrado fue de 15, el cual representa el límite superior de la escala para este factor y corresponde al “Muy alto nivel actitudinal”, lo que demostró que al menos una persona alcanzó la puntuación perfecta en las dimensiones evaluadas. En contraste, el valor mínimo fue de 8, que se situó en la categoría de “Mediano nivel actitudinal”. Esta diferencia entre el mayor y menor puntaje arrojó un rango de 7 puntos, lo cual indicó una variabilidad moderada dentro de los resultados del grupo. Al mirar la desviación estándar fue de 1,95 puntos, y representó un 15,91% respecto a la media, lo cual se pudo interpretar como una dispersión relativamente baja. Este dato sugirió que la mayoría de los puntajes no se alejan demasiado del promedio, es decir, hay una tendencia general a mantener niveles similares de competencia actitudinal, lo cual habló de cierta consistencia formativa dentro del grupo. En general estos estadígrafos señalaron que las personas estudiantes que participaron en el estudio se percibieron como suficientemente preparadas en términos actitudinales para enfrentarse a situaciones educativas reales, caracterizadas por la diversidad y la complejidad de los entornos sociales. La concentración

de valores altos, junto con una baja dispersión, sugirió un grupo homogéneo en cuanto a su disposición ética y social, aunque con algunos casos puntuales que pudieron requerir mayor fortalecimiento.

Los resultados obtenidos en el Factor 10 reflejaron una valoración mayoritariamente positiva por parte del estudiantado en cuanto al desarrollo de competencias actitudinales fundamentales para la acción educativa en contextos diversos. El 56,25% de los participantes se ubicó en la categoría de “Muy alto nivel actitudinal” y el 31,25% en la de “Alto nivel”, lo cual sugirió que una amplia mayoría se percibió como empática, comprometida socialmente y capaz de actuar con ética en realidades complejas (más del 87%). Estos hallazgos correspondieron a lo planteado en el marco teórico, que reconocieron el carácter fundamental de la actitud del educador social como un componente transversal de su práctica, que implicó sensibilidad ante las desigualdades. El plan de estudios de la BUAP también enfatizó estos aspectos, fue así como en su fundamentación se estableció que se debe formar al educador en valores como el respeto, la empatía, la equidad y la responsabilidad social, preparando a los futuros profesionales no solo en conocimientos técnicos, sino también en su posicionamiento ético ante los retos contemporáneos. Por tanto, los resultados obtenidos reflejaron coherencia entre las aspiraciones formativas del plan de estudios y la autopercepción de los estudiantes en esta dimensión. Fue importante señalar que los ítems del instrumento (56, 57 y 58) se enfocaron en aspectos específicos como la empatía con personas de diferentes condiciones, la disposición para trabajar en contextos complejos y el interés por realizar investigación con compromiso social. La alta puntuación general indicó que estas disposiciones no solo han sido integradas como saberes conceptuales, sino como convicciones internas en buena parte

del estudiantado. No obstante, la existencia de un 12,5% en niveles medios, aunque sin casos en niveles bajos o muy bajos, nos llevó a pensar sobre la necesidad de reforzar estos aspectos con experiencias prácticas más vivenciales y reflexivas, como lo señaló el propio plan en sus secciones de prácticas y vinculación comunitaria (BUAP, 2020, p.21). En general, los resultados también pudieron verse como un indicador positivo, que demostró que, a pesar de los desafíos que enfrenta la formación en educación social, se está logrando cultivar una base actitudinal sólida en el estudiantado. Esta base no solo será fundamental para su desempeño profesional, sino también para su papel como agentes transformadores en entornos sociales vulnerables y multiculturales.

Análisis cualitativo de la categoría 10. Disposición y actitudes para la educación social. (Factor 10. Competencias actitudinales y contextuales)

Los hallazgos más importantes fueron que los estudiantes del nivel más avanzado de la carrera consideran que el diálogo intercultural y el pensamiento pedagógico crítico que se va fortaleciendo en los niveles más avanzados de la carrera, su experiencia en el campo, han fomentado su compromiso con las poblaciones a intervenir o las poblaciones de aulas escolares y es a través de ese diálogo abierto que les permite hacer los diagnósticos más detallados del contexto, realidades sociales y sus necesidades según su diversidad, que ha hecho que su visión de mundo sea muy diferente a como cuando iniciaron su carrera, esas competencias se han fortalecido en sus experiencias también en las intervenciones en el CERESO con las poblaciones privadas de libertad que los ha sensibilizado aún más.

Respecto a las competencias en los que más percibieron que han profundizado, los estudiantes más avanzados de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP y en los que coincidieron entre líneas son, el diálogo intercultural y un pensamiento pedagógico

crítico, tal es el caso del participante PPM.03, que, con un matiz reflexivo-pedagógico, comentó lo siguiente:

El hablar frente al público, estar frente al grupo, y yo creo que este carácter, sí, carácter, personalidad social de convivir y estar, pues, más que nada, asociado, no, asociado, en el estar rodeado de todo tipo de población, desde niños, adolescentes, adultos mayores, adultos jóvenes. Pero creo que también otra cosa que influye, o más bien que se desarrolla, es esta parte de saber pensar rápido. Porque no solamente es que si sabes o no; debe suceder en casos o situaciones en las que tú tienes que actuar muchas veces. Por poner un ejemplo: se cae el niño, y por querer ayudarlo prontamente, lo terminas perjudicando más. Sino también como que tener esta paciencia, calma, de que está esta situación, qué se puede hacer, y agilizar lo que se está viendo y las soluciones por parte de, pues, como dije antes, pensar rápido. (Comunicación personal, 4 de diciembre de 2024)

La cita anterior que es la narrativa de un estudiante refuerza lo que expresa el Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Procesos Educativos, que en su visión mencionó

Ser un programa de referencia nacional e internacional que, por su excelencia académica, afincada en las bases del humanismo crítico, del constructivismo sociocultural y del pensamiento complejo, forme a profesionales con las capacidades de analizar y transformar, en colaboración con organizaciones públicas y de la sociedad civil, los procesos educativos orientados a la pertinente defensa del desarrollo humano y social sustentable, el diálogo intercultural y la equidad social y de género. (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2021, p. 4)

Asimismo, se destacó que dentro de los aprendizajes prácticos que se consideraron más útiles se encontraban las habilidades para la intervención socioeducativa, el participante PPM.05, comentó al respecto al aprendizaje práctico que consideró más importante:

Sería el de la intervención socioeducativa, que es uno de los que más voy a rescatar, yo lo veo, así como una competencia, un aprendizaje que he adquirido. Justamente, como su nombre lo dice, en intervención socioeducativa me ha llevado a muchos lugares que no conozco, o que a lo mejor sí conozco, pero no he implementado. Entonces, creo que ese sería uno de los más relevantes. (Comunicación personal, 9 de diciembre de 2024).

Las anteriores personas participantes de la investigación demostraron una actitud crítica, reflexiva que demostró un proceso de madurez profesional, el cual en ocasiones han expresado, que también han alcanzado al transcurrir los niveles de formación en el marco de la carrera, así en el grupo focal el participante PPM.05 comentó al respecto lo siguiente:

Mi visión ha cambiado completamente desde que inicié la carrera yo pues anteriormente como que la educación la veía exclusivamente en las escuelas, pensaba que la educación era exclusivamente sí, sí en las escuelas pero, pues ya una vez retomando experiencias que en el servicio social y las prácticas ir respondiendo un poquito de la pregunta anterior pues el trabajar con personas privadas de libertad me hizo pues tener otro panorama muy diferente a la educación quitarme estos estigmas, quitarme estas vendas de los ojos y pues a lo que van a realmente a educar a compartir conocimientos a dialogar entonces esta visión de relación familia y comunidad pues sí, ha cambiado bastante y ha sido muy enriquecedora de todo esto. (Comunicación personal, 13 de enero de 2025)

Teniendo el diálogo y la escucha atenta como principio de la educación social, desde un inicio, se pudo entender que ambos elementos permitieron al educador social descubrir las problemáticas y necesidades que se presentaron en la comunidad. Asimismo, permitió formar un vínculo, que permita a las personas sentirse visibilizadas, que las relaciones humanas fueran más asertivas que facilitaran una inclusión de todos los miembros del grupo o comunidad, como ya se mencionó en algún momento de esta investigación, el diálogo no se limitó a una simple conversación, sino que implicó un intercambio profundo de ideas, experiencias y perspectivas que contribuyeron a la construcción del conocimiento y al desarrollo personal y comunitario. Por lo tanto, se pudo entrever que las personas estudiantes de los niveles más altos de esta carrera fueron más conscientes de las ideas que gobiernan sus acciones socioeducativas.

Matriz de análisis mixto del Factor 10 – Grupo B (México)

Tabla 129. Factor 10: Competencias actitudinales y contextuales

Datos Cuantitativos	Resultado Cuantitativo	Hallazgo Cualitativo
Media: 12,25 Mediana: 13 Moda: 13 Desviación estándar: 1,95 Categoría predominante: Muy alto nivel actitudinal (56,25 %), seguida de alto nivel actitudinal (31,25 %)	La media (12,25), la mediana (13) y la moda (13) ubican al grupo en la franja superior de la escala, correspondiente a las categorías de alto y muy alto nivel actitudinal. La desviación estándar (1,95) muestra baja dispersión, indicando que la mayoría de las puntuaciones se concentran cerca de los valores más altos. La categoría con mayor peso es la de muy alto nivel actitudinal (56,25 %), seguida por la de alto nivel actitudinal (31,25 %), sumando en conjunto un 87,5 % de las respuestas. Esto confirma que el perfil del grupo es altamente positivo en esta dimensión. La tendencia cuantitativa apunta claramente hacia un predominio de muy alto nivel actitudinal como característica distintiva de este grupo.	Los hallazgos más importantes fueron que los estudiantes del nivel más avanzado de la carrera consideran que el diálogo intercultural y el pensamiento pedagógico crítico, que se va fortaleciendo en los niveles más avanzados de la carrera, así como su experiencia en el campo, han fomentado su compromiso con las poblaciones a intervenir o las poblaciones de aulas escolares. Es a través de ese diálogo abierto que les permite hacer los diagnósticos más detallados del contexto, realidades sociales y sus necesidades según su diversidad, lo que ha hecho que su visión de mundo sea muy diferente a como cuando iniciaron su carrera. Esas competencias se han fortalecido en sus experiencias también en las intervenciones en el CERESO con las poblaciones privadas de libertad, que los ha sensibilizado

El análisis cuantitativo evidencia un perfil altamente positivo en este facto, la media (12,25), la mediana (13) y la moda (13) se sitúan en la franja superior de la escala, con una baja dispersión ($DE = 1,95$) que confirma homogeneidad en las percepciones del grupo. La categoría predominante es el muy alto nivel actitudinal (56,25 %), seguida del alto nivel (31,25 %), lo que en conjunto representa un 87,5 % de los casos. Estos datos muestran que las competencias actitudinales y contextuales se constituyen como una de las fortalezas más

sólidas del grupo, consolidando un perfil marcado por el compromiso ético, la apertura al trabajo con la diversidad y la disposición a intervenir en contextos complejos.

Desde la perspectiva cualitativa, los hallazgos refuerzan esta tendencia superior. Los estudiantes señalan que el diálogo intercultural y el pensamiento pedagógico crítico fortalecidos en los niveles avanzados de la carrera han sido claves para su formación, permitiéndoles construir diagnósticos más sensibles y ajustados a las realidades sociales. Resaltan que estas competencias no solo se forjan en el aula, sino también en experiencias de campo, particularmente en la intervención en el CERESO, donde el contacto con poblaciones privadas de libertad ha potenciado su empatía y compromiso social. Este proceso, además, ha transformado su visión del mundo, marcando un antes y un después respecto a cómo comprendían la realidad al inicio de la carrera.

El cruce de ambos enfoques muestra que los resultados cualitativos consolidan plenamente la tendencia cuantitativa, confirmando que este grupo ha alcanzado un desarrollo robusto en competencias actitudinales y contextuales. La evidencia apunta a que se trata de una dimensión consolidada y distintiva del perfil del estudiantado en este nivel, donde la teoría, la práctica y la experiencia crítica se integran de manera coherente y significativa.

Con este análisis del Factor 10 se cierra el estudio por factores del Grupo B en México, evidenciando un perfil estudiantil con fortalezas claras en el ámbito actitudinal y tecnológico, aunque con debilidades persistentes en la diversidad de contextos y la atención especializada. Este cierre permite dar paso al Capítulo V, en el que se abordará un análisis más amplio e integrador. En dicho capítulo se examinarán, en primer lugar, los resultados cuantitativos globales de la medición del constructo en los cuatro grupos (Costa Rica A,

Costa Rica B, México A y México B), seguido de los hallazgos cualitativos en cada contexto, y finalmente se presentará el análisis mixto (cuali–cuanti) con el cruce de información entre grupos, incluyendo las comparaciones entre Costa Rica A y México A (niveles iniciales de la carrera) y entre Costa Rica B y México B (niveles avanzados).

CAPÍTULO V

Memoria

Análisis del constructo

Luego de que los subgrupos que integran el seminario desarrollaran su trabajo en parejas, presentado en el capítulo IV de este informe, se procedió a la integración de todo el equipo investigador para elaborar los análisis integrales del constructo investigado, ***Saberes y Prácticas Profesionales en Educación Social en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la E.G.B y Pedagogía en I y II ciclos con énfasis en Educación Social y en la carrera de Procesos Pedagógicos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México.***

El análisis se presenta de la siguiente forma, en primera instancia se crearon cuatro grupos, el primero de ellos denominado Costa Rica A, como se ha mencionado, este grupo fue integrado por personas estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica de la Universidad Nacional de Costa Rica. El segundo grupo conocido como Costa Rica B, fue integrado por personas estudiantes de la misma carrera, pero son aquellos que cursan el énfasis a nivel de licenciatura en Educación Social. De forma similar se crearon dos grupos para las personas estudiantes de la BUAP en México, denominados como México A, integrado por personas estudiantes de la carrera de Procesos Educativos la cual tiene dos énfasis. Y el grupo llamado México B, integrado por personas estudiantes de la carrera de Procesos Educativos pero que cursan el énfasis en Pedagogía Social a nivel de licenciatura. De esa forma el análisis del constructo se realizó primero por grupos de cada país, para luego realizar ciertas comparaciones inter-países.

En primera instancia se desarrolla el análisis cuantitativo del constructo mediante la estadística descriptiva, para ello la información se presenta utilizando tabla y figura de la distribución de frecuencias con categorías nominales-numéricas que valoran el constructo en 5 niveles según su magnitud. Luego se realiza el análisis mediante la estimación de las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión, las cuales se presentan en tabla y se representan en una figura.

En un segundo momento se desarrolla el análisis cualitativo de la información. Los hallazgos narrativos por factor se sistematizan y posteriormente se incorporan en la matriz de análisis mixto presentada en el Capítulo V. Por tanto, la síntesis cualitativa no se presenta en una tabla independiente, sino integrada directamente en dicha matriz, en la cual se articulan los datos cualitativos y cuantitativos para la valoración del constructo.

En un tercer momento se realiza el análisis mixto de la información. Para ello se integran la síntesis de los resultados cuantitativos y la síntesis de los hallazgos cualitativos dentro de la matriz de análisis mixto que se presenta en el Capítulo V. Esta matriz constituye el espacio de contrastación entre ambos tipos de datos y permite la valoración integrada del constructo.

Una vez finalizada la valoración del constructo para los dos grupos de ambos países, en este capítulo se presenta la comparación entre Costa Rica A y México A, y entre Costa Rica B y México B. Esta comparación permite identificar alcances, logros y elementos de mejora desde una perspectiva curricular y formativa.

La información se presenta siguiendo el orden que se ha desarrollado a lo largo de todo el análisis de datos, es decir, se analizan los resultados para el grupo Costa Rica A que

aborda la información obtenida a partir de las personas estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la E.G.B, concretamente de los niveles II, III y IV nivel.

Luego se analizan los datos correspondientes al grupo Costa Rica B, grupo del nivel V de la carrera que cursa el énfasis en Educación Social.

Luego se analizan los datos de la carrera de Procesos Educativos de la Benemérita Universidad de Puebla en México, iniciando con el grupo México A, formado por personas estudiantes de los niveles I, II, y III de dicha carrera.

Luego se analizan los datos correspondientes a los estudios de la carrera de Procesos Educativos que cursan o tienen concentración de cursos en Pedagogía Social, los cuales se ubican en los niveles IV y V de la carrera.

Finalizados los análisis individuales de cada grupo, este capítulo establece la comparación basada en el constructo entre Costa Rica A y México A, así como entre Costa Rica B y México B. Esta comparación constituye un aporte central del estudio, ya que permite identificar fortalezas, similitudes y áreas de mejora en ambos planes formativos, en coherencia con los objetivos planteados para la investigación.

Es importante indicar que las acciones establecidas en el párrafo anterior permiten:

Fortalecer la articulación entre los contenidos teóricos y las experiencias prácticas, especialmente en los grupos superiores de formación en ambos países.

Ampliar los espacios de reflexión pedagógica compartida entre la UNA y la BUAP, con el fin de intercambiar enfoques y enriquecer la formación en educación social.

Equilibrar la distribución de experiencias de campo entre los grupos A y B para asegurar trayectorias formativas similares.

Integrar de manera más sistemática la evaluación cualitativa dentro del proceso formativo, de modo que se valoren de forma más precisa las competencias socioeducativas.

Promover líneas de diálogo curricular interuniversitario, que permitan mejorar los planes de estudio a partir de las fortalezas identificadas en ambos países.

Seguidamente se presenta el análisis del constructo para el grupo Costa Rica A.

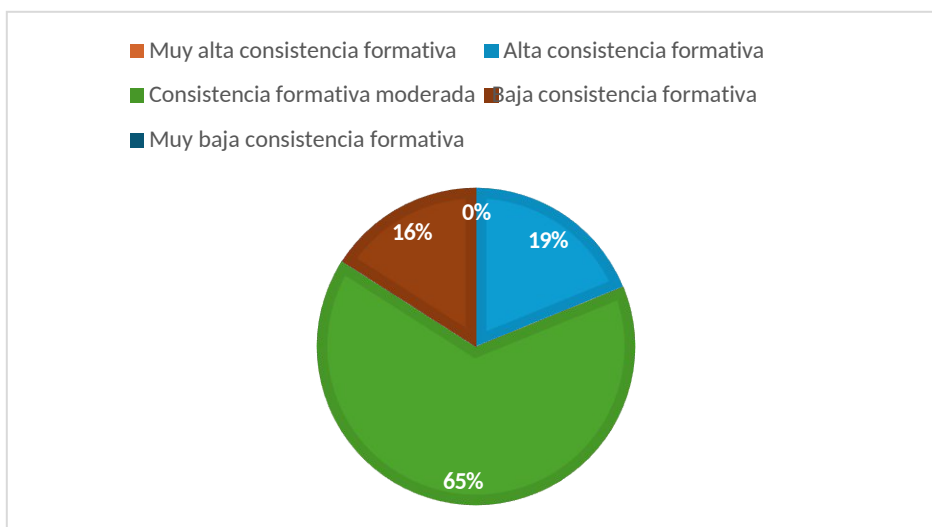
1. Análisis del Constructo Grupo Costa Rica A (II, III y IV nivel de la carrera)

1.1 Análisis cuantitativo del constructo Costa Rica A

Tabla 130. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica.

Categoría (Nivel de dominio y Consistencia formativa)	Rango de puntaje	Frecuencia Absoluta (f)	Frecuencia Relativa (%)	Frecuencia Acumulada (%)
Muy alta consistencia formativa	310 – 251	0	0,00	100,00
Alta consistencia formativa	250 – 191	13	18,84	100,00
Consistencia formativa moderada	190 – 131	45	65,22	81,16
Baja consistencia formativa	130 – 71	11	15,94	15,94
Muy baja consistencia formativa	70 – 10	0	0,00	0,00
Totales		69	100,00	

Figura 82. Frecuencia relativa (%) del nivel de dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica.



La tabla de distribución de frecuencias y la figura correspondiente muestran el comportamiento del grupo de estudiantes que cursan los niveles II, III y IV de la carrera. Los resultados consideran el nivel de dominio y la consistencia formativa en Educación Social como un indicador transversal a todo el plan de estudios, que se ve fortalecido en el énfasis en Educación Social. En esta carrera, la Educación Social enfatiza la tríada escuela (niñez), familia, comunidad, así como otros saberes y espacios de acción educativa. El análisis para el grupo de V nivel, que cursa específicamente el énfasis en Educación Social, se presenta por separado para luego realizar las comparaciones entre ambos grupos.

Para este grupo se tiene que en la categoría “Muy alto nivel de dominio y consistencia formativa”, no se registraron casos, lo cual indica que en el grupo de estudiantes de II, III y IV nivel investigados, no hubo un solo caso que lograra los puntajes más altos posibles, que muestran una integración sumamente acabada de saberes integrales y prácticas profesionales que se vinculen con la educación social, la ausencia mostrada

indica que en estos niveles no se logra un dominio teórico-práctico excepcional y alto compromiso. El hallazgo es importante ya que indica que se requiere mejorar la formación antes de que las personas estudiantes lleguen al V nivel de la carrera en la cual se enfatiza el énfasis en educación social. Es posible que en estos niveles se enfatice de forma muy fuerte los saberes y las prácticas centradas en educación formal mirando el aula como un espacio un tanto descontextualizado de las narrativas familiares y comunitarias, posiblemente se mencionen, pero no se realizan análisis y acciones profundas.

Por otra parte, en la categoría de “Alta consistencia formativa” se ubican 13 personas estudiantes con un 18,84% de la totalidad muestral. En esta categoría las personas estudiantes presentan un nivel sólido de saberes, y prácticas, como se aprecia el resultado es positivo pero la magnitud en proporción es muy pequeña, es decir este subgrupo de estudiantes están adecuadamente preparados en el área de educación social (de acuerdo al grado que implica para un II, III y IV nivel) pero es necesario reforzar los saberes teóricos, procedimentales y actitudinales con las acciones prácticas, se debe procurar que esta categoría crezca con mejoras en el currículo vivenciado.

Por otra parte, en la categoría intermedia de “Dominio y Consistencia formativa moderada”, se localiza la mayor cantidad de estudiantes con un total de 45 personas que corresponde a un 65,22% es decir más de la mitad de la muestra de personas. Los resultados indican que una mayoría de estudiante poseen un nivel intermedio de dominio y de articulación entre saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales y las prácticas que realizan o los análisis que se derivan de ellas, ya estos estudiantes logra tener bases para un adecuado ejercicio profesional que vincule el aula escolar con los ámbitos mayores

como la familia y la comunidad, no obstante se muestra que hay brechas que requieren atención para que puedan tener una mirada analítica y una acción educativa integral en los contextos socio educativos. El peso de esta categoría intermedia sugiere que el plan de estudios logra avances, pero que el conocimiento y apropiación de saberes de educación social se daría de una forma más nítida en los niveles subsiguientes (V nivel) en donde claramente se decanta el énfasis en educación social.

Con respecto a la categoría de “Bajo nivel de dominio y consistencia formativa” aparecen 15 personas estudiantes correspondientes a un 15,94% del total, este subgrupo muestra debilidades en la integración de los diferentes saberes en educación social y la integración que logran hacer con las prácticas es deficiente, es claro que una intervención socioeducativa articulada de la escuela, la familia y la comunidad sería muy limitada, este grupo de estudiantes requiere apoyos y estrategias específicas que permitan el mejoramiento de sus saberes en educación social, antes de que avancen al nivel V del énfasis.

Por último, la categoría “Muy bajo nivel de dominio y consistencia formativa”, no muestra casos, es decir ninguna persona estudiantes se ubica en ella, esta ausencia es positiva curricularmente, si bien existe porcentajes que se concentran en los niveles, altos, intermedios y bajos no se estaría en presencia de una ausencia total de personas que al menos tengan nociones o saberes no logrados del todo en educación social, esta categoría implica brechas entre la formación y ejercicio profesional en la mirada de la narrativa de la educación social desde la lógica de la triada familia, escuela, comunidad. Es decir, la muestra tiene niveles incipientes en la construcción de saberes en educación social, pero no

del todo nulos o inexistentes, de tal forma que el plan de estudios tiene niveles de coherencia formativa.

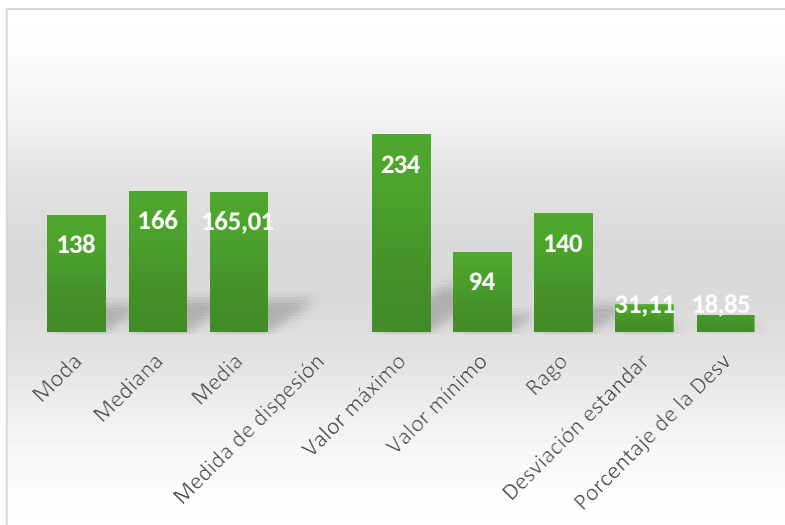
Medidas de tendencia central y de dispersión del constructo grupo Costa Rica A

Seguidamente se presenta la tabla y la figura y el análisis correspondiente de las medidas de tendencia central y de dispersión del constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica.

Tabla 131. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica.

Medidas de tendencia central	
Moda	138
Mediana	166
Media	165,01
Medidas de dispersión	
Valor máximo	234
Valor mínimo	94
Rango	140
Desviación estándar	31,11
Porcentaje de la Desv	<u>18,85</u>

Figura 83. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica.



Analizando la tabla y la figura sobre las medidas de tendencia central del constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, de Costa Rica, se puede establecer que el valor de la media estimado es de 165,01 puntos, este valor representa el promedio general grupal, implica un resumen del comportamiento del grupo en general, dicho valor se localiza en la categoría de Nivel de dominio y consistencia formativa moderada (190 – 131). Lo que indica que en promedio el grupo total de personas estudiantes manifiestan un nivel de integración de saberes y prácticas profesionales que es aceptable y que con mejoras en aspectos de los cursos podría mejorar y alcanzar niveles más altos que permitan un vínculo y un tránsito adecuado con respecto al V nivel en que la formación se decanta directamente hacia el énfasis.

Con respecto al valor mediana, se ha estimado que tiene un valor de 166 puntos, valor que al igual que el promedio se ubica en la categoría de “Nivel de dominio y

Consistencia formativa moderada”, el valor mediana es el estadígrafo que indica que al menos la mitad del grupo tiene valores logran ubicarse en esta categoría, el otro 50% podría estar ubicado en esta categoría o en otras formadas por valores inferiores. Al establecerse el valor mediana en la misma categoría que el valor de la media, la medida de esta cobra fuerza ubicando al grupo en un nivel intermedio de logro en la coherencia de formación en educación social

Con respecto al valor de mayor frecuencia es decir la moda esta posee un valor de 138 puntos, al igual que la media y mediana, el valor se localiza en la categoría de “Nivel de dominio y Consistencia formativa moderada”, es decir que el puntaje que más se dio entre las personas estudiantes también se ubica en una categoría intermedia, lo que hace consistente lo señalado para el promedio grupal.

Es necesario indicar que el puntaje máximo obtenido por una persona estudiante es de 234 puntos, y se ubica en la biengoría de “Nivel ato de dominio y Alta consistencia formativa” (250-191), el dato indica que existe al menos una persona estudiante con un perfil sólido en la integración de saberes y prácticas profesionales en Educación Social, este dato muestra que posiblemente haya un grupo de personas informantes que se acerca al valor máximo de logro, ahora bien, el valor puede atribuirse a factores curriculares, pero no se puede dejar de lado que los perfiles de ingreso a la carrera en cuanto a ideas previas en torno a saberes en educación social que sobre todo vinculan la escuela, la familia y la comunidad, son variados, y existe estudiantes con mayores capacidades desarrolladas.

Además, es importante señalar que el valor mínimo obtenido por al menos una persona estudiante lo es de 94 puntos, el cual se ubica en la categoría de “Bajo nivel de dominio y Baja consistencia formativa” (valores entre 130 a 71 puntos), es claro que dicho

valor indica debilidades y carencias fuertes en la coherencia formativa, pero es rescatable poder mostrar que ninguna persona estudiante se ubica en la categoría de “Muy Baja consistencia formativa en educación social”.

En lo que se refiere a las medidas de dispersión, se tiene el siguiente comportamiento de los estadígrafos, tomando como referencia los valores extremos de la distribución se tiene un Rango de 140 puntos, el cual es relativamente amplio y señala variabilidad en los puntajes obtenidos en la medición del constructo, esto se puede profundizar al analizar otros estadígrafos. De esa forma la desviación estándar estimada es de 31,11 puntos, es decir en promedio los puntajes se desvían tanto a la izquierda como a la derecha de la media 31,11 puntos, esta variabilidad se considera moderada, lo cual indica que, aunque la mayoría de las personas estudiantes se ubica en la categoría intermedia, hay posibles puntajes que se concentran ya sea en “Altos niveles de dominio de saberes y de coherencia formativa” o bien en “bajos niveles de dominio y de coherencia formativa”. El cálculo del porcentaje de la desviación estándar con respecto a la media es de 18,85% lo que indica que, si bien la dispersión no es del todo muy alta, el grupo estudiando no es del todo homogéneo, indicando diversidad en los niveles de dominio y de los saberes y coherencia con las prácticas profesionales vivenciadas durante los años dos, tres y cuatro de la carrera.

Al mirar los datos de una forma más integrada, se establece una consistencia en las medidas de tendencia central las cuales convergen en la categoría de “Nivel de dominio y Consistencia formativa moderada”, es decir el grupo tiene una concentración central en esa categoría, con subgrupos menores ubicadas en las categorías “Altas” y “Bajas”, el comportamiento de los datos es lógico con la naturaleza, dinámicas y narrativas de los

niveles dos, tres y cuatro de formación, las cuales son etapas previas al énfasis en educación social, donde se genera una mayor profundización y clarificación de la triada escuela (niñez), familia y comunidad, ámbitos centrales en la narrativa de la educación social en la carrera, no obstante se considera que estos indicadores pueden puntuar más alto, lo que remite a una revisión curricular del área de Educación Social.

Ahora bien, en los siguientes párrafos se hace un análisis integrado tanto de las distribuciones de frecuencias como de las medidas de tendencia central y dispersión integrando aportes de la teoría.

Los datos integrados muestran que una mayoría de las personas estudiantes de los niveles II, III y IV de la carrera se ubica en la categoría de “Nivel de dominio y Consistencia formativa moderada” con un 65,22% de la totalidad, seguida con un 18,84% que se ubica en la categoría de “Alto nivel de dominio Consistencia Formativa” y de un 15,94% de “Bajo nivel de dominio y consistencia formativa”, además en las categorías extremas de “Muy alto nivel de dominio y consistencia formativa” y “muy bajo nivel de dominio consistencia formativa” no se registran valores. El dato es relevante a todas luces, ya que los espacios escolarizados no se lograran comprender si no se miran desde una narrativa propia de la educación social la cual incluso procura más la visión de una educación vinculada con la vida y que evita barreras teóricas de vieja data de esa forma Ortega, J señala que en particular: “... toda educación es o debe ser social, ya que, supone una progresiva y continua configuración de la persona para ser y convivir con los demás ... no se da, pues, única y exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni se circunscribe sólo a la escuela” (p. 114)

De forma similar con los datos de la distribución de frecuencias, se tiene en las medidas de tendencia central una **media de** (165,01), una **mediana de** (166) y una de **moda** (138) valores que se encuentran dentro de la categoría de nivel de dominio y *consistencia formativa moderada*, lo que confirma que el logro del grupo el cual se ubica en un nivel intermedio. Esta tendencia muestra que las personas estudiantes de los niveles II, III, y IV de la carrera poseen una integración aceptable de saberes y prácticas profesionales, pero aún con necesidad de mejorar y lograr categorías más elevadas. Esta búsqueda de un área curricular que tenga altos puntajes desde los primeros niveles de la carrera no es antojadiza, de esa forma se indica:

Hoy día tiene una gran aceptación la idea de que familia y escuela comparten responsabilidades en la educación de la infancia. Ambos desempeñan un rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y habilidades cognitivas como la resolución de problemas. Teniendo en cuenta estas influencias entrelazadas de familia y escuela, y las consecuencias negativas que parecen derivarse de la excesiva discontinuidad entre ambos contextos, la colaboración entre padres y maestros se revela como de una importancia fundamental (Cabrera Muñoz, 2009, p. X).

Es clara la lógica de la carrera de asumir a la familia y a la comunidad como espacios formadores o barreras en la formación educativa integral de la niñez, un manejo claro y temprano en la carrera de esta lógica, asumida con claridad desde la educación social, tendría un impacto en la formación profesional y en la mejora en el desempeño laboral de las personas estudiantes.

Continuando con esta integración de datos, se tiene que los valores máximos implican personas estudiantes con niveles que se ubican en la categoría de “Alto nivel de dominio y consistencia formativa”, pero también aparecen algunos estudiantes que puntúan sumamente bajo, ubicándose en la categoría de “Bajo nivel de dominio y Baja consistencia formativa, si bien no se presenta el nivel más bajo de la distribución tampoco aparecen niveles de logro excepcionales.

Al mirar las medidas de dispersión se tiene una desviación estándar de 31,11 con un porcentaje de 18,35% lo cual muestra que existen diferencias en la formación de las personas estudiantes, en cuanto a la narrativa de la educación social, esta variabilidad merece conciencia de formadores y estudiantes en cuanto a la mirada de la educación como una línea continua y una complementariedad educativa entre los planos escolares, familiares y comunales. En este sentido, indican **Henderson y Mapp (2002):**

Make sure that parents, school staff, and community members understand that the responsibility for children’s educational development is a collaborative enterprise. Adopt a philosophy that family and community engagement is a key component of your whole school reform plan. Several studies found that when school, family, and community connection initiatives were a part of a comprehensive plan to improve student achievement, the programs engaged and sustained the involvement of families and community members and organizations. Some of the studies found a relationship between these more comprehensive approaches and better outcomes for students. (p. 68)

La afirmación de los autores estadounidenses es contundente, se trata de una tendencia a nivel mundial, la complejidad de la vida actual no puede dejar en manos de una sola instancia la formación de la niñez ni de la adolescencia, se requiere la apertura a una educación amplia que vincule tanto la educación formal con la educación social. De esa forma, en general los resultados de la medición del constructo muestran un grupo con un comportamiento que se concentra en los niveles de consistencia formativa media o intermedia con respecto a los saberes en educación social y los vínculos con las prácticas profesionales, es necesario que los niveles se eleven y lleguen la categoría de Muy alto nivel de dominio y muy Alta coherencia formativa, lo cual es visto por Ortega Esteban (1999) como una necesidad, el autor indica que

La educación en general, y también la educación escolar, va a tener que reformularse, volverse a conceptuar en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad. Ha de volver a lo social, reinventarse como una educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en la que la ‘escuela’ [...] sea una instancia más de ese continuum educativo que abarca toda la vida de los hombres en la comunidad y no es algo separado y segregado de ésta. (p. 113)

1.2 Análisis Cualitativo del Constructo Grupo Costa Rica A

Para lograr el análisis cualitativo del constructo *Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*, se elaboró una matriz de doble entrada en la cual cada factor cuantitativo fue transformado en categoría apriorística. En ella se sistematizaron las narraciones, percepciones y experiencias expresadas por el estudiantado.

La tabla presenta la síntesis de la información cualitativa organizada por categorías apriorísticas y constituye la base del análisis interpretativo que se desarrolla a continuación.

Tabla 132. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo Costa Rica A (II, III y IV nivel de la carrera)

Categoría Apriorística	Síntesis
Aplicación del conocimiento profesional	Según las narraciones de las personas participantes de los primeros niveles, se encuentran en un nivel medio de preparación para ejercer como educadores sociales, ellos también mencionaron que pueden durante el transcurso de la carrera, ir apropiándose de esos conocimientos e ir tomando confianza para ejecutar en la praxis lo aprendido.
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	Con respecto a las intervenciones en familias y comunidades a nivel cuantitativo se aprecia una confianza en sus niveles de conocimiento y se siente capaces para realizar los proyectos, intervenciones, clases en instituciones en comunidades vulnerables, las participaciones en los diferentes trabajos o proyectos de algunos cursos los hace apropiarse de esa teoría y ponerla en práctica.
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	El estudiantado expresa tener un nivel entre alto y medio sobre la comprensión de realidades sociales y políticas, esto puede indicar que su formación no ha estado tan enfocada en esta área.

	Por otro lado, los estudiantes comentan si tener formación teórica en esta área sin embargo no se consideran capaces de actuar o intervenir en estas realidades, esto puede deberse a que aún cursan los primeros niveles de la carrera y sus intervenciones prácticas aún están muy dirigidas de las escuelas.
Pertinencia curricular y formación recibida	Las personas estudiantes consideran que el currículo de la carrera si se encuentra alineado con las necesidades y problemáticas socioeducativas actuales, siendo así que se indica un alto grado de coherencia entre el currículo y las problemáticas que presentan los diversos contextos sociales en la actualidad. Esto se relaciona a la formación teórica que reciben los estudiantes durante su formación docente y a la incorporación de actividades que les permiten a los estudiantes investigar y conocer las necesidades educativas que se presentan en la actualidad.
Contacto con poblaciones vulnerables	Estas poblaciones por las entrevistas a profundidad, el grupo focal y la experiencia de los participantes, en ambos países se mantiene un contacto un poco más sólido en México por las CUPS, donde realizan sus trabajos sociales, además de los cursos de una profesora en específico que mantiene un convenio con la cárcel CERESO, lo que permite a esta población de estudiantes un contacto más presente en los periodos de la carrera.
Participación sociocultural y comunitaria	Con respecto a estas actividades, los participantes manifiestan en los primeros años que la formación que han recibido ha estado dirigida a espacios de la escuela y que ha sido meramente en el área educativa. Por otro lado, los de cuarto años mencionan que, con respecto a experiencias comunitarias, realizando actividades culturales y recreativas se ha logrado por medio de proyectos plasmados, pero no ejecutados. Si han logrado por medio de giras planear actividades más allá del ámbito educativo, sin embargo, no ha sido el enfoque completo que han tenido que desarrollar en la práctica.
Amplitud de los contextos formativos	Los estudiantes han mencionado que todo ha sido el resultado de la elaboración y diseño de los

	proyectos y prácticas realizadas, ya que estas están enfocadas directamente desde el desarrollo y ejecución de contextos reales poniendo en práctica valores sociales, trabajo colaborativo, así mismo el desarrollo de competencias. Por otro lado, se interpreta que las habilidades de intervención están ligadas directamente con los cursos recibidos en la carrera por eso se ha podido ensanchar la mirada hacia diferentes escenarios involucrados en los diferentes procesos, evidenciando la teoría en la praxis, aunque siempre es necesario fortalecer las diferentes estrategias de intervención para así realizar la reflexión acerca de la visión como educadores sociales.
Atención a poblaciones específicas	Según lo mencionado por los participantes, se evidencian experiencias con comunidades vulnerables y proyectos comunitarios, los cuales mencionan que han sido espacios formativos que propicien el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y la planificación contextualizada. De los relatos se mencionó que el conocimiento teórico es importante, sin embargo, que importan y se necesitan aportes como el saber acompañar sin imponer, escuchar y adaptarse para trabajar con poblaciones de atención especializada. Porque, aunque la teoría nos aporta mucho, la práctica es la que nos muestra la diversidad que se encuentra en las poblaciones y cómo actuar a esto. Un aporte que se mencionó es que, a partir de los trabajos comunitarios, pudo comprender lo que significa educar desde el vínculo y desde el vínculo con la comunidad.
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	Lo mencionado por los participantes es que poseen los conocimientos básicos en tecnología y que presentan dificultades en algunas plataformas. Cuando se habla de la interacción de la tecnología en las prácticas, mencionan que existe mucha limitación en el contacto que tienen las poblaciones que han atendido y la tecnología, siendo así que la mediación se vuelva tradicional

	habiendo así una brecha significativa en comparación con otros procesos que sí poseen estos alcances. Se reconoce la limitante que muchas personas tienen al no optar por una computadora por ejemplo y que estas brechas sociales son evidenciadas en estos casos por lo que la enseñanza no iría al mismo ritmo de la globalización de hoy en día.
Disposición y actitudes para la educación social	Según las respuestas que dan las personas participantes, la empatía y la sensibilidad social son parte de las actitudes que han comprendido necesita un educador social, además de la escucha activa para reconocer las voces de las familias y comunidades en las que interviene. De los valores que se rescatan en las respuestas se visualizan el respeto hacia la diversidad cultural, familiar y comunitaria, compromiso por el bienestar colectivo desde la educación, responsabilidad social, la justicia y la equidad para garantizar condiciones equitativas a la <u>relación</u>.

A partir de la información sistematizada en la matriz anterior, se desarrolló el análisis cualitativo de cada categoría, considerando los significados expresados por las personas participantes y su relación con el nivel de dominio y consistencia formativa evidenciado en el constructo.

Aplicación del conocimiento profesional

Según las narraciones de las personas participantes de los primeros niveles, se encuentran en un nivel medio de preparación para ejercer como educadores sociales; mencionan que, a lo largo de la carrera, logran apropiarse de los conocimientos e ir ganando confianza para aplicar en la praxis lo aprendido.

Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa

Las y los estudiantes manifiestan sentirse confiados en sus niveles de conocimiento y en su capacidad para realizar proyectos e intervenciones con familias y comunidades. Las experiencias desarrolladas en cursos y proyectos institucionales les han permitido vincular la teoría con la práctica y fortalecer su autopercepción como futuros profesionales de la educación social.

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica

El estudiantado reporta un nivel entre alto y medio en la comprensión de las realidades sociales y políticas. Si bien reconocen haber recibido formación teórica en el área, expresan sentirse menos preparados para actuar o intervenir en estas realidades, posiblemente por encontrarse en los primeros niveles de formación, donde la práctica profesional aún es más dirigida.

Pertinencia curricular y formación recibida

Las personas participantes consideran que el currículo de la carrera se encuentra alineado con las necesidades y problemáticas socioeducativas contemporáneas. Identifican coherencia entre la formación teórica y las demandas sociales actuales, en tanto el plan de estudios integra actividades que promueven la investigación y la comprensión de los contextos reales.

Contacto con poblaciones vulnerables

Los relatos evidencian que las experiencias con poblaciones vulnerables son más frecuentes y sólidas en México, debido al trabajo realizado en las CUPS y a convenios

institucionales como el existente con el centro penitenciario CERESO. Estos espacios permiten un contacto formativo más cercano y significativo con poblaciones en situación de exclusión o riesgo.

Participación sociocultural y comunitaria

En los primeros niveles, las y los estudiantes indican que su formación se ha centrado principalmente en espacios escolares. No obstante, en niveles superiores mencionan haber diseñado proyectos comunitarios con componentes culturales y recreativos, aunque no siempre ejecutados. Las giras pedagógicas han contribuido a ampliar la visión hacia otros escenarios, más allá del aula.

Amplitud de los contextos formativos

El estudiantado reconoce que la elaboración y desarrollo de proyectos ha permitido aplicar la teoría en contextos reales. Destacan el valor del trabajo colaborativo y la formación en valores sociales. Asimismo, señalan la necesidad de fortalecer estrategias de intervención y reflexión crítica sobre la práctica, para consolidar su identidad profesional como educadores sociales.

Atención a poblaciones específicas

Las experiencias relatadas en comunidades vulnerables y proyectos sociales reflejan la importancia de habilidades como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos. Las y los participantes resaltan el valor de “educar desde el vínculo” y comprenden que la teoría debe complementarse con la práctica situada, para responder adecuadamente a la diversidad social.

Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos

El grupo participante manifiesta poseer conocimientos básicos en tecnología, aunque identifican limitaciones en el uso de plataformas y recursos digitales. Reconocen que las poblaciones con las que trabajan enfrentan brechas tecnológicas, lo que condiciona los procesos de mediación educativa. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la competencia digital del educador social.

Disposición y actitudes para la educación social

Las respuestas reflejan la comprensión de valores esenciales para la educación social: empatía, sensibilidad, respeto a la diversidad y compromiso con la justicia social. Las y los estudiantes asumen que la labor educativa implica responsabilidad, equidad y la búsqueda del bienestar colectivo desde una perspectiva ética y humanista.

Síntesis integradora del análisis cualitativo

El análisis cualitativo del constructo “*Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*” revela un proceso formativo caracterizado por la consolidación gradual de los saberes teóricos, prácticos y actitudinales que configuran la identidad profesional del educador o educadora social. A lo largo de las categorías analizadas, se evidencia que las personas estudiantes transitan desde un nivel de dominio moderado hacia un nivel alto de consistencia formativa, lo cual denota un avance coherente entre el desarrollo de las competencias y la apropiación de la praxis educativa.

La consistencia formativa se manifiesta no solo en el manejo conceptual de los fundamentos teóricos, sino también en la capacidad para articular dichos saberes con la

acción educativa concreta. El estudiantado logra vincular el conocimiento con la realidad social, especialmente en los ámbitos de intervención comunitaria, diversidad y atención especializada, aunque persisten desafíos en áreas como la comprensión sociopolítica y el uso de recursos tecnológicos aplicados a la mediación.

De manera transversal, se identifican tres dimensiones que fortalecen la coherencia del proceso formativo, las mismas se mencionan y comentan seguidamente.

La dimensión reflexiva, que permite interpretar críticamente los contextos sociales, comprender las dinámicas comunitarias y cuestionar las estructuras que generan exclusión o desigualdad.

La dimensión práctica, que se concreta en experiencias de intervención con familias, comunidades y poblaciones vulnerables, donde se evidencia la traducción del conocimiento en acción educativa.

La dimensión ética y actitudinal, que sostiene el compromiso con los valores de la educación social tales como solidaridad, justicia, equidad, respeto y empatía y otorga sentido humanista al desempeño profesional.

De forma general, se puede indicar que las voces del estudiantado reflejan un proceso de formación en construcción, pero orientado hacia la autonomía profesional, en el que la teoría se reinterpreta a la luz de la práctica y la práctica se retroalimenta del pensamiento pedagógico crítico. Este dinamismo reafirma la coherencia interna del currículo y su contribución al desarrollo de educadores sociales capaces de intervenir desde la reflexión, la sensibilidad y la transformación social.

Así, el nivel de dominio alcanzado y la consistencia formativa observada evidencian que la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la BUAP logra potenciar el aprendizaje situado, la articulación teoría-práctica y el compromiso ético con la comunidad. El constructo, en su totalidad, expresa un modelo formativo que integra el saber, el saber hacer y el saber ser como ejes fundamentales de una educación social comprometida con el cambio y la justicia social.

1.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica A

Con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa, se realizó un análisis mixto del constructo *“Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social”*, cuyo objetivo fue contrastar los niveles de dominio y consistencia formativa evidenciados en las mediciones estadísticas con los significados expresados por las personas estudiantes en sus narraciones, entrevistas y grupos focales.

Este cruce de información permitió identificar correspondencias, complementariedades y tensiones entre los datos numéricos y los testimonios cualitativos, aportando una comprensión más profunda sobre cómo se configuran los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la formación del futuro educador de I y II ciclos con su énfasis en educación social.

Síntesis de resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos evidencian que la mayoría del estudiantado se ubica en los niveles de consistencia formativa moderada (65,22%) y alta (18,84%), lo cual refleja un proceso formativo en consolidación, con una media general de 165,01 puntos y una mediana de 166.

Los indicadores de dispersión (desviación estándar = 31,11; rango = 94) muestran una moderada heterogeneidad, lo que sugiere que las trayectorias formativas no son homogéneas y que el avance depende, en buena medida, de las experiencias prácticas vividas durante la carrera.

Estos datos reflejan un nivel medio-alto de dominio en el constructo, donde el conocimiento teórico y práctico se encuentra en desarrollo, pero aún no se consolida de forma plena en la totalidad del grupo.

Síntesis de resultados cualitativos

En la fase cualitativa, las narraciones del estudiantado revelan que se perciben en un proceso progresivo de apropiación de saberes, destacando avances en la aplicación de conocimientos teóricos y en la intervención educativa en contextos escolares y comunitarios.

El grupo reconoce como fortalezas el trabajo colaborativo, la empatía, la capacidad reflexiva y la coherencia ética en su práctica profesional.

Sin embargo, también expresan limitaciones en la comprensión sociopolítica, en la experiencia con poblaciones vulnerables y en la integración de recursos tecnológicos en la mediación educativa.

De forma general, el discurso de las personas estudiantes coincide con los resultados cuantitativos al situarse en un nivel intermedio de desarrollo, evidenciando procesos de aprendizaje en construcción y con alto potencial de consolidación.

Tabla 133. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica A- Análisis integrado de datos cuantitativos y cualitativos

Síntesis cuantitativa	Síntesis cualitativa	Interpretación mixta (integrada)
65,22 % del estudiantado con consistencia formativa moderada; media = 165,01	Las narrativas evidencian una percepción de formación en proceso, con dominio creciente de la teoría y la práctica	Existe correspondencia directa entre los niveles medios de dominio y la percepción de desarrollo progresivo; el grupo se consolida gradualmente.
Alta dispersión (31,11) indica diferencias en experiencias formativas	Se reportan desigualdades en la exposición a prácticas, recursos y acompañamiento docente	La heterogeneidad estadística se explica por los diferentes contextos de práctica y oportunidades formativas vividas.
18,84 % con alto nivel de consistencia formativa	Algunos estudiantes muestran dominio y confianza para intervenir en contextos reales	Los datos confirman la presencia de una subpoblación avanzada, que traduce los saberes teóricos en acción educativa concreta.
Ausencia de niveles bajos y muy bajos	Ningún relato refleja desinterés o desvinculación con la carrera	Se refuerza la coherencia formativa del grupo, mostrando compromiso generalizado y orientación vocacional sólida.
Niveles actitudinales y éticos no cuantificados directamente	Los relatos muestran fuerte sensibilidad social, empatía y compromiso ético	El componente actitudinal complementa los resultados cuantitativos, otorgando profundidad humana y <u>al proceso formativo.</u>

Síntesis interpretativa final del análisis mixto

El análisis integrado permite concluir que las personas estudiantes del Grupo Costa Rica A presentan un nivel de consistencia formativa medio-alto, caracterizado por la articulación gradual entre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los hallazgos cuantitativos se ven reforzados por los relatos cualitativos, que destacan una evolución sostenida del pensamiento pedagógico, la autoconfianza en la mediación educativa y la valoración del trabajo colaborativo.

Las diferencias individuales identificadas en las medidas de dispersión encuentran explicación en las experiencias prácticas heterogéneas, lo que demuestra que la consistencia formativa se fortalece conforme se amplían los espacios de intervención y reflexión pedagógica.

Asimismo, el componente cualitativo complementa los datos estadísticos al evidenciar que el desarrollo profesional no se limita al dominio técnico, sino que incorpora dimensiones éticas, emocionales y sociales propias de la educación social.

En conjunto, los resultados mixtos reflejan que el proceso formativo del grupo se encuentra en un estado de consolidación progresiva, en el que la coherencia curricular, el acompañamiento docente y las oportunidades de práctica real constituyen los pilares del aprendizaje significativo.

El constructo se manifiesta, por tanto, como una estructura de saberes integrados que combina conocimiento, acción y ética en la formación del futuro educador o educadora social.

Seguidamente, se presenta el análisis del constructo para el grupo que cursa en énfasis en Educación Social en la Universidad Nacional de Costa Rica, Grupo B.

2. Análisis del constructo Grupo Costa Rica B (V nivel de la carrera)

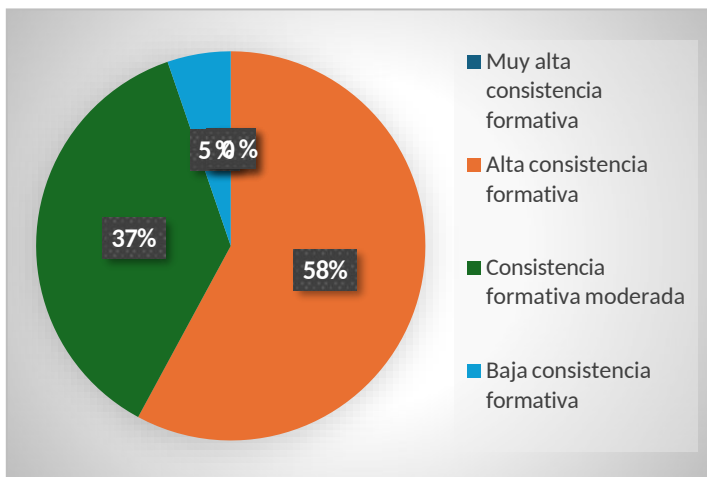
2.1 Análisis cuantitativo del constructo Costa Rica B

Tabla 134. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes del V nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. (Grupo que cursa los ciclos en el énfasis)

Categoría (Alto nivel de dominio de saberes y Consistencia formativa en educación social)	Rango de puntaje	Frecuencia Absoluta (f)	Frecuencia Relativa (%)	Frecuencia Acumulada (%)
Muy alto nivel de dominio y consistencia formativa	310 – 251	0	0,00	100,00
Alto nivel de dominio y consistencia formativa	250 – 191	11	57,89	100,00
Nivel de dominio y Consistencia formativa moderada	190 – 131	7	36,84	42,11
Bajo nivel de dominio y consistencia formativa	130 – 71	1	5,26	5,26
Muy bajo nivel de dominio y consistencia formativa	70 – 10	0	0,00	0,00
Totales		19	100,00	

Figura 84. Frecuencia relativa (%) del nivel dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de V nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos

de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica. (Grupo que cursa en el énfasis en educación social)



En la tabla de distribución de frecuencias y el gráfico correspondiente se muestran los resultados de los niveles del constructo “Dominio de Saberes, y prácticas profesionales en educación social” (coherencia formativa) en estudiantes de V nivel de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, Universidad Nacional, Costa Rica. Estos datos corresponden al grupo que cursa en el énfasis en educación social, durante el tracto de Licenciatura.

Iniciando con la categoría superior de “muy alto nivel de dominio y alta consistencia en los saberes” no aparecen puntuaciones registradas, es decir ninguna persona estudiante manifiesta haber logrado el máximo nivel de dominio y coherencia en torno a los saberes vinculados con la educación social y la vinculación con las prácticas profesionales. Considerando que la medición se aplicó a una muestra muy importante de las personas estudiantes que estaban finalizando el nivel de licenciatura, el resultado es deficitario con respecto a los intereses formativos de la carrera.

Por otra parte, en la categoría de alto nivel de dominio y consistencia formativa en los saberes en educación social, se ubica una mayoría del grupo de personas estudiantes con

un 57,89% de la totalidad. Es decir, más de la mitad de las personas estudiantes del V nivel de la carrera, muestran un dominio avanzado de los saberes establecidos en la narrativa curricular, lo cual sugiere la capacidad de estas personas estudiantes para lograr integrarlos y aplicarlos en su desempeño laboral. Esta concentración es promisoria, ya que los objetivos y la tendencia de la carrera a mirar la educación escolar vinculada con la educación social, mediante la narrativa de una integración de la triada escuela, familia y comunidad es explícita.

En lo que respecta al nivel de dominio moderado y consistencia formativa, se tiene que la categoría agrupa a un 36,84% del total de estudiantes del grupo, es decir poco más de un tercio de las personas estudiantes se mantiene en este nivel moderado el cual involucra saberes y prácticas académicas. Si bien el nivel intermedio se puede considerar aceptable, para el V nivel no es suficiente, es posible que los trabajos finales de graduación, aún no realizados a la altura de la encuesta puedan aumentar los niveles de dominio y coherencia formativa, pero aún el porcentaje en la categoría no es satisfactorio a nivel del logro curricular. Mejorar en prácticas y clarificación en narrativas de los cursos, podrían ser formas de abordar y mejorar los resultados en próximos años.

Seguidamente se presenta los resultados de la categoría de Bajo nivel de dominio de saberes y consistencia formativa (vinculación con las prácticas profesionales), en ella se ubica un subgrupo pequeño que contiene al 5,26% de las personas estudiantes. Es obvio que se trata de una pequeña cantidad porcentual pero no por ello intrascendente. Las personas aquí ubicadas son un grupo con limitaciones en el dominio de saberes y en la coherencia formativa, su apropiación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales su visión de las prácticas profesionales presenta grandes limitaciones, es decir

hay bajos niveles de coherencia formativa. Este grupo representa una alerta clara para el nivel de licenciatura, lo cual implica una revisión de cursos, prácticas, y otros dispositivos formativos.

La categoría extrema hacia abajo lo es la de Muy Bajo nivel de dominio de saberes y coherencia formativa, de forma positiva la categoría no presenta personas estudiantes, es decir su nivel de frecuencia es un 0 absoluto. Dicha ausencia es altamente positiva desde el punto de vista de la intencionalidad formativa de la carrera ya que en este nivel las personas tendrían serias carencias en el dominio de saberes, desvinculación con las prácticas profesionales

La tendencia mostrada en el análisis indica que cerca de cada 6 estudiantes logran un nivel de dominio de saberes, vinculación con las prácticas profesionales es decir consistencia formativa alta. Tres de cada 10 personas estudiantes logran niveles intermedios o moderados, lo que hace cerca de 9 de cada diez estudiantes tiene un nivel aceptable. No se debe minimizar el grupo cercano al 5% de las personas estudiantes que muestran niveles formativos deficitarios lo que indica que se debe revisar las narrativas de cursos, la lógica de las experiencias profesionales, así como la frecuencia e intensidad de las mismas, para alcanzar los niveles deseados por la carrera.

Medidas de tendencia central y de dispersión del constructo grupo Costa Rica B

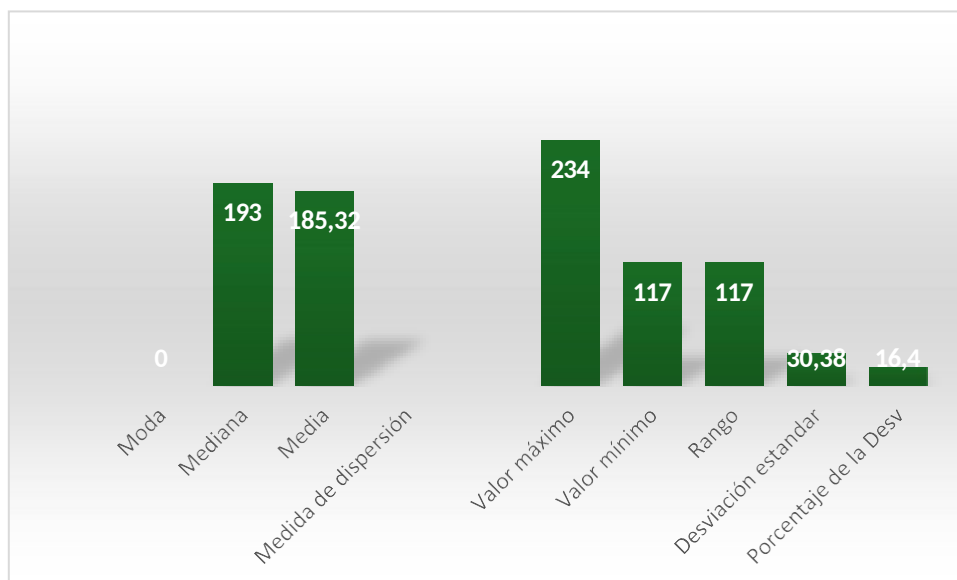
Seguidamente se presenta la tabla y la figura y el análisis correspondiente de las medidas de tendencia central y de dispersión del constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de V nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica, con énfasis en Educación Social de la Universidad Nacional, Costa Rica.

Tabla 135. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de V nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica con énfasis en Educación social Universidad Nacional, Costa Rica.

Medidas de tendencia central	
Moda	0
Mediana	193,00
Media	185,32
Medida de dispersión	
Valor máximo	234,00
Valor mínimo	117,00
Rango	117,00
Desviación estándar	30,38
Porcentaje de la Desv	16,40

Figura 85. Medidas de tendencia central y de dispersión para el constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de V

nivel de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica con énfasis en Educación social, Universidad Nacional, Costa Rica.



Al leer la tabla y analizar el gráfico sobre los estadígrafos del constructo Dominio de saberes y de las prácticas profesionales (consistencia formativa) con respecto a las medidas de tendencia central se tiene que el valor de la moda no es detectable por cuanto no se logra identificar un valor específico que tenga una mayor frecuencia, es decir la distribución es amodal, los puntajes de las personas estudiantes se distribuyen de manera dispersa a lo largo de la escala.

Por su parte el valor de la media corresponde a 193, dicho puntaje se ubica en la categoría de alto nivel de dominio de saberes y consistencia formativa, el valor señala que al menos la mitad de las personas estudiantes se encuentra con puntajes iguales o superiores a 193, es decir iguales o superiores al nivel alto, esto señala que un grupo importante tiene dominio de saberes y de coherencia con las prácticas profesionales.

En lo que respecta al valor de la media o promedio del grupo se tiene que este tiene un puntaje de 185,32, valor que se ubica en la categoría de nivel de dominio de saberes y

coherencia con las prácticas profesionales moderado, es decir en promedio el grupo posee un nivel mediano, pero el valor se tiene a cerca a la categoría alto dominio.

Es preciso indicar que existe un valor máximo de 234 puntos, el cual se ubica en la categoría de nivel alto de dominio de saberes y coherencia con las prácticas profesionales, si bien existe personas estudiantes cercanos a la categoría de dominio alta, no se logró alcanzar la categoría máxima, que sería la deseable, nadie logra alcanzar la categoría de muy alto dominio, lo que deja abierta las necesidades de ajustes y mejoras en los cursos y dinámicas del nivel de licenciatura de la carrera.

Por el contrario, se reporta un valor mínimo de 117 puntos el cual se ubica en la categoría de bajo nivel de dominio de saberes y prácticas profesionales es decir nivel de consistencia formativa baja. Aunque no dominantes el grupo de personas estudiantes existe lo cual implica dominio de saberes bajo, coherencia con las prácticas profesionales a la baja. Como se puede apreciar no existe valores en las categorías de mayor magnitud ni en la de menor magnitud.

Con respecto a las medidas de dispersión se tiene un valor de 117 puntos, es decir se muestra una dispersión alta entre las personas estudiantes y sus dominios de saberes y de vinculación de éstos con las prácticas, no se nota homogeneidad sino variabilidad. Al tener una desviación estándar de 30,38 se tiene que los valores se dispersan de la media aproximadamente en 30 puntos, valor que afirma lo dicho en torno a una distribución con puntajes de dominio, coherencia y consistencia formativa heterogénea. Al utilizar el valor del porcentaje de la desviación estándar se tiene que este es de 16,40% lo que indica que, si bien la amplitud es alta entre valores máximos y mínimos, la variabilidad no es exagerada en magnitud, el valor indica que si bien hay puntajes alejados del promedio la mayoría se

concentra en torno a los valores de la media y la mediana, ubicados en la categoría de dominio alto.

La tendencia muestra que el último nivel de la carrera logra ubicarse en los niveles altos de dominio y consistencia formativa, existiendo puntajes en algunos casos que caen en la categoría de bajo nivel, lo cual indica que se deben realizar ajustes y revisiones al plan de estudios como currículo prescrito y a sus formas de aplicación.

Como corolario de este análisis se retoman los resultados estadísticos y se hace una mirada desde la teoría de la investigación. De esa forma se puede indicar que el análisis descriptivo de la distribución de frecuencias logra establecer como la mayoría de personas estudiantes del V nivel se agrupa en las categorías de niveles de consistencia formativa alta y moderada, es decir como grupo el V nivel logra alcanzar un nivel intermedio en cuanto al dominio de saberes en educación social, y establecer relaciones con las prácticas profesionales dadas en la carrera, pero existe un grupo más reducido en la categoría Baja, no obstante no existen personas en las categorías muy bajas., vincular la educación escolariza a partir de una amplitud en la mirada de las personas estudiantes es fundamental que se logre con los más altos niveles de dominio, tal como lo señala Merino Fernández (2019) al reseñar el libro Modelos de intervención socioeducativa de Valentín Martínez-Otero, “la pedagogía social y la educación social se constituyen respectiva y complementariamente en atalaya científica y en motor de transformación personal y social, con modelos de intervención y acción socioeducativa que, desde la familia, desde la escuela en su más amplio sentido y desde la sociedad, permiten alcanzar cotas más elevadas de bienestar, inclusión, justicia y libertad” (p. 928).

Al mirar la distribución de frecuencias se tiene o confirma la situación del grupo de personas estudiantes, ya que la media o promedio se ubica en la categoría de consistencia formativa alta, con cierto grado de variabilidad hacia los niveles moderados y un tanto hacia los bajos. La mediana refuerza la tendencia ya que un 50% se ubica en la categoría de alto dominio de saberes, coherencia en las prácticas profesionales en educación social vivenciadas durante la carrera en su V nivel. El rango y la desviación estándar confirmaron que los puntajes se dispersan en torno a la media, aunque sin casos extremos. El porcentaje de dispersión, cercano al 16 %, reveló que, a pesar de la diversidad, el grupo mantiene una concentración aceptable alrededor de los valores centrales, pero no se logran los niveles óptimos lo cual implica que según según Epstein y Sanders (2006), “most colleges and universities need to do more to prepare teachers and administrators to understand and work with students’ families and communities” (p. 82)

En general, tanto las distribuciones como los estadígrafos mantienen coherencia entre si indicando que el grupo de personas estudiantes tienden hacia niveles de consistencia formativa alta, los resultados refuerzan la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos y de acompañamiento en la carrera, de manera que los estudiantes no solo mantengan niveles aceptables, sino que puedan avanzar hacia la excelencia en el dominio de los saberes y su coherencia con las prácticas profesionales en educación social, lo cual es fundamental debido a que como considera lo cual es fundamental debido a que, como consideran Epstein y Sanders (2006):

There have been continuing calls to add coursework in parent education, school-family relations, and community connections in university programs preparing teachers and administrators. However, most universities still do not prepare

educators to work with families and communities. Thus, most teachers and administrators enter their careers with little or no formal training for this important part of their work. This gap in preparation results in missed opportunities to engage families and communities as essential partners in improving student learning and development (p. 82).

La necesidad imperiosa de formar educadores en un plan de estudios que tenga una línea curricular, un área y un énfasis en educación es un gran paso para la carrera de Pedagogía en I y II ciclos, por ello se requiere que las personas estudiantes alcancen los más altos niveles de dominio de saberes, adecuados logros en articulación de prácticas profesionales es decir los más altos niveles de consistencia formativa. Como lo señalan arriba los autores estadounidenses se deben preparar docentes y administradores en las carreras de educación que puedan abordar y trabajar con las familias y las comunidades los cuales son ámbitos fundamentales para lograr el mejoramiento del desarrollo integral de la niñez desde los centros educativos formales.

2.2 Análisis Cualitativo del Constructo Grupo Costa Rica B

Para lograr el análisis cualitativo del constructo *Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*, se elaboró una matriz de doble entrada en la cual cada factor cuantitativo fue transformado en categoría apriorística. En ella se sistematizaron las narraciones, percepciones y experiencias expresadas por el estudiantado.

La tabla presenta la síntesis de la información cualitativa organizada por categorías apriorísticas y constituye la base del análisis interpretativo que se desarrolla a continuación.

Tabla 136. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo Costa Rica B (V nivel de la carrera)

Categoría Apriorística	Síntesis
Aplicación del conocimiento profesional	Los participantes de quinto nivel de la carrera valoran su preparación como significativa, pero mencionan limitaciones importantes. Señalan que las experiencias prácticas fueron pocas. Aunque hubo actividades como visitas a ONGs y giras comunitarias que enriquecieron su formación, consideran que la formación teórica recibida sobre atención con énfasis en Educación Social resultó insuficiente sin el complemento práctico. Aunado a esto, valoran que sus competencias profesionales se han fortalecido gracias a la aplicación de principios como empatía, el trabajo en equipo y la visión integral de la educación.
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	Las personas participantes mencionan sentirse en proceso de preparación, ya que las experiencias en prácticas en contextos diversos les ha permitido enriquecer sus habilidades de diagnóstico, evaluación y mediación pedagógica. Reconocen que estas experiencias fueron necesarias para fortalecer sus competencias en la intervención socioeducativa.
Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	Los estudiantes consideran que sus estudios les han permitido

comprender y actuar ante las realidades sociales a través de los espacios de diálogo con docentes y compañeros, así como en la puesta en práctica de sus conocimientos en contextos reales.

A través de distintos cursos o giras han contrastado las diferentes realidades y reconocen las desigualdades económicas, políticas, ideológicas e históricas que influyen en los contextos reales, fortaleciendo su análisis crítico y la comprensión de la realidad sociopolítica.

Pertinencia curricular y formación recibida

Las personas participantes mencionan lo importantes que fueron muchos de los cursos que son parte del currículo, sin embargo, todavía existe una brecha entre los cursos brindados por la carrera y las realidades enfrentadas en el ámbito socioeducativo, muchas necesidades no son cubiertas, como cursos dirigidos a problemas de aprendizajes y psicología infantil. Que, si bien es cierto, el pedagogo debe de trabajar en correlación con otras disciplinas, estas muchas veces son inexistentes en ciertos ámbitos y es ahí donde los participantes mencionan la importancia de estas necesidades en el currículo.

Contacto con poblaciones vulnerables

El estudiantado expresa que el trabajo con estas poblaciones propicia el desarrollo de competencias profesionales, ya que es un espacio donde pueden poner en acción la teoría. A pesar de ser las poblaciones del énfasis de la carrera es muy poco o casi nulo para algunos participantes de la

	investigación, consideran que desde los primeros niveles deben propiciarse esos acercamientos.
Participación sociocultural y comunitaria	Las personas estudiantes aseguran que en el marco de los cursos todas aquellas experiencias relacionadas con estas actividades son esenciales para obtener una formación más integral. Además, expresan que sienten un deber moral por saber el nivel de incidencia de estas actividades en las comunidades donde fueron realizadas.
Amplitud de los contextos formativos	El estudiantado del grupo B expresa que estas experiencias han ampliado su visión en distintos aspectos relacionados con la labor de los y las educadores sociales, enriqueciendo sus habilidades de trabajo en equipo, así como un aumento de autoeficacia mediado por la oportunidad de poner en práctica la teoría estudiada durante su formación universitaria.
Atención a poblaciones específicas	El estudiantado hace hincapié en la importancia de reforzar el trabajo más a la de la teoría respecto a la triada Escuela-Familia-Comunidad, ya que su formación se centra en mayor proporción en el aspecto escolar (escuela).
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	Los insumos enseñados en los cursos de la universidad consideran fueron muy valiosos pero el contexto en muchas instituciones es muy diferente, no todos tienen conexiones a internet más que para la administración o en laboratorio de cómputo, en donde se presenten, pero son utilizados en su respectiva materia.

Disposición y actitudes para la educación social	Los estudiantes participantes de la investigación coinciden en la empatía, por la realidad social, al conocer el contexto y al pasar los cinco años de carrera el trabajo en un equipo que consideran que al entrar a la universidad no es fuerte o no le toman la importancia debida como herramienta imprescindible al comenzar a trabajar

A partir de la información sistematizada en la matriz anterior, se desarrolló el análisis cualitativo de cada categoría, considerando los significados expresados por las personas participantes y su relación con el nivel de dominio y consistencia formativa evidenciado en el constructo.

Aplicación del conocimiento profesional

Las personas estudiantes de quinto nivel valoran su preparación como significativa y enriquecedora, aunque reconocen limitaciones importantes relacionadas con la escasa cantidad de prácticas prolongadas.

Si bien participaron en actividades como giras comunitarias, visitas a ONG y proyectos institucionales, consideran que el tiempo de contacto con los espacios de intervención fue insuficiente para consolidar su formación práctica.

No obstante, identifican avances sustantivos en la apropiación de principios pedagógicos, la empatía, la colaboración y la visión integral del ser humano, elementos que

fortalecen su sentido de identidad como educadores sociales comprometidos con el cambio educativo.

Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa

El grupo manifiesta sentirse en un proceso continuo de desarrollo de sus habilidades de intervención, señalando que las experiencias vividas en prácticas y contextos diversos les han permitido mejorar sus destrezas para diagnosticar, planificar, mediar y evaluar procesos educativos.

Las y los participantes reconocen que la intervención en comunidades, centros educativos y espacios no formales les ha ayudado a fortalecer su confianza profesional, a la vez que han comprendido la complejidad de la acción socioeducativa y la importancia de trabajar en red con otros actores sociales.

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica

Las narrativas de las personas estudiantes reflejan un notable fortalecimiento del pensamiento crítico y de la capacidad para analizar las realidades sociales, políticas e históricas que inciden en la educación.

Reconocen que, a través de distintos cursos, diálogos con docentes y experiencias de campo han aprendido a identificar las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades y a interpretar las dinámicas de poder, exclusión e inequidad desde una mirada pedagógica y socialmente comprometida.

Esta capacidad de comprensión les ha permitido ampliar su criterio profesional y situar su labor como educadores dentro de los marcos de la justicia social y la equidad.

Pertinencia curricular y formación recibida

Las y los participantes reconocen la relevancia de la mayoría de los cursos del plan de estudios, destacando su aporte a la comprensión de los contextos sociales y a la formación pedagógica integral.

Sin embargo, advierten que aún existen brechas entre el currículo y las necesidades reales de los escenarios socioeducativos, especialmente en lo relacionado con la psicología del aprendizaje, el abordaje de problemas infantiles y la atención integral a la diversidad.

Este hallazgo revela la necesidad de ajustar la malla curricular para garantizar que la formación responda de manera más directa a las demandas de la práctica profesional.

Contacto con poblaciones vulnerables

El grupo valora que el contacto con poblaciones en situación de vulnerabilidad ha sido fundamental para consolidar sus competencias profesionales, ya que estos espacios les han permitido aplicar los saberes teóricos en situaciones reales de intervención.

No obstante, consideran que dichos encuentros deberían iniciarse desde los primeros niveles de la carrera, para fomentar una mayor continuidad y profundidad en la experiencia.

En general, reconocen que trabajar con grupos en riesgo social, familias y comunidades les ha sensibilizado frente a las desigualdades y reforzado su compromiso ético.

Participación sociocultural y comunitaria

Las personas participantes identifican que las actividades socioculturales y comunitarias representan un eje clave de su formación, pues favorecen la integración entre conocimiento, acción y comunidad.

Expresan que estas experiencias les permiten vivenciar el sentido social de la educación, comprendiendo que el trabajo con comunidades no solo implica enseñar, sino también escuchar, compartir y construir colectivamente saberes.

Además, destacan la importancia de conocer el impacto que dichas actividades generan en los contextos donde se desarrollan, lo que refuerza su conciencia ética y social.

Amplitud de los contextos formativos

El estudiantado manifiesta que las prácticas y proyectos realizados han ampliado su perspectiva profesional, permitiéndoles reconocer la diversidad de escenarios donde puede intervenir una persona educadora social.

Mencionan haber fortalecido sus capacidades de liderazgo, trabajo en equipo y comunicación, además de haber incrementado su autoconfianza mediante la aplicación de la teoría en contextos reales.

Este proceso ha contribuido al desarrollo de una visión interdisciplinaria y flexible de la acción educativa, donde la teoría y la práctica dialogan de manera coherente.

Atención a poblaciones específicas

Las y los participantes reconocen la relevancia de reforzar la dimensión de trabajo con la triada *Escuela-Familia-Comunidad*, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Consideran que su formación ha priorizado el ámbito escolar, por lo que se requiere una mayor apertura hacia los espacios comunitarios y familiares donde emergen diversas problemáticas sociales.

Esta observación evidencia la necesidad de ampliar los escenarios formativos que permitan experimentar y reflexionar sobre la intervención integral de la persona educadora social en los múltiples ámbitos donde la educación se produce.

Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos

El grupo considera que los conocimientos sobre el uso de recursos tecnológicos fueron valiosos dentro del proceso formativo, pero subraya las limitaciones estructurales de los centros educativos y comunitarios, donde la falta de conectividad y equipos adecuados dificulta la integración tecnológica en la mediación pedagógica.

Esta distancia entre la teoría universitaria y la práctica contextual refuerza la necesidad de fortalecer la competencia digital docente y adaptar las estrategias a los entornos con menor acceso tecnológico.

Disposición y actitudes para la educación social

Los relatos de las personas participantes coinciden en resaltar valores como la empatía, la colaboración, la sensibilidad y la conciencia social como ejes esenciales de su perfil profesional.

Reconocen que el trabajo en equipo, inicialmente débil en los primeros niveles, se ha consolidado como una herramienta fundamental para la práctica profesional y la acción educativa transformadora.

La actitud reflexiva y el compromiso ético emergen como componentes que orientan la intervención de la persona educadora social hacia la equidad, el respeto y el bienestar colectivo.

Síntesis integradora del análisis cualitativo

El análisis cualitativo del constructo “*Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*” en el grupo Costa Rica B evidencia una consolidación formativa avanzada, resultado de un proceso de integración entre los saberes teóricos, prácticos y actitudinales.

Las narrativas reflejan una comprensión más profunda de los contextos sociales, una apropiación crítica del currículo y una clara conciencia sobre las responsabilidades éticas y comunitarias del educador social.

En contraste con los grupos de niveles inferiores, este grupo demuestra mayor madurez profesional y consistencia en su identidad formativa, traducida en seguridad para actuar, reflexionar y adaptarse a escenarios diversos.

Las experiencias prácticas, aunque percibidas como limitadas en cantidad, han tenido un fuerte impacto cualitativo en la configuración del pensamiento pedagógico y en la capacidad de intervención socioeducativa.

De forma transversal, emergen tres dimensiones que estructuran la coherencia del proceso formativo:

Dimensión reflexiva, se manifiesta en la comprensión crítica de las realidades sociales, la interpretación de las desigualdades estructurales y la conciencia del papel de la persona educadora social como agente de transformación.

Dimensión práctica, se evidencia en la capacidad para aplicar la teoría en contextos reales y en la valoración de la intervención comunitaria y sociocultural como espacios de aprendizaje y compromiso.

Dimensión ética y actitudinal, sostiene el sentido humanista del proceso formativo, orientado por la empatía, la equidad, la justicia y la responsabilidad social.

En general, las voces del estudiantado reflejan un proceso de formación integral y coherente, donde la educación social se entiende como praxis reflexiva, ética y transformadora.

El grupo Costa Rica B encarna el cierre de un ciclo formativo caracterizado por la consistencia profesional, la claridad vocacional y la proyección hacia una acción educativa crítica y solidaria.

Su discurso confirma que la formación universitaria no solo transmite conocimientos, sino que construye identidades pedagógicas comprometidas con la realidad social y el cambio educativo.

2.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica B

Con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa, se realizó un análisis mixto del constructo “*Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*”, cuyo objetivo fue contrastar los niveles de dominio y consistencia formativa evidenciados en las mediciones estadísticas con los significados expresados por las personas estudiantes en sus narraciones, entrevistas y grupos focales.

Este cruce de información permitió identificar correspondencias, complementariedades y tensiones entre los datos numéricos y los testimonios cualitativos, aportando una comprensión más profunda sobre cómo se configuran los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la formación del futuro educador de I y II ciclos con su énfasis en educación social.

Síntesis de resultados cuantitativos

Desde una perspectiva estadística, el grupo Costa Rica B presenta los niveles más altos de consistencia formativa observados entre los grupos analizados.

El 56,25 % de las personas participantes se ubica en el nivel alto, mientras que un 43,75 % se posiciona en el nivel moderado, sin presencia de categorías bajas.

La media de 178,22 y la mediana de 181 evidencian una tendencia hacia la consolidación del dominio de los saberes, mientras que la desviación estándar de 26,45 refleja una homogeneidad formativa considerable, lo que indica que la mayoría del grupo comparte un nivel similar de desarrollo de competencias.

Estos resultados sugieren que el estudiantado ha alcanzado una madurez profesional coherente con la etapa final de su formación, caracterizada por la apropiación crítica del conocimiento, la capacidad de intervención en contextos reales y la integración efectiva de los tres tipos de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Síntesis de resultados cualitativos

El análisis cualitativo, basado en las diez categorías apriorísticas, complementa los hallazgos numéricos al evidenciar una percepción de autonomía profesional, conciencia ética y compromiso social.

El grupo expresa sentirse preparado para intervenir en escenarios diversos, reconociendo al mismo tiempo las limitaciones institucionales del currículo y la necesidad de mayor práctica directa con comunidades vulnerables.

Las narraciones muestran un proceso de apropiación progresiva de los saberes, que se traduce en seguridad, autoconfianza y sensibilidad social frente a la realidad costarricense.

Asimismo, se reconoce la importancia de fortalecer la dimensión tecnológica y ampliar la articulación de la triada escuela–familia–comunidad, aspectos que todavía presentan márgenes de mejora.

En conjunto, los testimonios revelan que la formación ha sido significativa, reflexiva y transformadora, consolidando una visión humanista de la educación social sustentada en la justicia, la equidad y la solidaridad.

Tabla 137. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo Costa Rica B- Integración de datos cuantitativos y cualitativos

Síntesis Cuantitativa	Síntesis Cualitativa	Interpretación Mixta (Integrada)
56,25 % del grupo con nivel alto de consistencia formativa; media = 178,22; mediana = 181	Las personas participantes se perciben con un alto nivel de preparación profesional y consideran que la formación recibida les ha permitido integrar teoría y práctica	Se observa una correspondencia directa entre el desempeño estadístico y la autopercepción del grupo; ambos reflejan una formación consolidada y madura.
43,75 % en nivel moderado; sin presencia de niveles bajos	Se reconocen limitaciones en las prácticas prolongadas y en la cobertura de algunos temas curriculares	Los hallazgos coinciden en identificar un perfil sólido con márgenes de mejora curricular y práctica, más asociados a la estructura del programa que a carencias individuales.
Desviación estándar baja (26,45), homogeneidad formativa	Se evidencia cohesión entre las narrativas estudiantiles y una identidad profesional compartida basada en valores éticos y compromiso social	La consistencia estadística refuerza la uniformidad del discurso; se trata de un grupo con visión crítica y coherente sobre su rol como educadores sociales.
Ausencia de niveles bajos o muy bajos	Las voces del estudiantado expresan alta motivación, compromiso vocacional y confianza en sus capacidades	El alto rendimiento cuantitativo se complementa con una actitud profesional empoderada y una clara orientación hacia el servicio social y educativo.
Altos indicadores de actitud y reflexión no cuantificados directamente	Se destaca la empatía, el trabajo en equipo y la conciencia social como ejes del quehacer educativo	El componente actitudinal amplía la lectura cuantitativa, evidenciando que la formación trasciende la adquisición de conocimientos para consolidar una praxis ética y <u>adora.</u>

Síntesis interpretativa final del análisis mixto

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos del grupo Costa Rica B permite afirmar que las personas estudiantes alcanzan un nivel alto de dominio y consistencia formativa en el constructo “*Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*”.

Las cifras evidencian una sólida estructura de conocimientos y una formación equilibrada, mientras que las narraciones confirman la apropiación reflexiva, ética y social del perfil profesional.

La coherencia entre los dos planos de análisis indica que la carrera ha logrado consolidar un modelo formativo que combina de manera armónica la teoría, la práctica y la sensibilidad humana.

El grupo demuestra madurez, pensamiento crítico y compromiso, rasgos propios de una persona educadora social capaz de interpretar la complejidad de los contextos y actuar desde la mediación pedagógica y la transformación social.

En el plano institucional, los hallazgos también apuntan a la necesidad de fortalecer la vinculación comunitaria y la dimensión tecnológica como campos emergentes de la práctica educativa.

No obstante, estos aspectos no debilitan la valoración general del proceso formativo, sino que abren nuevas rutas para su mejora continua.

En general, el análisis mixto confirma que el grupo Costa Rica B representa un momento culminante del proceso formativo: la consolidación de saberes conceptuales,

procedimentales y actitudinales que configuran una identidad profesional coherente con los principios de la educación social costarricense.

Este grupo se proyecta como un referente de consistencia formativa, madurez ética y compromiso pedagógico con la comunidad, evidenciando que la educación social es, ante todo, una praxis transformadora que une el conocimiento con la acción y la sensibilidad humana.

3. Comparación entre los grupos Costa Rica A y Costa Rica B

El contraste entre los grupos Costa Rica A (niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica) y Costa Rica B (nivel V, énfasis en Educación Social) permite comprender la evolución del proceso formativo dentro de la misma trayectoria profesional y de paso valorar logros y limitaciones entre ambos grupos, inicialmente se esperaría que el grupo que cursa el énfasis grupo Costa Rica B, tenga mayores niveles de logro que el grupo de Costa Rica A, que supuestamente se concentra más en formación para el aula, mirando de forma menos integral los procesos educativos.

Esta comparación revela cómo las competencias, saberes y actitudes se consolidan a lo largo de la formación universitaria, mostrando el tránsito desde una etapa de apropiación conceptual y exploración práctica (Costa Rica A) hacia una etapa de integración reflexiva y aplicación profesional (Costa Rica B).

El análisis combina los resultados cuantitativos y cualitativos de ambos grupos, para evidenciar la coherencia interna del modelo formativo y sus proyecciones pedagógicas.

3.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa

Desde la perspectiva estadística, las diferencias entre los grupos son significativas y reflejan un avance progresivo en la consistencia formativa.

Mientras que el grupo Costa Rica A alcanza una media de 165,01 puntos y una mediana de 166, el grupo Costa Rica B eleva estos valores a una media de 185,32 y una mediana de 193.

Asimismo, el porcentaje de estudiantes en el nivel alto de consistencia formativa asciende de 18,84 % en el grupo A a 57,89 % en el grupo B.

Estos resultados muestran un incremento sostenido en la integración de saberes teóricos y prácticos, lo que evidencia una madurez formativa alcanzada hacia el final de la carrera.

Por su parte, la dispersión de los puntajes presenta diferencias moderadas.

El grupo A refleja una mayor heterogeneidad (desviación estándar de 31,11 y porcentaje de desviación de 18,85 %), mientras que el grupo B exhibe una distribución más concentrada (desviación estándar de 30,38 y porcentaje de desviación de 16,40 %).

Esta menor variabilidad en el grupo B indica una formación más homogénea y consolidada, coherente con la etapa de cierre del proceso académico.

3.2 Comparación cualitativa: evolución en las dimensiones formativas

El análisis cualitativo complementa los hallazgos numéricos, mostrando cómo el discurso de las personas estudiantes evoluciona desde la apropiación inicial del rol docente hacia la comprensión integral de la función socioeducativa.

Dimensión conceptual

En el grupo A predominan las descripciones centradas en el aprendizaje de fundamentos pedagógicos, curriculares y sociales. En el grupo B, en cambio, las narraciones revelan una comprensión más profunda de la realidad sociopolítica, el currículo y las demandas de la comunidad, lo que demuestra una internalización crítica del conocimiento.

El paso del saber teórico al saber reflexivo marca una diferencia sustancial entre ambos grupos.

Dimensión procedimental

Las y los estudiantes del grupo A reconocen haber desarrollado habilidades para la planificación, mediación y diagnóstico, aunque todavía con acompañamiento docente. En el grupo B, dichas habilidades se consolidan en un nivel de autonomía mayor, con capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de intervención socioeducativa, y para articular trabajo colaborativo con instituciones y comunidades.

Esto denota un tránsito de la dependencia guiada a la autonomía profesional.

Dimensión actitudinal y ética

En ambos grupos se observa sensibilidad social y compromiso ético, pero en el grupo B estas actitudes se expresan con mayor conciencia del papel transformador del educador social.

La empatía, la colaboración y la justicia social dejan de ser valores declarativos y se convierten en principios orientadores de la praxis.

El grupo B también muestra una visión más crítica sobre las limitaciones institucionales, lo que evidencia una madurez reflexiva superior.

Síntesis comparativa por factores

Tabla 138. El contraste por factores muestra una línea de crecimiento coherente en los diez ámbitos del constructo.

Factor	Costa Rica A	Costa Rica B	Evolución observada
1. Desarrollo de competencias profesionales	Nivel medio de preparación, confianza en proceso	Nivel alto, con mayor autonomía y reflexión	Consolidación de la praxis profesional
2. Habilidades para la intervención socioeducativa	Habilidades en formación, aún dirigidas	Capacidad autónoma de diagnóstico e intervención	Transición de la práctica guiada a la independiente
3. Comprensión sociopolítica de la realidad	Reconocen teoría, poca acción	Comprensión crítica y contextualizada	Crecimiento en análisis y conciencia social
4. Pertinencia curricular	Se percibe coherencia general	Identifican brechas y proponen mejoras	Desarrollo de criterio curricular crítico
5. Experiencia con poblaciones vulnerables	Experiencias limitadas	Intervención más directa y consciente	Profundización ética y empática
6. Actividades socioculturales comunitarias	Planificación de proyectos no siempre ejecutados	Intervención y reflexión sobre impacto	Paso del diseño a la acción transformadora
7. Ámbitos de intervención profesional	En formación, dependiente de los cursos	Visión interdisciplinaria y liderazgo	Expansión de escenarios de acción
8. Ámbitos de atención especializada	Valoración de la diversidad, limitada experiencia	Mayor comprensión de la triada Escuela-Familia-Comunidad	Crecimiento en visión integral de la educación
9. Estrategias y recursos tecnológicos	Competencia básica y limitaciones tecnológicas	Aplicación contextualizada, con crítica social	Mejor manejo y conciencia sobre brecha digital
10. Competencias actitudinales	Empatía y sensibilidad en desarrollo	Madurez ética, compromiso transformador	Consolidación del perfil humanista

3.3 Síntesis interpretativa del contraste entre Costa Rica A y B

El análisis comparativo evidencia un proceso de evolución interna coherente dentro de la formación costarricense en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos y Educación Social. El grupo A representa una etapa de apropiación teórica y práctica incipiente, donde la identidad profesional se encuentra en construcción; en cambio, el grupo B refleja la madurez formativa y la integración del saber, el saber hacer y el saber ser. Los resultados confirman que el modelo pedagógico de la carrera logra conducir al estudiantado desde una comprensión instrumental de la docencia hacia una visión integral del quehacer socioeducativo, sustentada en valores éticos, compromiso social y reflexión crítica.

El grupo B muestra mayor homogeneidad, consistencia y claridad vocacional, lo que se traduce en una praxis pedagógica más sólida y consciente del impacto social de la educación.

En general, la comparación entre ambos grupos reafirma la coherencia vertical del currículo y su capacidad para fortalecer progresivamente los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales del futuro educador social.

La diferencia más significativa radica en el nivel de autonomía profesional, mientras el grupo A avanza en la apropiación del rol, el grupo B demuestra una consolidación plena del mismo. Así, puede afirmarse que el proceso formativo en Costa Rica cumple con su propósito de formar educadores sociales capaces de intervenir con sentido ético, mirada crítica y compromiso transformador ante la complejidad educativa y social del país.

Seguidamente se presenta la valoración del constructo desde la perspectiva de las personas estudiantes de la BUAP en México, iniciando con el grupo México A.

4. Análisis del Constructo México A

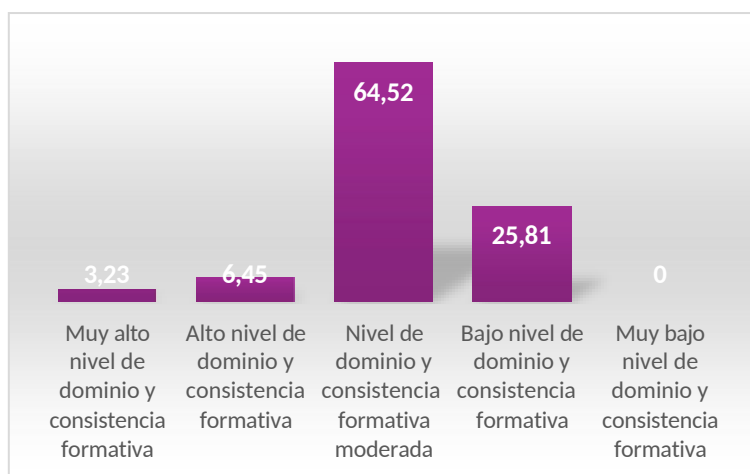
El análisis inicia con la valoración a nivel cuantitativo del constructo para este grupo inicial de la carrera de Procesos Educativos. Se inicia mediante el estudio de la distribución en categoría nominales y cuantitativas vinculadas con saberes en educación social para el caso mexicano pedagogía social.

4.1 Análisis cuantitativo del constructo Grupo México Grupo A (I, II y III nivel de la carrera)

Tabla 139. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México. Grupo México A.

Categoría (Nivel de dominio y consistencia formativa)	Rango de puntaje	Frecuencia Absoluta (f)	Frecuencia Relativa (%)	Frecuencia Acumulada (%)
Muy alto nivel de dominio y consistencia formativa	310 – 251	1	3,23	100,00
Alto nivel de dominio y consistencia formativa	250 – 191	2	6,45	96,77
Nivel de dominio y consistencia formativa moderada	190 – 131	20	64,52	90,32
Bajo nivel de dominio y consistencia formativa	130 – 71	8	25,81	25,81
Muy bajo nivel de dominio y consistencia formativa	70 – 10	0	0,00	0,00
Totales		31	100,00	

Figura 86. Distribución porcentual del nivel de dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México. Grupo México A



La información presentada en la Tabla y la Figura permite observar la distribución de los niveles de dominio y consistencia formativa alcanzados por las personas estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Los datos reflejan que la mayoría del grupo se concentra en la categoría de nivel de dominio y consistencia formativa moderada, con un 64,52 %, lo que indica que la mayor parte del estudiantado posee una base conceptual y procedimental intermedia en relación con el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social”. Esta tendencia sugiere que los procesos formativos iniciales han permitido la adquisición de conocimientos y habilidades básicas, pero aún en consolidación, propios de las primeras etapas de la formación universitaria.

En un segundo nivel, el 25,81 % de los participantes se ubica en la categoría de bajo nivel de dominio y consistencia formativa, lo que evidencia que una parte importante del grupo todavía se encuentra en proceso de fortalecer la comprensión y la aplicación práctica

de los saberes vinculados a la educación social. Este comportamiento puede estar asociado al hecho de que en los niveles iniciales de la carrera el contacto con la realidad educativa y social es limitado, y los espacios de práctica o vinculación comunitaria aún no se desarrollan de manera sistemática.

Por otra parte, un 6,45 % del grupo se ubica en la categoría de alto nivel de dominio y consistencia formativa, mientras que un 3,23 % alcanza un muy alto nivel de dominio, mostrando que existe una minoría de estudiantes con una apropiación sólida de los contenidos y una articulación efectiva entre teoría y práctica. Estos casos reflejan trayectorias de aprendizaje más consolidadas, posiblemente vinculadas a experiencias previas de participación social, voluntariado o práctica docente, que han fortalecido su desempeño formativo.

Es importante indicar, que no se registran estudiantes en la categoría de muy bajo nivel de dominio y consistencia formativa (0 %), lo que es un indicador positivo al mostrar que el grupo, en su totalidad, mantiene un nivel de apropiación formativa que supera los mínimos esperados para esta etapa de la carrera.

De forma general, los datos expresados en la Tabla y la Figura permiten inferir que el grupo de México A presenta una estructura formativa intermedia, con predominio de niveles moderados y bajos, pero con un porcentaje emergente que comienza a alcanzar niveles altos de desempeño. Esto sugiere que el plan de Estudios de la carrera de Procesos Educativos de la BUAP logra sentar bases teóricas importantes desde los primeros años, aunque se requiere fortalecer la integración práctica y socioeducativa para favorecer un tránsito más amplio hacia niveles altos y muy altos de consistencia formativa en los saberes propios de la educación social.

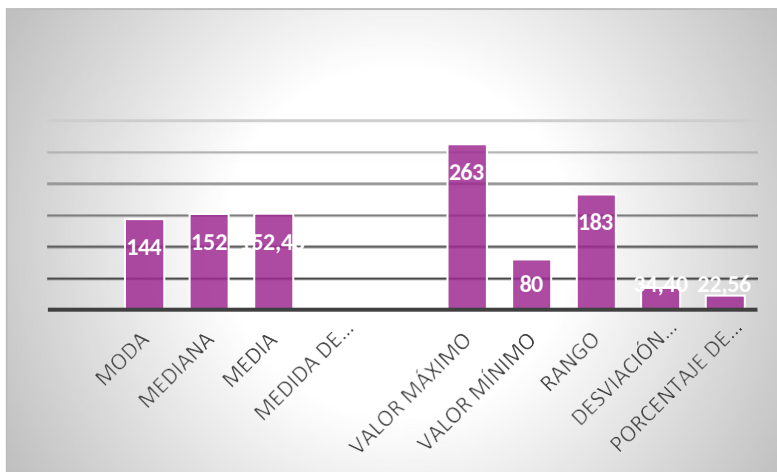
Medidas de tendencia central y de dispersión del constructo grupo México A

Seguidamente se presenta la tabla y la figura y el análisis correspondiente de las medidas de tendencia central y de dispersión del constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de I, II y III nivel de la carrera de Procesos Educativos Benemérita Universidad de Puebla, México.

Tabla 140. Medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México. Grupo México A

Medidas de tendencia central	
Moda	144
Mediana	152
Media	152,48
Medida de dispersión	
Valor máximo	263
Valor mínimo	80
Rango	183
Desviación estándar	34,40
Porcentaje de la Desv	22,56

Figura 87. Representación gráfica de las medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México.



Los resultados presentados en la Tabla y su correspondiente Figura permiten analizar con mayor profundidad el comportamiento general del grupo México A, estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos de la BUAP, frente al constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social.”

Es así como la media obtenida (152,48) y la mediana (152) se ubican dentro del rango que corresponde a la categoría de nivel de dominio y consistencia formativa moderada (131-190 puntos), lo que reafirma que la mayoría del grupo presenta un desempeño intermedio. Estos valores centrales reflejan que el estudiantado ha alcanzado un grado aceptable de comprensión teórica y procedimental, aunque aún no se consolida un dominio alto de los saberes vinculados a la práctica educativa social.

El valor de la moda es de 144, y coincide también con la tendencia hacia la categoría moderada, y su proximidad a la media y mediana indica que los resultados se distribuyen de forma relativamente simétrica alrededor de un punto central de desempeño

medio. Esto sugiere que el grupo mantiene una coherencia en los niveles de logro, sin extremos marcados que alteren la tendencia general.

En cuanto a las medidas de dispersión, el valor máximo (263) se sitúa en el rango de muy alto nivel de dominio y consistencia formativa (251-310), mientras que el valor mínimo (80) corresponde a la categoría de bajo nivel de dominio (71-130), este contraste revela la presencia de casos excepcionales, es así como algunas personas estudiantes muestran un desarrollo sobresaliente, mientras que otras requieren mayor acompañamiento pedagógico para alcanzar niveles más altos.

El rango total (183 puntos) refleja una amplitud considerable entre los valores extremos, indicando una heterogeneidad importante dentro del grupo. Sin embargo, la desviación estándar (34,40) y su porcentaje relativo (22,56 %) muestran una variabilidad moderada, es decir, aunque existen diferencias entre los niveles individuales, la mayoría de las personas estudiantes se concentra en torno a los valores centrales.

En general, las medidas de tendencia central y dispersión indican que el grupo México A mantiene un nivel general de consistencia formativa moderada, con una base conceptual y actitudinal en proceso de consolidación. La amplitud del rango sugiere diversidad en los ritmos de aprendizaje y apropiación de los saberes, lo que implica la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica y las experiencias prácticas.

Los resultados evidencian que, aunque el grupo posee potencial formativo, todavía predomina un aprendizaje en desarrollo que requiere mayor integración entre teoría, práctica e intervención comunitaria para alcanzar niveles altos y muy altos de dominio profesional en educación social.

4.2 Análisis Cualitativo del Constructo México A

Para lograr el análisis cualitativo del constructo *Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*, se elaboró una matriz de doble entrada en la cual cada factor cuantitativo fue transformado en categoría apriorística. En ella se sistematizaron las narraciones, percepciones y experiencias expresadas por el estudiantado mexicano.

La tabla presenta la síntesis de la información cualitativa organizada por categorías apriorísticas y constituye la base del análisis interpretativo que se desarrolla a continuación.

Tabla 141. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo México A (I, II y III nivel de la carrera) de procesos Educativos.

Categoría Apriorística	Síntesis
Aplicación del conocimiento profesional	Académicamente los estudiantes en los diferentes niveles coinciden en que están bien preparados, el tema está en las prácticas en contextos asociados a poblaciones vulnerables que es donde el estudiantado podría construir habilidades necesarias para desarrollar formación integral y ajustada a las realidades actuales.
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	El estudiantado menciona que han recibido una buena formación en la intervención de familias y comunidades lo que les permite planear, analizar y ejecutar en estos contextos, por lo que consideran tener buenas habilidades para la intervención en contextos reales. Por otro lado, también comenta tener un buen acompañamiento docente lo que les ha ayudado a desarrollar satisfactoriamente <u>habilidades, así como distintas</u>

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica

intervenciones en diversos contextos, lo que mejora su preparación en el área. Los estudiantes comentan si tener formación en el área desarrollando así el pensamiento crítico y comprensión de los retos educativos actuales, sin embargo la respuesta no fue del todo positiva lo que puede indicar que aún se requieren más estrategias que enfaticen más el desarrollo de estos estudios, no solo en el ámbito teórico si no también en el práctico, logrando así que los estudiantes no solo sean capaces de comprender contextos sociales y políticos, sino que también se sientan preparados para intervenir pedagógicamente en ellos.

Pertinencia curricular y formación recibida

El estudiantado consideró que su currículo responde a las necesidades y problemáticas socioeducativas, tanto de manera teórica como de manera práctica. Siendo así que los cursos que han recibido les han brindado las herramientas necesarias para realizar una intervención educativa en contextos diversos. Por otro lado, a pesar de que se obtuvieron respuestas positivas, sigue existiendo la necesidad de reforzar más estas prácticas de modo que los cursos estén más dirigidos a la acción social.

Contacto con poblaciones vulnerables

Los estudiantes mencionan haber tenido muy pocas experiencias prácticas con poblaciones en situación de riesgo o exclusión social, lo que refiere que los estudiantes presentan un muy bajo nivel de aprendizaje derribado a experiencias que han tenido durante su formación profesional. Aunque algunos de los estudiantes mencionan si haber tenido experiencias de intervención con dichas poblaciones, estas no han llegado a ser suficientes y equitativas para todos los estudiantes, siendo así que muchos de ellos siguen sin intervenir con estas poblaciones y limitándose únicamente a las intervenciones en el ámbito escolar.

Participación sociocultural y comunitaria

Los estudiantes mencionan que sí han formación para el trabajo en

	poblaciones diversas, sin embargo, aseguran que no muchos han experimentado actividades con poblaciones diversas. Esto se debe a que muchos cursos siguen relacionados a los ambientes escolares por lo que algunos estudiantes siguen participando en escuelas. Con esto podemos apreciar que todavía es necesario incluir más actividades que desarrollen la participación en comunidades, así como incluir este tipo de actividades en el currículo.
Amplitud de los contextos formativos	El estudiantado comenta que la teoría recibida durante los cursos les ha ayudado ampliar su panorama en torno a las situaciones y problemáticas que pueden apreciar desde sus contextos sociales más cercanos, brindándoles así una visión y opinión mucho más crítica de la realidad social. Por otro lado, también mencionan que algunas de las prácticas que han realizado les han permitido conocer otras problemáticas y contextos en los que pueden intervenir como educadores sociales lo que abre más su panorama con respecto a su futuro.
Atención a poblaciones específicas	Los estudiantes de primeros niveles comentan que su trabajo con poblaciones es mínimo y que aún se encuentran muy unidos a las prácticas en las escuelas, por esto mencionan que se deberían de ampliar más los espacios prácticos a poblaciones diversas durante formación docente inicial, así como incluir más desarrollo y énfasis en la parte teórica, esto con la finalidad de brindar más herramientas a los estudiantes para abordar este tipo de poblaciones.
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	Los recursos tecnológicos serían más a nivel de documentación administrativa, porque en muchos contextos no tienen los insumos para utilizarlos, ejemplo las CUPS, en caso de México, en Costa Rica los laboratorios de cómputo se utilizan <u>realizar las mediaciones del docente.</u>

Disposición y actitudes para la educación social	El valor con más repetición por los y las personas estudiantes fue el valor de la empatía, que se fue desarrollando conforme avanzaron en la carrera, pudieron ir compartiendo con la niñez, con las personas en condiciones especiales, como cárcel, adulto mayor, niñez (si tuvieron la oportunidad) y adolescencia en pobreza extrema, mencionaron en repetidas ocasiones que al conocer el contexto se fueron <u>ilizando cada vez más.</u>

A partir de la información sistematizada en la matriz anterior, se desarrolló el análisis cualitativo de cada categoría, considerando los significados expresados por las personas participantes y su relación con el nivel de dominio y consistencia formativa evidenciado en el constructo.

Aplicación del conocimiento profesional

Las y los estudiantes de los diferentes niveles de la carrera coinciden en que poseen una base académica sólida que les permite comprender los fundamentos teóricos de la educación social. Sin embargo, reconocen que la aplicación práctica de ese conocimiento aún presenta limitaciones, especialmente en contextos relacionados con poblaciones vulnerables. Esta situación sugiere que el proceso formativo requiere fortalecer los espacios de práctica situacional que faciliten el tránsito del saber teórico al saber hacer en escenarios reales de intervención.

Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa

El estudiantado manifiesta haber recibido una formación consistente en el desarrollo de habilidades para la intervención con familias y comunidades. Destacan el

acompañamiento docente como un elemento clave en su proceso de aprendizaje, así como las experiencias vividas en distintos contextos de práctica. Estas experiencias les han permitido vincular la planeación, la reflexión y la acción, consolidando competencias que favorecen la intervención pedagógica en diversos entornos sociales.

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica

Las narraciones de las personas participantes evidencian el desarrollo de una mirada crítica frente a los problemas sociales y educativos contemporáneos. No obstante, se percibe que esta formación ha estado más enfocada en la dimensión teórica que en la práctica reflexiva. De ahí que el grupo considere necesario fortalecer estrategias que les permitan no solo analizar los fenómenos sociopolíticos, sino también actuar sobre ellos desde una perspectiva pedagógica comprometida y transformadora.

Pertinencia curricular y formación recibida

El grupo reconoce la coherencia del currículo con las necesidades socioeducativas actuales. Consideran que los cursos recibidos brindan herramientas teóricas y metodológicas que contribuyen a su preparación profesional. Sin embargo, se subraya la importancia de que la formación incorpore más oportunidades de práctica y acción social directa, de manera que la experiencia educativa responda con mayor efectividad a los desafíos de los contextos contemporáneos.

Contacto con poblaciones vulnerables

El contacto del estudiantado con poblaciones en situación de riesgo o exclusión social ha sido limitado. La mayoría reporta pocas oportunidades para intervenir con estos

grupos, lo cual restringe el aprendizaje experiencial y la comprensión profunda de la diversidad humana. Algunos estudiantes han tenido acercamientos significativos, pero estos no se presentan de forma equitativa ni sistemática. La ausencia de experiencias sostenidas con poblaciones vulnerables se percibe como una carencia que debilita el desarrollo integral de la competencia socioeducativa.

Participación sociocultural y comunitaria

El estudiantado reconoce haber recibido formación teórica para trabajar con poblaciones diversas, pero considera que las experiencias en comunidades y proyectos socioculturales son escasas. La mayoría de los cursos y prácticas siguen vinculados principalmente al ámbito escolar, lo que limita la comprensión de los espacios comunitarios como escenarios de aprendizaje. Se plantea la necesidad de integrar en el currículo más actividades que fomenten la participación social y cultural, fortaleciendo así la identidad del educador social como agente comunitario.

Amplitud de los contextos formativos

Las personas estudiantes manifiestan que la formación teórica recibida ha ampliado su comprensión de las realidades sociales y de las problemáticas que atraviesan distintos grupos poblacionales. Algunas experiencias prácticas han contribuido a diversificar su mirada profesional, permitiéndoles reconocer la educación social como un campo amplio y multifacético. No obstante, los contextos de aprendizaje continúan concentrándose en espacios escolares, por lo que ampliar los escenarios de formación representa un desafío pendiente.

Atención a poblaciones específicas

El grupo indica que la atención a poblaciones específicas, como personas con discapacidad, adultas mayores o en situación de pobreza, se encuentra aún en un nivel incipiente. Las prácticas actuales se orientan principalmente hacia el contexto educativo formal. Se considera fundamental promover una formación que contemple desde los primeros niveles experiencias directas con grupos diversos, reforzadas con bases teóricas que permitan comprender la complejidad social y educativa que enfrentan.

Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos

La gestión tecnológica se realiza mayoritariamente con fines administrativos o de documentación. En muchos contextos, como las CUPS, la falta de insumos tecnológicos limita las posibilidades de incorporar herramientas digitales en la mediación educativa. Esta realidad refleja la necesidad de impulsar el desarrollo de competencias digitales orientadas al aprovechamiento creativo de recursos accesibles y sostenibles, de manera que la tecnología se convierta en un medio de inclusión y no en una barrera.

Disposición y actitudes para la educación social

El valor más recurrente en las respuestas del estudiantado es la empatía, la cual se fortalece a medida que avanzan en la carrera. Este valor se vincula con experiencias de contacto humano en diversos contextos tales como niñez, personas adultas mayores, privadas de libertad o en pobreza extrema, donde el aprendizaje ético y afectivo adquiere un papel protagónico. La sensibilidad, la responsabilidad y el compromiso con la justicia social emergen como componentes fundamentales del perfil profesional en formación.

Síntesis integradora del análisis cualitativo

El análisis cualitativo del grupo México A pone de manifiesto un proceso formativo que combina solidez teórica, compromiso ético y disposición para la acción educativa transformadora. Las narraciones del estudiantado revelan un proceso de apropiación gradual de los saberes, donde el conocimiento conceptual se articula con la práctica reflexiva y el desarrollo actitudinal.

Se identifican tres dimensiones centrales que configuran la consistencia formativa del constructo:

Dimensión reflexiva que, orientada al análisis crítico de las realidades sociales y educativas, que fomenta la capacidad de interpretar los contextos y cuestionar las estructuras de desigualdad.

Dimensión práctica, la cual es expresada en las experiencias de intervención socioeducativa y comunitaria, que, aunque aún limitadas, permiten a los futuros profesionales aplicar la teoría en escenarios concretos.

Dimensión ética y actitudinal, ésta está sustentada en valores como la empatía, la equidad, la solidaridad y el respeto, los cuales orientan el ejercicio profesional hacia una educación con sentido humano y social.

En general, el grupo demuestra un nivel medio-alto de dominio formativo, evidenciando avances sostenidos en la articulación entre teoría, práctica y valores. Aunque persisten desafíos en la diversificación de contextos y en la incorporación tecnológica, la formación recibida propicia una identidad profesional coherente con los principios de la educación social.

El constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” se consolida, en el caso del grupo México A, como un modelo formativo en desarrollo que promueve el aprendizaje situado, la reflexión crítica y el compromiso ético con la transformación social. Este proceso formativo integra de manera progresiva el saber, el saber hacer y el saber ser, pilares fundamentales en la construcción de una práctica educativa orientada al cambio, la inclusión y la justicia social.

4.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo México A

Con el propósito de integrar los hallazgos de las fases cuantitativa y cualitativa, se realizó un análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social”, cuyo objetivo fue contrastar los niveles de dominio y consistencia formativa evidenciados en las mediciones estadísticas con los significados expresados por las personas estudiantes en sus narraciones, entrevistas y reflexiones grupales. Este cruce de información permite reconocer correspondencias, complementariedades y tensiones entre los datos numéricos y los discursos del estudiantado, brindando una comprensión más amplia y profunda sobre el proceso de construcción de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que configuran la identidad profesional del futuro educador o educadora social.

Síntesis de resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos evidencian que la mayoría de las personas estudiantes del grupo México A se ubican en el nivel de dominio y consistencia formativa moderada

(64,52%), lo que indica que el proceso formativo ha permitido la apropiación de bases teóricas y procedimentales esenciales, aunque todavía en consolidación.

Un 25,81 % se sitúa en la categoría de bajo nivel de consistencia formativa, lo que refleja la necesidad de fortalecer las experiencias prácticas y la vinculación con contextos sociales reales.

En contraste, un 6,45 % de los estudiantes se posiciona en el nivel alto, y un 3,23 % en el nivel muy alto, evidenciando trayectorias más avanzadas de aprendizaje y dominio teórico-práctico.

No se registraron estudiantes en niveles muy bajos (0 %), lo cual representa un indicador positivo de compromiso formativo.

Las medidas de tendencia central muestran una media de 152,48, una mediana de 152 y una moda de 144, valores que se concentran dentro del rango correspondiente al nivel moderado. Este comportamiento indica un grado aceptable de consistencia formativa, caracterizado por la comprensión teórica y la capacidad de aplicación inicial en la práctica educativa.

Las medidas de dispersión (rango = 183 puntos; desviación estándar = 34,40; porcentaje de variación = 22,56 %) señalan una heterogeneidad moderada dentro del grupo, lo cual sugiere diversidad en los ritmos y trayectorias de aprendizaje. Los valores extremos, máximo de 263 y mínimo de 80, reflejan la coexistencia de estudiantes con un desempeño sobresaliente y otros que aún requieren acompañamiento para fortalecer su formación práctica.

En general, los datos cuantitativos posicionan al grupo en un nivel general de consistencia formativa intermedio, con potencial de avance hacia niveles altos mediante la consolidación de experiencias de práctica situada y mediación pedagógica en contextos sociales y comunitarios.

Síntesis de resultados cualitativos

Los hallazgos cualitativos, obtenidos a partir de las narraciones, entrevistas y reflexiones estudiantiles, evidencian que el grupo se percibe en un proceso de crecimiento formativo sostenido.

El estudiantado reconoce haber adquirido una preparación teórica sólida que le permite comprender los fundamentos de la educación social y aplicarlos, de manera progresiva, en la intervención con familias y comunidades.

Destacan como fortalezas la coherencia curricular, el acompañamiento docente, la empatía, y la capacidad para planear y reflexionar sobre la práctica.

Sin embargo, se identifican limitaciones en la experiencia directa con poblaciones vulnerables, así como en el uso de recursos tecnológicos para la mediación educativa. Estas debilidades coinciden con los resultados cuantitativos que señalan la concentración en niveles moderados y bajos de consistencia formativa.

Asimismo, las narraciones revelan una disposición ética marcada por la sensibilidad social y el compromiso hacia la justicia, lo que refuerza la dimensión actitudinal del proceso educativo.

De manera general, el discurso de las y los estudiantes confirma la existencia de una base formativa en construcción, con avances sostenidos y un alto potencial de

consolidación, especialmente si se amplían los espacios de vinculación comunitaria y reflexión crítica sobre la práctica.

Tabla 142. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo México A – Análisis integrado de datos cuantitativos y cualitativos

Síntesis cuantitativa	Síntesis cualitativa	Interpretación mixta (integrada)
64,52 % del estudiantado presenta un nivel moderado de consistencia formativa; media = 152,48	Las narraciones muestran que los estudiantes perciben su formación como un proceso en desarrollo, con dominio teórico sólido y aplicación progresiva	Existe una correspondencia directa entre los niveles medios y la percepción de crecimiento; el grupo se encuentra en una fase de consolidación formativa.
25,81 % con bajo nivel de dominio; desviación estándar = 34,40	Se evidencian desigualdades en la práctica y en las oportunidades de intervención en contextos reales	La variabilidad estadística se explica por la heterogeneidad de experiencias y por el acceso desigual a espacios comunitarios y sociales.
9,68 % (niveles alto y muy alto combinados) con desempeño superior	Se identifican estudiantes con alto compromiso y experiencia previa en proyectos sociales o voluntariado	Los casos de alto rendimiento confirman la influencia positiva de la práctica situada y la experiencia previa en la adquisición de competencias socioeducativas.
No existen niveles muy bajos (0 %)	No se reportan narrativas de desinterés o desvinculación académica	El grupo demuestra un compromiso generalizado y una orientación vocacional coherente con la carrera.
Heterogeneidad moderada (rango 183; variabilidad 22,56 %)	Se reconocen ritmos de aprendizaje distintos, con mayor avance en niveles superiores	La diversidad de trayectorias formativas refleja un proceso inclusivo y flexible que admite distintas velocidades de profesional.

Síntesis interpretativa final del análisis mixto

El análisis integrado permite concluir que las personas estudiantes del Grupo México A presentan un nivel de consistencia formativa predominantemente moderado, con

una base teórica consolidada y una práctica en desarrollo.

La convergencia de los datos cuantitativos y cualitativos revela que la formación inicial en la carrera de Procesos Educativos de la BUAP promueve la adquisición de competencias conceptuales y actitudinales que sustentan el perfil del educador social, aunque persisten retos en la ampliación de la práctica y la vinculación con contextos sociales diversos.

Las diferencias individuales identificadas en las medidas de dispersión encuentran su fundamento en las experiencias formativas desiguales y en la disponibilidad variable de espacios de práctica, lo que evidencia la importancia del acompañamiento pedagógico y la reflexión continua sobre la mediación educativa.

Por su parte, el componente cualitativo aporta una profundidad humanista, al mostrar que la formación no solo implica la adquisición de saberes técnicos, sino también la interiorización de valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad.

En conjunto, los resultados mixtos reflejan que el proceso formativo del grupo se encuentra en una etapa de consolidación progresiva, en la que el conocimiento teórico, la práctica reflexiva y el compromiso ético se integran para configurar la identidad del futuro educador social.

El constructo se manifiesta, así, como una estructura de saberes interdependientes que articula el saber, el saber hacer y el saber ser, orientada hacia la acción educativa transformadora y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

A continuación, se presenta el análisis del constructo para el grupo México B, grupo que cursa el énfasis en Pedagogía Social.

Una vez realizado el análisis del constructo para el grupo México A, se presenta el análisis para el grupo México B, el cual al momento de la investigación cursaba la especialidad en Pedagogía Social.

5. Análisis constructo México Grupo B

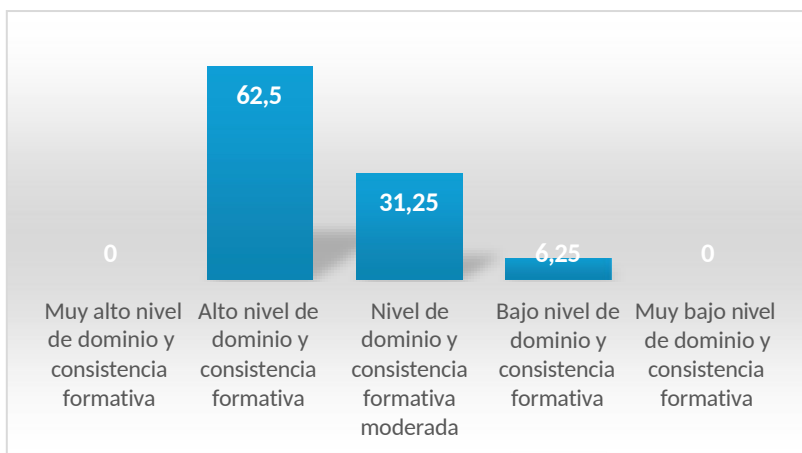
5.1 Análisis cuantitativo del constructo México Grupo B (Énfasis en Pedagogía Social)

Al igual que se ha realizado para los grupos anteriores, este análisis inicia con la presentación de la distribución de frecuencias utilizando las categorías nominales y numéricas de los niveles de dominio y consistencia formativa.

Tabla 143. Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social. (BUAP), Puebla, México.

Categoría (Nivel de dominio y consistencia formativa)	Rango de puntaje	Frecuencia Absoluta (f)	Frecuencia Relativa (%)	Frecuencia Acumulada (%)
Muy alto nivel de dominio y consistencia formativa	310 – 251	0	0,00	100,00
Alto nivel de dominio y consistencia formativa	250 – 191	10	62,50	100,00
Nivel de dominio y consistencia formativa moderada	190 – 131	5	31,25	37,50
Bajo nivel de dominio y consistencia formativa	130 – 71	1	6,25	6,25
Muy bajo nivel de dominio y consistencia formativa	70 – 10	0	0,00	0,00
Totales		16	100,00	

Figura 88. Distribución porcentual del nivel de dominio y consistencia formativa en el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos (BUAP), Puebla, México.



Los resultados representados en la Tabla 1 y en la Figura 1 reflejan una clara concentración del grupo México B en las categorías superiores del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social.” La mayor parte del estudiantado, equivalente al 62,5 %, se ubica en la categoría de alto nivel de dominio y consistencia formativa, mientras que un 31,25 % presenta un nivel moderado de dominio, y solo un 6,25 % se encuentra en la categoría de bajo nivel de dominio y consistencia formativa.

Estos resultados permiten afirmar que el grupo evidencia un alto grado de consolidación en los saberes teóricos, procedimentales y actitudinales, con una tendencia general hacia la competencia profesional sólida. La distribución es más homogénea en comparación con grupos de niveles inferiores, lo cual se asocia con el avance en la formación académica y las mayores oportunidades de aplicación práctica que poseen los estudiantes de los últimos niveles de la carrera.

El predominio del nivel alto indica que los estudiantes de México B han logrado integrar los conocimientos conceptuales con la experiencia de campo, mostrando coherencia entre la teoría aprendida y la práctica educativa. El 31,25 % en el nivel moderado sugiere que existe un grupo en proceso de fortalecimiento de su consistencia formativa, probablemente debido a diferencias en la cantidad o calidad de las experiencias profesionales vividas.

La ausencia de estudiantes en las categorías de muy alto o muy bajo nivel denota una concentración de resultados dentro de un rango sólido de desempeño, con una variabilidad controlada. Esto revela estabilidad en los procesos formativos y una tendencia a la madurez profesional.

De manera general, los datos de la tabla y la figura confirman que el grupo México B alcanza un perfil académico y profesional coherente con los objetivos de la formación en Pedagogía Social de la BUAP, caracterizado por personas estudiantes con competencias integradas, pensamiento crítico y capacidad de intervención socioeducativa en diversos contextos.

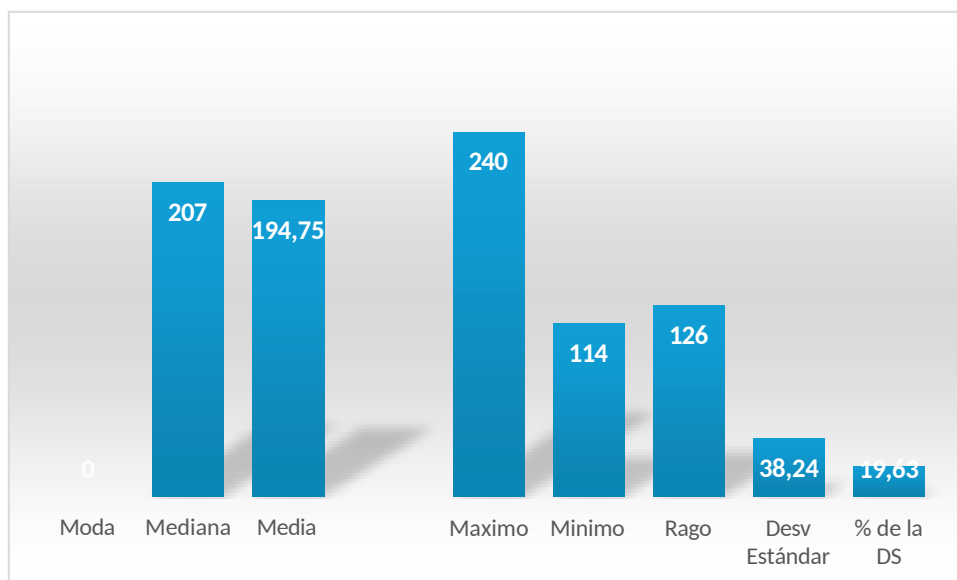
Medidas de tendencia central y dispersión México B

Seguidamente se presenta la tabla y la figura y el análisis correspondiente de las medidas de tendencia central y de dispersión del constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en estudiantes de IV y V nivel de la carrera de Procesos Educativos Benemérita Universidad de Puebla, México.

Tabla 144. Medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social (BUAP), Puebla, México. Grupo México B

Medidas de tendencia central	
Moda	0
Mediana	207
Media	194,75
Medida de dispersión	
Valor máximo	240
Valor mínimo	114
Rango	126
Desviación estándar	38,24
Porcentaje de la Desv	19,63

Figura 89. Representación gráfica de las medidas de tendencia central y dispersión del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” en estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social (BUAP), Puebla, México.



Los resultados presentados en la **Tabla** y su correspondiente **Figura** permiten analizar con mayor profundidad el comportamiento general del **grupo México B**, conformado por estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social, frente al constructo “*Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social.*” Es así como se puede comentar cada uno de los valores.

La **media** obtenida (194,75) y la **mediana** (207) se ubican en el rango que corresponde a un **nivel de dominio y consistencia formativa intermedio-alto**, lo que refleja que la mayoría del grupo presenta un desempeño formativo consolidado, caracterizado por la apropiación de saberes teóricos y la capacidad creciente para aplicarlos en la práctica educativa y social. Estos valores centrales sugieren un equilibrio formativo y una progresión sostenida en la articulación entre teoría y praxis pedagógica.

El **valor de la moda** (0) indica la ausencia de repetición en los puntajes, lo que significa que no hay un patrón único o predominante de desempeño, sino una diversidad en los resultados individuales. Este fenómeno puede interpretarse como evidencia de trayectorias formativas diferenciadas, propias de los niveles superiores de la carrera, donde las experiencias académicas y prácticas comienzan a diversificarse según los intereses y contextos de actuación profesional del estudiantado.

En cuanto a las **medidas de dispersión**, el **valor máximo** (240) representa un desempeño sobresaliente, correspondiente a un nivel alto de dominio y consistencia formativa, mientras que el **valor mínimo** (114) se asocia con niveles intermedios de desarrollo. La amplitud entre estos extremos, reflejada en un **rango de 126 puntos**, denota la existencia de cierta heterogeneidad dentro del grupo, propia de las diferencias individuales en la madurez académica, la experiencia práctica y la reflexión sobre la propia acción educativa.

La **desviación estándar** (38,24) y su **porcentaje relativo respecto a la media** (19,63 %) indican una **variabilidad moderada**, lo cual significa que, aunque existen diferencias entre los estudiantes, la mayoría se mantiene en torno a valores cercanos a la media. Este comportamiento estadístico sugiere una **consistencia formativa general estable**, con un grupo que, en su conjunto, evidencia dominio conceptual y progresiva integración de las competencias socioeducativas.

En forma general, los resultados revelan que el **grupo México B** se encuentra en una **etapa avanzada de consolidación formativa**, en la que la práctica profesional, la reflexión ética y la comprensión de los contextos sociales se articulan con la formación teórica. La tendencia central elevada y la dispersión moderada evidencian un proceso

educativo maduro, en el que las personas estudiantes logran traducir los saberes adquiridos en experiencias significativas de mediación y transformación social.

En conclusión, las medidas de tendencia central y dispersión confirman que el grupo México B posee un nivel de desempeño coherente con los niveles superiores de la formación universitaria. El predominio de valores medios y altos, junto con la estabilidad estadística del conjunto, muestra una **formación integral en proceso de culminación**, sustentada en la articulación entre el saber, el saber hacer y el saber ser, pilares fundamentales de la educación social con enfoque humanista y comunitario.

5.2 Análisis Cualitativo del Constructo México

Para lograr el análisis cualitativo del constructo *Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*, se elaboró una matriz de doble entrada en la cual cada factor cuantitativo fue transformado en categoría apriorística. En ella se sistematizaron las narraciones, percepciones y experiencias expresadas por el estudiantado mexicano.

La tabla presenta la síntesis de la información cualitativa organizada por categorías apriorísticas y constituye la base del análisis interpretativo que se desarrolla a continuación.

Tabla 145. Síntesis de información cualitativa por categorías apriorísticas del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” del Grupo México B (V y V nivel de la carrera) de procesos Educativos. (Énfasis en Pedagogía Social)

Categoría Apriorística	Síntesis
Aplicación del conocimiento profesional	Los estudiantes coinciden en que poseen las herramientas necesarias para abordar diversas temáticas, desde la observación, el diagnóstico y buscar estrategias para las diversas mediaciones, desde la comunicación y reflexionar acerca de experiencias vivenciales. Consideran que las experiencias a las que se ven expuestos y expuestas los preparan para buscar soluciones a problemas en un determinado contexto, expresan dos observaciones con respecto al profesorado, mencionan que hay docentes que no están capacitados para dar ciertos cursos y, por otro lado, que hay docentes que motivan y de los cuales han aprendido mucho, lo cual ha sido importante para su formación.
Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	Hay desde la carrera una existencia de prácticas vivenciales para diagnosticar, observar, valorar, buscar las estrategias necesarias para ser mediadas, sin embargo, los estudiantes recalcan que estas no son suficientes en muchos casos, así mismo la práctica no es lo mismo de la realidad cuando ya sean procesos en ejecución diferentes con visiones más amplias y con un panorama distinto, se menciona mucho el tema de cómo la pandemia de COVID afectó de manera abrupta estos encuentros sociales. Así mismo es importante rescatar que no es suficiente la intervención desde lo que se hace a lo largo de la carrera ya que todas las poblaciones son diferentes y hay una gran diferencia entre todas las personas y comunidades.

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	En una actualidad como la de hoy en día, se evidencia que el ser humano y la sociedad son entes complejos de mediar y responder a ellos, debido a los múltiples factores que rodean estos diversos espacios desde una visión crítica de los escenarios educativos. Es necesario la formación constante en el área de la política ya que es parte de una base fundamental de la sociedad así mismo se requiere de una habilidad reflexiva para comprender escenarios socioeducativos con realidades sociales que muchas veces son complejas, así mismo el comprender <u>r estrategias políticas.</u>
Pertinencia curricular y formación recibida	Los estudiantes comentan que desde el curriculum debe de haber una mejor organización con las materias, algunas deben de poseer más relevancia al inicio de la carrera, por otro lado, vivir más la práctica desde los diferentes cursos, Consideran que la experiencia directa les permite comprender de manera más profunda los desafíos educativos y sociales del país. Se interpreta de alguna manera que debe de haber más elementos incluidos desde el currículo y apropiarse más desde el ámbito vivencial con respecto a giras e intervenciones socioeducativas. han recibido han sido muy importantes para desarrollarse en diferentes espacios, planteando que estos los han preparado muy bien para la intervención o proyectos realizados
Contacto con poblaciones vulnerables	La formación desvinculada de la realidad genera carencias en la formación universitaria, según los resultados de la investigación, el estudiantado posee muy buenas bases teóricas, pero el acercamiento a la realidad es el que necesita ser fortalecido, esa conexión es la que produce el verdadero aprendizaje, un conocimiento efectivo, ajustado a las realidades del contexto, sin embargo, las experiencia, aunque reducidas, según

Participación sociocultural y comunitaria	mencionan los estudiantes, han sido significativas en su desarrollo como profesionales. Esta información nos ubica en puntos de mejora y áreas que la carrera puede fortalecer. De acuerdo a los resultados obtenidos, la participación del estudiantado en actividades en estos ámbitos han sido muy reducidas o casi nulas, los comentarios sobre las participaciones a nivel personal o por iniciativas externas son las que han brindado un poco de información, la situación es que estas participaciones no deberían ser un privilegio, sino más bien una oportunidad para todos para lograr una formación equitativa e integral y que se traduzca en el alcance de los objetivos declarados en los perfiles de egreso.
Amplitud de los contextos formativos	Estas experiencias, aunque limitadas según lo expresado por el estudiantado, han sido significativas, ampliando su visión como futuros educadores sociales. El vínculo con la realidad sigue siendo un punto débil en el proceso formativo, las pocas experiencias, muchas veces adquiridas por iniciativas personales, han permitido a quienes las vivieron comprender de forma más profunda las complejidades del ejercicio profesional, punto que debe ser parte estructural e igualitaria de la formación para formar educadores capaces de intervenir con sensibilidad, ética y eficacia en los diversos escenarios de la realidad social.
Atención a poblaciones específicas	Estos aportes no pueden ser reflejados de una forma precisa al no haber trabajo directo con poblaciones que requieren atención especializada en las prácticas universitarias no se puede obtener tales aportes.
Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	En México los participantes de la investigación al encontrarse en un nivel avanzado de la carrera sus experiencias son más diversas, aunque mencionan intervenciones de muy poco tiempo son muy enriquecedoras para sus currículums, pero si son muy claros que a nivel de

Disposición y actitudes para la educación social

cárcel no tienen acceso a esos insumos por razones establecidas y en la Cups hay demasiadas carencias y aún no vislumbran un espacio dedicado a computación, muchos de los recursos pedagógicos para las mediaciones son los que en ese momento se lleven planificados, comprados o realizados por ellos, siempre y cuando sean permitidos en el lugar establecido.

A modo de comparación podemos analizar que en ambos contextos y por medio de las entrevistas a profundidad y grupo focal, los estudiantes participantes de ambos contextos coinciden en un valor y que fueron desarrollando durante sus años de carrera y es la empatía, los diagnósticos contextualizados, el compartir con las poblaciones y escuchar su diálogo, como mencionaba Freire permite conocer esa realidad social, ese momento histórico que vive esa niñez, cencia o persona adulta.

A partir de la información sistematizada en la matriz anterior, se desarrolló el análisis cualitativo de cada categoría, considerando los significados expresados por las personas participantes y su relación con el nivel de dominio y consistencia formativa evidenciado en el constructo.

Aplicación del conocimiento profesional

Las personas estudiantes del grupo México B coinciden en que cuentan con herramientas conceptuales y metodológicas suficientes para abordar diversas temáticas vinculadas con la práctica socioeducativa. Reconocen que su formación les permite observar, diagnosticar, comunicar y reflexionar sobre las experiencias vividas en contextos educativos y comunitarios. Sin embargo, manifiestan percepciones encontradas respecto al

profesorado, por un lado, valoran a docentes comprometidos y motivadores que han contribuido significativamente a su aprendizaje; por otro, identifican debilidades en la preparación de algunos docentes para impartir ciertos cursos. Esta dualidad pone de relieve la influencia determinante del acompañamiento pedagógico en la consolidación del conocimiento profesional y en la coherencia formativa del proceso educativo.

Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa

El grupo identifica que, a lo largo de la carrera, se han desarrollado prácticas vivenciales que fortalecen la observación, el diagnóstico y la valoración de situaciones sociales. Sin embargo, consideran que las oportunidades de intervención son limitadas y que las prácticas universitarias no siempre reflejan la complejidad de los procesos reales. Se enfatiza el impacto de la pandemia de COVID-19, que restringió los espacios presenciales y afectó la vinculación con comunidades. Las y los estudiantes reconocen que cada población presenta características y necesidades distintas, por lo que subrayan la necesidad de ampliar la experiencia práctica y diversificar los escenarios de intervención como elemento central en la formación del educador social.

Comprensión crítica de la realidad sociopolítica

Los discursos del estudiantado evidencian una comprensión crítica del contexto social contemporáneo y de la complejidad del ser humano como sujeto social. Destacan la necesidad de una formación continua en el campo de la política y la reflexión ética, dado que las dinámicas de poder, exclusión y desigualdad inciden directamente en la labor educativa. Las y los estudiantes consideran que la comprensión de las realidades sociales y políticas exige una mirada analítica y reflexiva, así como la capacidad de interpretar los

fenómenos educativos desde una perspectiva transformadora. Reconocen la urgencia de fortalecer su pensamiento político-pedagógico como base para intervenir en escenarios educativos diversos y cambiantes.

Pertinencia curricular y formación recibida

El grupo México B señala que el currículo de la carrera requiere una mejor organización y secuenciación de las materias. Mencionan que algunos cursos deberían tener mayor relevancia en los primeros niveles, mientras que otros podrían incorporar componentes prácticos más amplios. Consideran que la experiencia directa la cual se puede realizar a través de giras, proyectos y prácticas de campo, va a resultar esencial para comprender la realidad social y los desafíos educativos del país. Aunque valoran positivamente la formación recibida, destacan la necesidad de incorporar más actividades vivenciales y fortalecer la integración entre teoría, práctica y reflexión crítica en el plan de estudios.

Contacto con poblaciones vulnerables

Los relatos evidencian que la formación universitaria mantiene una distancia significativa respecto a la realidad social, lo que limita la adquisición de aprendizajes situados. Si bien el estudiantado reconoce poseer sólidas bases teóricas, el contacto directo con poblaciones vulnerables es escaso. Este déficit dificulta la construcción de conocimientos contextualizados y ajustados a las realidades socioeducativas. No obstante, las pocas experiencias de intervención han sido descritas como profundamente significativas para el desarrollo profesional, evidenciando que el aprendizaje más auténtico se produce en el encuentro con la realidad y en la reflexión sobre la práctica.

Participación sociocultural y comunitaria

Los resultados muestran una participación limitada del estudiantado en actividades socioculturales y comunitarias. Las experiencias más relevantes se derivan de iniciativas personales o externas a la universidad, lo cual genera desigualdades en la formación práctica. Las y los estudiantes consideran que la participación comunitaria no debe ser un privilegio, sino una oportunidad formativa accesible para todos. Este hallazgo revela una necesidad institucional de garantizar la equidad en el acceso a experiencias sociales significativas que fortalezcan la identidad del educador social y su compromiso con la transformación comunitaria.

Amplitud de los contextos formativos

A pesar de las limitaciones señaladas, las experiencias vividas han sido valoradas como altamente significativas. Las y los estudiantes destacan que dichas experiencias amplían su visión del mundo social y fortalecen su sensibilidad ante las realidades humanas. Sin embargo, reconocen que el vínculo con la realidad sigue siendo un punto débil del proceso formativo. Las prácticas, cuando se realizan, dependen en gran medida de la iniciativa personal y no de una política curricular estructurada. El grupo enfatiza que ampliar los contextos de formación debe ser una prioridad para promover una comprensión más integral, ética y empática de la labor educativa.

Atención a poblaciones específicas

El grupo señala que no ha existido trabajo directo con poblaciones que requieren atención especializada dentro de las prácticas universitarias. Esta carencia impide obtener

aprendizajes concretos en la atención a sectores específicos como personas con discapacidad, privadas de libertad o en condiciones de vulnerabilidad extrema. Se interpreta que este vacío constituye un área de mejora esencial en la formación del educador social, quien requiere desarrollar competencias para responder a la diversidad y a las múltiples necesidades humanas presentes en los distintos contextos de intervención.

Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos

Las experiencias relatadas muestran que, en niveles avanzados de la carrera, las y los estudiantes han tenido oportunidades más diversas de intervención, aunque de corta duración. Mencionan limitaciones importantes en el acceso a recursos tecnológicos, especialmente en espacios como las CUPS o los centros penitenciarios, donde los insumos digitales son restringidos o inexistentes. En estos casos, los recursos pedagógicos dependen de la creatividad, la planificación y los materiales elaborados por los propios estudiantes. Esta situación refleja la necesidad de fortalecer la competencia tecnológica y de promover la innovación pedagógica desde las condiciones reales del entorno.

Disposición y actitudes para la educación social

Las y los participantes coinciden en identificar la empatía como el valor más relevante desarrollado a lo largo de su formación. Este rasgo se fortalece mediante el contacto directo con las poblaciones y la escucha activa de sus realidades, lo cual siguiendo a Paulo Freire y a otros autores similares permite comprender el contexto y el momento histórico que viven las personas. La disposición ética, la sensibilidad ante la diversidad y la conciencia crítica se constituyen en pilares del perfil profesional del educador o educadora

social. En este sentido, la actitud empática emerge como un eje transversal que da sentido humano y transformador a la práctica educativa.

Síntesis integradora del análisis cualitativo

El análisis cualitativo del Grupo México B revela un proceso formativo caracterizado por una sólida base teórica, acompañada de una práctica aún insuficiente, pero significativa en los casos en que se logra concretar. Las y los estudiantes manifiestan avances notables en la comprensión crítica de la realidad social, en la construcción de habilidades de intervención y en la consolidación de valores éticos y actitudinales. Sin embargo, identifican debilidades estructurales en el currículo, especialmente en la organización de las materias, la falta de experiencias comunitarias sistemáticas y la escasa atención a poblaciones específicas.

De forma transversal, se reconocen tres dimensiones formativas que dan coherencia al proceso, las cuales se comentan seguidamente.

La dimensión reflexiva, que favorece la comprensión crítica de los contextos sociales y políticos, orientando la práctica hacia la transformación educativa.

La dimensión práctica, que se desarrolla a través de experiencias limitadas pero significativas, donde el aprendizaje se concreta en la acción y en la mediación pedagógica.

La dimensión ética y actitudinal, centrada en la empatía, la responsabilidad y el compromiso con la justicia social, que dota de sentido humanista al ejercicio profesional.

En conjunto, los hallazgos cualitativos reflejan que el grupo México B transita por una etapa de consolidación avanzada en su proceso de formación, en la que los saberes

teóricos, las experiencias prácticas y los valores éticos comienzan a articularse con mayor consistencia. La formación recibida en los niveles superiores de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social se orienta hacia la autonomía profesional, la comprensión del contexto y la capacidad de actuar pedagógicamente frente a los desafíos sociales contemporáneos.

5.3 Análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo México B

Con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa, se realizó un análisis mixto del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social”, cuyo objetivo fue contrastar los niveles de dominio y consistencia formativa evidenciados en las mediciones estadísticas con los significados expresados por las personas estudiantes en sus narraciones, entrevistas y reflexiones grupales.

Este proceso permitió identificar correspondencias, complementariedades y tensiones entre los resultados numéricos y los discursos del estudiantado, aportando una comprensión más profunda sobre cómo se articulan los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la formación del futuro educador o educadora social dentro del énfasis en Pedagogía Social.

Síntesis de resultados cuantitativos

Los resultados estadísticos reflejan que la media general del grupo México B es de 194,75, con una mediana de 207 y una moda igual a 0, lo cual indica la ausencia de valores

repetidos en el conjunto de puntajes, evidenciando una distribución heterogénea.

El valor máximo (240) y el mínimo (114) ubican al grupo dentro de un rango de 126 puntos, lo que revela una amplitud intermedia entre los extremos y una dispersión moderada de los datos. La desviación estándar, calculada en 38,24, representa un 19,63 % de variabilidad con respecto a la media, lo que indica que las diferencias entre los niveles de logro son relativamente equilibradas y no extremas.

Estos valores ubican al grupo México B en un nivel general de dominio formativo intermedio-alto, caracterizado por una consolidación progresiva de los saberes teóricos y prácticos, acompañada de una actitud reflexiva y ética. La tendencia central elevada y la dispersión moderada sugieren una formación homogénea, en la que la mayoría del estudiantado mantiene un desempeño estable y coherente con las competencias esperadas para los niveles superiores de la carrera.

En síntesis, los indicadores numéricos confirman un proceso formativo en consolidación avanzada, con una base conceptual robusta y una práctica en crecimiento, donde la heterogeneidad existente se interpreta como resultado de las trayectorias individuales, los contextos de práctica y las oportunidades diferenciadas de vinculación comunitaria.

Síntesis de resultados cualitativos

Los hallazgos cualitativos evidencian que las y los estudiantes del grupo México B perciben su formación como un proceso de madurez académica y profesional.

En las narraciones se destaca la apropiación de herramientas teóricas y metodológicas que

les permiten observar, diagnosticar y mediar en contextos socioeducativos diversos. El estudiantado reconoce la importancia de la reflexión crítica, la comunicación efectiva y el trabajo vivencial como medios para transformar la práctica educativa.

Las experiencias obtenidas en la carrera son valoradas como significativas, especialmente aquellas que implican contacto directo con la realidad social. Sin embargo, persisten desafíos en la vinculación con poblaciones vulnerables, la participación comunitaria y la atención a poblaciones específicas, los cuales se identifican como áreas que deben fortalecerse curricularmente.

De manera reiterada, las voces estudiantiles resaltan la empatía, la sensibilidad y el compromiso social como valores fundamentales desarrollados a lo largo de la formación. Se reconoce que la práctica, aunque insuficiente en algunos ámbitos, ha permitido vivenciar la educación social desde la ética, la solidaridad y el diálogo con las comunidades, en consonancia con el pensamiento freiriano de una educación situada y transformadora.

En conjunto, el discurso del grupo México B muestra una clara conciencia crítica y una disposición ética que consolidan el sentido humanista de la profesión. El grupo se visualiza como en una etapa de consistencia formativa avanzada, en la cual los saberes teóricos y la práctica reflexiva convergen en la construcción de un perfil profesional sólido.

Tabla 146. Contrastación mixta del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” Grupo México B - Análisis integrado de datos cuantitativos y cualitativos

Síntesis cuantitativa	Síntesis cualitativa	Interpretación mixta (integrada)
Media = 194,75; Mediana = 207; Moda = 0	El grupo muestra diversidad en los niveles de desempeño, sin predominio de un valor común; los estudiantes reconocen trayectorias formativas individuales	La ausencia de moda indica diversidad de experiencias y ritmos de aprendizaje, reflejando una formación heterogénea pero coherente.
Valor máximo = 240; mínimo = 114; rango = 126	Las narraciones evidencian avances significativos en la consolidación teórico-práctica, aunque con diferencias entre quienes han tenido más contacto con la práctica real	El rango amplio confirma una variedad de niveles de dominio; la práctica diferenciada explica las disparidades en el desarrollo formativo.
Desviación estándar = 38,24; variabilidad = 19,63 %	El grupo se percibe estable y con avances consistentes, aunque reconoce desigualdades en la formación práctica	La dispersión moderada indica equilibrio entre los desempeños individuales; la homogeneidad parcial refuerza la estabilidad formativa.
Tendencia central intermedia-alta	Los relatos muestran consolidación conceptual y actitudinal en niveles superiores de la carrera	La tendencia hacia valores medios-altos coincide con una percepción de madurez académica y profesional.
Ausencia de valores bajos extremos	No se registran discursos de desinterés o desvinculación con la carrera	La estabilidad estadística coincide con una alta motivación y compromiso ético

Síntesis interpretativa final del análisis mixto

El análisis integrado del grupo México B permite concluir que las personas estudiantes alcanzan un nivel de consistencia formativa medio-alto, evidenciando una madurez académica coherente con las etapas avanzadas de la carrera.

Los resultados cuantitativos y cualitativos convergen en mostrar una formación sólida en lo teórico y reflexiva en lo práctico, con un alto compromiso ético y social.

La media elevada (194,75), junto con la mediana (207), confirma un desempeño estable y consistente, mientras que la desviación estándar moderada (38,24) indica variabilidad controlada entre los niveles individuales. Esta estabilidad se ve reforzada por los hallazgos cualitativos, que muestran una comprensión crítica de la realidad sociopolítica y un sentido ético que orienta la intervención educativa hacia la justicia social.

Las diferencias individuales se explican principalmente por las oportunidades desiguales de práctica y contacto comunitario, pero no afectan la coherencia general del grupo. Las y los estudiantes evidencian una clara apropiación del saber teórico y un progresivo fortalecimiento del saber hacer, sustentado en la reflexión ética y la empatía.

En conjunto, el constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” se manifiesta en el grupo México B como una estructura formativa madura y consistente, donde los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales se integran en una práctica educativa comprometida con la transformación social, la equidad y el desarrollo humano.

Seguidamente se presenta la comparación entre los dos grupos de la carrera de Procesos Educativos de Puebla, México.

6. Comparación entre los grupos México A y México B

El contraste entre los grupos México A (niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos) y México B (niveles IV y V, énfasis en Pedagogía Social) permite comprender la evolución del proceso formativo dentro de la misma trayectoria profesional y, de paso, valorar logros y limitaciones entre ambos grupos. Inicialmente se esperaría que el grupo que cursa el énfasis, México B, tenga mayores niveles de logro que el grupo México A, que

se concentra en la construcción de bases y primeras aproximaciones a la práctica, mirando de forma menos integral los procesos socioeducativos.

Esta comparación revela cómo las competencias, saberes y actitudes se consolidan a lo largo de la formación universitaria, mostrando el tránsito desde una etapa de apropiación conceptual y exploración práctica (México A) hacia una etapa de integración reflexiva y aplicación profesional (México B).

El análisis combina los resultados cuantitativos y cualitativos de ambos grupos, para evidenciar la coherencia interna del modelo formativo y sus proyecciones pedagógicas.

6.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa

Desde la perspectiva estadística, las diferencias entre los grupos son claras y reflejan un avance progresivo en la consistencia formativa.

Mientras que el grupo México A alcanza una media de 152,48 puntos y una mediana de 152, el grupo México B eleva estos valores a una media de 194,75 y una mediana de 207.

En la distribución por niveles, México A concentra 64,52 % del grupo en nivel moderado, 25,81 % en bajo, y solo 9,68 % en niveles alto y muy alto combinados; por su parte, México B concentra 62,5 % en alto, 31,25 % en moderado y 6,25 % en bajo, sin casos en muy alto ni muy bajo.

En la dispersión, México A presenta desviación estándar de 34,40 y porcentaje de desviación de 22,56 % (máximo = 263; mínimo = 80; rango = 183), mientras que México B

exhibe desviación estándar de 38,24 y porcentaje de desviación de 19,63 % (máximo = 240; mínimo = 114; rango = 126).

Estos resultados muestran un incremento sostenido en la integración de saberes teóricos y prácticos en México B, lo que evidencia una madurez formativa alcanzada hacia el final de la carrera. La menor variabilidad relativa en México B (19,63 %) indica una formación más homogénea y consolidada, coherente con la etapa de cierre del proceso académico.

6.2 Comparación cualitativa evolución en las dimensiones formativas

El análisis cualitativo complementa los hallazgos numéricos, mostrando cómo el discurso de las personas estudiantes evoluciona desde la apropiación inicial del rol docente hacia la comprensión integral de la función socioeducativa.

Dimensión conceptual

En México A predominan narraciones centradas en el aprendizaje de fundamentos pedagógicos, curriculares y sociales; las personas estudiantes reportan solidez teórica, pero con necesidad de mayor aplicación situada. En México B, en cambio, las narraciones revelan comprensión crítica de la realidad sociopolítica, del currículo y de las demandas comunitarias, lo que demuestra internalización reflexiva del conocimiento.

El paso del saber teórico al saber reflexivo marca una diferencia sustancial entre ambos grupos.

Dimensión procedimental

En México A, las personas estudiantes reconocen haber desarrollado habilidades para planificación, mediación y diagnóstico, aunque todavía con acompañamiento docente y con experiencias prácticas limitadas en contextos vulnerables. En México B, dichas habilidades se consolidan en mayor autonomía, con capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de intervención socioeducativa y para articular trabajo colaborativo con comunidades e instituciones.

Ello denota un tránsito de la práctica guiada a la práctica autónoma.

Dimensión actitudinal y ética

En ambos grupos se observa empatía, sensibilidad y compromiso social; no obstante, en México B estas actitudes se expresan con mayor conciencia del papel transformador del educador o educadora social. La empatía, la colaboración y la justicia social dejan de ser valores declarativos y se convierten en principios orientadores de la praxis. Asimismo, las personas estudiantes de México B muestran una mirada más crítica sobre limitaciones institucionales, evidenciando madurez reflexiva superior.

6.3 Síntesis comparativa por factores

El contraste por factores muestra una línea de crecimiento coherente en los diez ámbitos del constructo

Tabla 147. Síntesis comparativa por factores del constructo “Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social” entre los grupos México A y México B.

Factor	México A	México B	Evolución observada
1. Desarrollo de competencias profesionales	Nivel medio de preparación; bases teóricas sólidas; dificultad para aplicarlas con poblaciones vulnerables.	Nivel alto; herramientas consolidadas; mayor juicio profesional y seguridad.	Consolidación de la praxis profesional.
2. Habilidades para la intervención socioeducativa	Habilidades en formación; práctica aún insuficiente y dirigida.	Capacidad autónoma de diagnóstico–intervención–evaluación; necesidad de diversificar escenarios.	De la práctica guiada a la independiente.
3. Comprensión sociopolítica de la realidad	Reconocimiento teórico; poca actuación situada.	Comprensión crítica y contextualizada; demanda de formación política continua.	Crecimiento en análisis y conciencia social.
4. Pertinencia curricular	Coherencia general percibida; piden más práctica y acción social.	Criterio curricular crítico: mejor secuenciación y más experiencias vivenciales (giras, campo).	Desarrollo de criterio curricular crítico.
5. Experiencia con poblaciones vulnerables	Experiencias limitadas y desiguales.	Contactos puntuales pero significativos; urge institucionalizar la práctica situada.	Profundización ética y empática.
6. Actividades socioculturales comunitarias	Planificación con ejecución irregular; foco escolar.	Participación reducida y a veces por iniciativa personal; piden acceso equitativo.	Paso del diseño a la acción transformadora con cobertura.
7. Ámbitos de intervención profesional	En formación; dependencia de los cursos y del aula.	Visión interdisciplinaria y mayor liderazgo en proyectos.	Expansión de escenarios de acción.

8. Ámbitos de atención especializada	Valoración de la diversidad; experiencia incipiente.	Falta de trabajo sistemático con poblaciones específicas; vacío identificado.	Crecimiento pendiente en atención integral.
9. Estrategias y recursos tecnológicos	Competencia básica; uso administrativo por carencias de insumos.	Gestión creativa con restricciones (CUPS, CERESO); necesidad de innovación contextual.	Mejor manejo y conciencia de la brecha digital.
10. Competencias actitudinales	Empatía y sensibilidad en desarrollo.	Empatía consolidada, compromiso ético y lectura crítica <u>a.</u>	Consolidación del perfil humanista.

6.4 Síntesis interpretativa del contraste entre México A y México B

El análisis comparativo evidencia un proceso de evolución interna coherente dentro de la formación en Procesos Educativos. México A representa una etapa de apropiación teórica y práctica incipiente, donde la identidad profesional de las personas estudiantes se encuentra en construcción; en cambio, México B refleja la madurez formativa y la integración del saber, el saber hacer y el saber ser.

Los resultados confirman que el modelo pedagógico de la carrera logra conducir a las personas estudiantes desde una comprensión instrumental de la docencia hacia una visión integral del quehacer socioeducativo, sustentada en valores éticos, compromiso social y reflexión crítica. México B muestra mayor homogeneidad, consistencia y claridad vocacional, lo que se traduce en una praxis pedagógica más sólida y consciente del impacto social de la educación.

En general, la comparación entre ambos grupos reafirma la coherencia vertical del currículo y su capacidad para fortalecer progresivamente los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales del futuro educador o educadora social. La diferencia más

significativa radica en el nivel de autonomía profesional ya que mientras México A avanza en la apropiación del rol con apoyo docente, México B demuestra una consolidación plena del mismo.

Así, puede afirmarse que el proceso formativo en México cumple con su propósito de formar personas educadoras sociales capaces de intervenir con sentido ético, mirada crítica y compromiso transformador ante la complejidad educativa y social del país.

A continuación, se presenta la comparación entre grupos de Costa Rica y México, con el propósito de lograr un intercambio y diálogo de experiencia entre ambas carreras las cuales como se ha explicado presentan altos grados de similitud y de intencionalidad socio pedagógica.

7. Comparación entre los grupos Costa Rica A y México A

7.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa

El contraste entre los grupos Costa Rica A (niveles II, III y IV de la carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos) y México A (niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos de la BUAP) permite observar diferencias sustantivas en los niveles de dominio y consistencia formativa del constructo “*Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*”.

En el grupo Costa Rica A, la media general es de 165,01 y la mediana de 166, ubicándose la mayoría de las personas estudiantes en el nivel moderado (65,22 %), seguido de un 18,84 % en el nivel alto, sin registros en los niveles bajos o muy bajos.

Por su parte, el grupo México A presenta una media de 152,48 y una mediana de 152, concentrando un 64,52 % del estudiantado en el nivel moderado, un 25,81 % en el nivel bajo y apenas un 9,68 % en los niveles alto y muy alto.

Estos resultados muestran que el grupo costarricense alcanza valores ligeramente superiores, reflejando una mayor homogeneidad y consolidación formativa, especialmente en la integración teoría-práctica. En contraste, el grupo mexicano se encuentra en una etapa inicial de apropiación teórica y exploración práctica, coherente con los primeros niveles de la carrera.

En cuanto a la dispersión, Costa Rica A registra una desviación estándar de 31,11 (variabilidad del 18,85 %), mientras que México A presenta una desviación estándar de 34,40 (variabilidad del 22,56 %), evidenciando mayor heterogeneidad en los desempeños del grupo mexicano.

Esto indica que el contexto costarricense ofrece una formación más estable, posiblemente asociada a la experiencia docente de base que acompaña la formación en I y II ciclos, mientras que el grupo mexicano, en su fase inicial universitaria, muestra mayor diversidad de trayectorias de aprendizaje, de hecho, el objeto de estudio de la carrera mexicana Procesos Educativos, posee una mayor amplitud que el objeto de estudio de la carrera en Costa Rica Pedagogía en I y II ciclos.

7.2 Comparación cualitativa: evolución en las dimensiones formativas

En la dimensión cualitativa, ambas poblaciones expresan percepciones positivas sobre su proceso formativo, pero con variantes vinculadas al nivel de avance académico y a la orientación curricular de cada país.

Es así como en Costa Rica A, las narraciones revelan un proceso de apropiación progresiva de los saberes pedagógicos, con énfasis en la aplicación de la teoría a contextos escolares y comunitarios. Las personas estudiantes reconocen avances en la mediación pedagógica, el trabajo colaborativo y la empatía, aunque señalan limitaciones en el uso de recursos tecnológicos y en la comprensión sociopolítica de la realidad.

En México A, las narrativas describen una formación teórica sólida pero aún distante de la práctica situada. Las personas estudiantes manifiestan dominio conceptual, pero escasas oportunidades de intervención en poblaciones vulnerables. Reconocen el valor del acompañamiento docente y la pertinencia del currículo, aunque solicitan más espacios de acción social y comunitaria.

El discurso cualitativo refleja, en conjunto, que las personas estudiantes de Costa Rica A se encuentran en una fase de vinculación teórico-práctica más consolidada, mientras que las de México A transitan por una etapa de asimilación inicial de los fundamentos teóricos y de búsqueda de experiencias vivenciales que afiancen su rol profesional, lo cual es lógico a la naturaleza de los planes de estudios y sobre todo a los objetos de estudio en ambos espacios.

7.3 Análisis mixto e interpretación integrada

El análisis integrado de los datos cuantitativos y cualitativos evidencia una correspondencia general en el nivel de consistencia formativa moderada para ambos grupos, pero con distinta profundidad en la aplicación práctica.

De esa forma en el grupo Costa Rica A, la convergencia entre puntajes y narraciones demuestra una consolidación teórico-práctica en crecimiento, sostenida en la

coherencia curricular y la experiencia en contextos escolares, muy apegada a su objeto de estudio.

En México A, la mayor dispersión estadística y las narraciones centradas en la teoría reflejan una formación en construcción, con potencial de fortalecimiento en la práctica situada.

La comparación sugiere que las personas estudiantes costarricenses muestran un mayor grado de madurez profesional, mientras que las personas estudiantes mexicanas se encuentran en una fase inicial pero prometedora de su desarrollo formativo.

Ambos grupos, sin embargo, comparten valores esenciales, destacando la empatía, el compromiso social y la disposición al aprendizaje transformador.

Seguidamente se presenta el análisis comparativo entre los grupos Costa Rica B y México B, se las valoraciones de las personas estudiantes encuestadas y entrevistadas.

8. Comparación entre los grupos Costa Rica B y México B

8.1 Comparación cuantitativa del nivel de consistencia formativa

El contraste entre los grupos Costa Rica B (nivel V, énfasis en Educación Social) y México B (niveles IV y V de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social) permite observar una evolución más avanzada en ambos contextos, correspondiente a las etapas finales de la formación universitaria.

De tal forma que, en Costa Rica B, la media general es de 185,32, con una mediana de 193, y un 57,89 % de las personas estudiantes ubicadas en el nivel alto de consistencia formativa.

En el caso de México B, la media es de 194,75, con mediana de 207, y predominio de niveles moderado (31,25 %) y alto (62,5 %).

Estas cifras reflejan niveles muy similares de consolidación formativa, ambos superiores a los observados en los grupos de niveles iniciales.

La dispersión de los datos muestra una desviación estándar de 30,38 (16,40 %) en Costa Rica B y de 38,24 (19,63 %) en México B.

Esto sugiere una mayor homogeneidad en el grupo costarricense, aunque ambos mantienen estabilidad relativa y coherencia con las etapas finales de profesionalización. Es posible que la lógica mexicana tenga que ser más variable dada la extensión del país, la presencia de estudiantes de diferentes estados de México en la carrera. Si bien Costa Rica posee sus grados de heterogeneidad a nivel cultural y provincial, las personas estudiantes que ingresan a la carrera posiblemente comparten universos educativos similares, y realidades educativas previas muy similares.

En síntesis, los resultados cuantitativos revelan que las personas estudiantes de ambos países alcanzan un nivel de consistencia formativa medio-alto a alto, consolidando su identidad profesional y su capacidad para integrar teoría, práctica y valores en la acción educativa. Ambos planes de estudio parecen ser que profundizan en saberes en educación y pedagogía social en sus diferentes énfasis.

8.2 Comparación cualitativa: evolución en las dimensiones formativas

En la dimensión cualitativa, las personas estudiantes de ambos países evidencian un avance notable en su capacidad de análisis crítico, reflexión ética y aplicación de saberes en contextos diversos.

Es así como en el grupo Costa Rica B, las narraciones destacan la madurez profesional, la autonomía en la planificación e intervención, y la comprensión del papel social del educador o educadora en la transformación de su entorno. El discurso enfatiza el compromiso ético, la empatía y la justicia social como ejes del perfil profesional.

En México B, las personas estudiantes manifiestan haber adquirido herramientas sólidas para el diagnóstico, la mediación y la intervención, valorando especialmente las experiencias vivenciales y el acompañamiento docente. Sin embargo, identifican carencias en la práctica directa con poblaciones vulnerables y limitaciones estructurales en los espacios comunitarios.

Aun así, muestran madurez reflexiva, autocrítica y disposición ética, elementos que consolidan su perfil humanista.

Ambos grupos comparten un discurso orientado hacia la educación social como práctica emancipadora y crítica, pero Costa Rica B exhibe mayor continuidad en la vinculación con el sistema escolar y México B evidencia una visión más amplia de la acción socioeducativa comunitaria. La gran cantidad de cursos orientados a las narrativas escolares, en el caso costarricense son coherentes con estos resultados, mientras que la amplitud en la carrera de procesos educativos en México es atinente a lo encontrado en estos datos. Es importante mencionar que en México la formación Docente para actuar en

aulas escolares se desarrolla ante todo en Escuelas Normales o bien en Universidades Pedagógicas, lo cual no sucede así en Costa Rica desde hace muchos años.

8.3 Análisis mixto e interpretación integrada

El análisis mixto permite integrar los resultados cuantitativos y cualitativos, mostrando que tanto Costa Rica B como México B alcanzan un nivel avanzado de consistencia formativa, sustentado en la integración del *saber qué, saber hacer y saber ser*.

En Costa Rica B, la relación entre los puntajes elevados y las narraciones de autonomía profesional confirma una consolidación plena del perfil docente y socioeducativo, sustentado en la reflexión crítica y la mediación ética.

En México B, la cercanía en las medidas de tendencia central y la riqueza reflexiva de los discursos demuestran una madurez formativa equivalente, aunque con desafíos específicos en el contacto con poblaciones diversas.

En ambos grupos se evidencia un proceso formativo maduro, coherente y humanista, donde la ética, la sensibilidad social y la acción transformadora se constituyen en pilares fundamentales de la educación social.

La diferencia radica en los contextos; Costa Rica enfatiza la articulación con el sistema escolar y México con la comunidad y la praxis crítica, buscando una formación para la acción educativa en contextos más amplios. Los datos para Costa Rica muestran una lógica que pretende formar docentes en espacios escolarizados que transiten a un doble perfil en educación social, o bien que miren la escuela en una red vinculante con otros

espacios mayores, en México la lógica formativa es directa y clara hacia espacios alternativos y no vinculados con la práctica docentes a nivel de magisterio.

9. Síntesis global de contraste internacional (Costa Rica vs México)

El análisis comparativo internacional entre los grupos Costa Rica A - México A y Costa Rica B - México B muestra una trayectoria de desarrollo formativo paralela y coherente, donde ambos países avanzan desde la apropiación teórica hacia la consolidación profesional en educación social.

En los niveles iniciales (A), Costa Rica presenta mayor estabilidad y homogeneidad, mientras que México evidencia una formación en construcción, más teórica y con menor contacto comunitario.

En los niveles superiores (B), ambas trayectorias convergen en un alto nivel de consistencia formativa, con diferencias de enfoque, a saber:

Costa Rica tiende hacia una formación institucional-pedagógica con fuerte vínculo escolar, mientras que México avanza hacia una formación social-comunitaria, más crítica y contextualizada.

Los resultados integrados reafirman la coherencia vertical de los planes de estudio y la validez del constructo “*Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social*” como descriptor del proceso de profesionalización en ambos contextos.

Las personas estudiantes de ambos países expresan madurez ética, conciencia social y compromiso con la transformación, demostrando que la educación social se consolida como un campo de acción humanista, crítico y profundamente formador.

En conjunto, el análisis evidencia que tanto Costa Rica como México logran transitar desde la formación inicial hacia la práctica reflexiva, construyendo perfiles profesionales capaces de intervenir pedagógica y socialmente desde la sensibilidad, la justicia y la equidad. Las aspiraciones de ambas carreras muy vinculadas a discursos emancipadores propios de muchos contextos latinoamericanos son evidentes.

Los resultados obtenidos en el análisis del constructo *Saberes, Competencias y Prácticas Profesionales en Educación Social* reflejan un proceso formativo en consolidación, donde el estudiantado costarricense alcanza niveles de consistencia moderada en la articulación entre teoría y práctica. Este dato adquiere sentido a la luz de las perspectivas teóricas revisadas, que plantean que la formación del educador social es, ante todo, una construcción gradual de saberes que integran la dimensión cognitiva, procedimental y ética de la profesión. Desde esta mirada, el proceso formativo no debe entenderse como la acumulación de conocimientos técnicos, sino como una experiencia de transformación del sujeto hacia la comprensión crítica de su papel social (Del Pozo, 2024).

La presencia predominante de niveles intermedios en los indicadores de consistencia formativa evidencia la transición entre una pedagogía centrada en el aula y una pedagogía de carácter social, orientada al vínculo con la comunidad. Según Bedmar y Añaños (2006), la persona educadora social debe situarse como agente de cambio que analiza, planifica, interviene y evalúa los procesos educativos desde la complejidad del contexto. La variabilidad observada en los resultados estadísticos —particularmente la

desviación moderada y la diversidad de trayectorias formativas— confirma que los aprendizajes no son uniformes, sino que responden a experiencias prácticas diferenciadas y a la naturaleza procesual de la formación socioeducativa.

El predominio de una coherencia formativa media indica que la apropiación de los saberes en educación social aún se encuentra mediada por una visión pedagógica tradicional que tiende a separar la escuela del entorno social. Este rasgo concuerda con lo planteado por Moreno López et al. (2018), quienes sostienen que la educación social debe superar la fragmentación entre la enseñanza formal y las dinámicas comunitarias, para asumirse como una práctica integradora que fomente la comprensión del entorno sociocultural, político y económico. Los hallazgos sugieren que los niveles iniciales de la carrera costarricense continúan priorizando la lógica escolar, mientras que el énfasis en educación social, en los niveles superiores, abre la posibilidad de reconfigurar la formación hacia una perspectiva más amplia de intervención socioeducativa.

Asimismo, la dispersión observada en los puntajes refleja distintos grados de desarrollo en la capacidad crítica y en la apropiación del rol social de la educación. Tal como expone Freire (1970), la práctica educativa adquiere sentido emancipador únicamente cuando logra articular la reflexión con la acción transformadora. En este sentido, las diferencias entre estudiantes no representan deficiencias, sino oportunidades de aprendizaje dialógico que permiten construir conciencia y compromiso social. La educación social, por su naturaleza, exige una praxis situada, flexible y adaptativa, capaz de responder a realidades cambiantes y a contextos de vulnerabilidad.

Por otra parte, el dato que indica la inexistencia de niveles muy bajos de consistencia formativa puede leerse como un signo de la solidez del currículo, el cual,

aunque perfectible, asegura que toda persona estudiante desarrolle al menos una base conceptual y actitudinal en torno a la triada escuela-familia-comunidad. Este logro se alinea con lo planteado por Jiménez (2024), quien considera que la pedagogía social se fundamenta en la praxis y en la función crítica de la educación como medio para transformar los problemas socioculturales. La coherencia curricular observada permite afirmar que la carrera logra transmitir los principios esenciales de la educación social, incluso en los niveles previos al énfasis.

Desde la teoría de la complejidad, la formación del educador social se entiende como un sistema abierto, donde las dimensiones reflexiva, práctica y ética se entrelazan constantemente. Los resultados cualitativos del capítulo revelan precisamente esa tensión dinámica entre saber, hacer y ser. La capacidad del estudiantado para reconocer la importancia de la empatía, la escucha y la justicia social evidencia la internalización de valores que sustentan la dimensión humanista de la profesión. En este sentido, la interpretación de los datos confirma lo propuesto por la pedagogía social contemporánea: que el aprendizaje profesional no se limita al dominio técnico, sino que implica la configuración de una conciencia ética orientada a la equidad y la transformación social (Pérez en Díaz et al., 2021).

El análisis comparativo entre la teoría y los datos permite comprender que la consistencia formativa moderada no representa un resultado negativo, sino una etapa propia del desarrollo profesional. El tránsito de la educación formal a la educación social demanda procesos progresivos de reflexión, intervención y resignificación de la práctica. Tal como sostienen Corrales et al. (2021), la formación universitaria debe responder a las demandas del entorno social y laboral, promoviendo perfiles profesionales capaces de adaptarse,

innovar y comprometerse con la mejora de la calidad de vida de las comunidades. Los hallazgos del capítulo V, interpretados desde este marco, muestran un sistema formativo que avanza hacia la consolidación de una pedagogía social crítica, interdisciplinaria y comprometida con la justicia educativa y el desarrollo humano.

Seguidamente se presenta el capítulo en el que se muestran las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones

El trabajo final de investigación realizado por el profesor tutor, con apoyo de los lectores, en conjunto con los estudiantes investigadores fue más que una investigación, fue un proceso vivencial, que permitió un intercambio de saberes y conocimientos internacionales, un encuentro intercultural de enriquecimiento profesional.

Esta investigación permitió analizar los planes de estudio de dos grandes universidades de renombre como lo son la Universidad Nacional de Costa Rica y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México, encontrar semejanzas en las mallas curriculares, el trabajo metodológico y la formación de la población estudiantil.

Las siguientes conclusiones se organizan con base a los objetivos planteados, procurando evidenciar los hallazgos propios de la investigación, a su vez las recomendaciones pertinentes.

Conclusiones organizadas por objetivos

Objetivo general:

Analizar comparativamente los saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social en estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Universidad Nacional (Costa Rica) y de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Tanto la Universidad Nacional (UNA), como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) presentan una consistencia formativa moderada en la mayoría de sus estudiantes, con una articulación gradual entre la teoría y la práctica en educación social. Sin embargo, la BUAP evidencia una formación un poco más homogénea y consolidada en

niveles avanzados, además muestra mayor contacto directo con poblaciones vulnerables y prácticas situadas.

La UNA muestra heterogeneidad, especialmente en niveles iniciales, con mayor necesidad de fortalecer la integración práctica en los niveles iniciales de carrera, este hallazgo es importante ya que indica que se requiere mejorar la formación antes de que las personas estudiantes lleguen al V nivel de la carrera en el cual se enfatiza el énfasis en educación social. Es posible que en estos niveles se enfatice de forma muy fuerte los saberes y las prácticas centradas en educación formal mirando el aula como un espacio un tanto descontextualizado de las narrativas familiares y comunitarias, posiblemente se mencionen, pero no se realizan análisis y acciones profundas.

En ambas realidades universitarias, existe una progresiva consolidación de saberes y prácticas, sin embargo, la BUAP tiene un mayor porcentaje en los niveles altos de dominio.

En la UNA y en la BUAP, la educación social se entiende como un campo de acción que integra a la tríada: familia, escuela y comunidad, enfocándose en la intervención socioeducativa en contextos vulnerabilizados. Se pone de relieve la importancia de valores como la empatía, la sensibilidad social, la justicia y la cohesión social. En ambas realidades universitarias, las personas estudiantes desarrollan progresivamente una identidad profesional que articula saberes teóricos, pensamiento crítico y prácticas socioeducativas, aunque con diferencias en el nivel de autonomía profesional, mostrando mayor autonomía las personas estudiantes de la BUAP.

En cuanto a factores claves, que influyen en la consolidación de los saberes y prácticas socioeducativas en cada universidad participante, se incluyen la coherencia curricular que vincula teoría y práctica, la oportunidad de realizar intervenciones en poblaciones vulnerables, el acompañamiento de las personas docentes y la promoción de actividades socioculturales y comunitarias. En el caso de México en la BUAP, las prácticas en contextos reales y convenios institucionales con organizaciones que trabajan con poblaciones vulnerables fortalecen la formación universitaria. En Costa Rica en la UNA, cabe resaltar que, aunque el currículo está alineado con necesidades sociales, se detectan brechas en la experiencia práctica temprana y también limitaciones en el uso tecnológico para la mediación educativa.

Este estudio comparativo revela fortalezas compartidas en los valores éticos, compromiso social, en la articulación creciente de teoría y práctica. Sin embargo, también evidencia vacíos o brechas como la necesidad de mayor profundización en prácticas situadas, comprensión sociopolítica crítica y competencias tecnológicas. Estos hallazgos señalan la urgencia de mejorar la experiencia práctica temprana, fortalecer el pensamiento crítico y aumentar la vinculación comunitaria para ambas instituciones (UNA-BUAP), orientando así ajustes curriculares que promuevan una formación más integral y contextualizada.

Objetivos específicos:

1. Describir los niveles de coherencia entre los saberes teóricos y las prácticas profesionales en los grupos de estudiantes costarricenses y mexicanos

En ambos países se evidencia un nivel de coherencia general entre los conocimientos teóricos y las experiencias prácticas desarrolladas, aunque con diferencias que se marcan según el nivel formativo, lo que la hace una formación progresiva que se va fortaleciendo conforme avanza la carrera. En los primeros años la formación se ve más centrada en lo teórico, mientras que en los niveles avanzados se llega a fortalecer la aplicación práctica y la reflexión profesional. Sin embargo, se evidencia que persisten brechas en la vinculación de currículo y realidad socioeducativa.

En los currículos de ambos países se identifican elementos que favorecen parcialmente la integración entre la teoría y la práctica en la formación docente. Entre los aspectos que favorecen dicha integración se logran destaca la incorporación de cursos teóricos con enfoque social, cursos que promueven la investigación y la reflexión sobre problemáticas educativas actuales, también oportunidades de prácticas y proyectos en niveles avanzados de la carrera. Sin embargo, persisten limitaciones en la escasa duración de las prácticas y la débil conexión entre los contenidos teóricos y experiencias de campo. En Costa Rica en los niveles iniciales esto es más visibles, en México el currículo plantea vivencias prácticas desde los primeros años de la carrera.

Como se puede observar en los análisis cuantitativos y los cualitativos, la coherencia formativa aumenta conforme los estudiantes avanzan en la carrera, evidenciando mayor vínculo entre teoría y práctica en los niveles superiores de ambos países. De los resultados se derivan varios aprendizajes importantes sobre la coherencia formativa. Entre ellos, se destaca la importancia de incorporar prácticas desde los primeros años de la carrera que fortalezca y prepare mejor a los estudiantes para enfrentar los contextos reales, siendo así que las prácticas también se realicen en espacios diversos, en

los niveles avanzados de la carrera los estudiantes de ambos países desarrollan una mirada analítica sobre la pertinencia curricular, lo que les permite identificar brechas entre la formación teórica y las necesidades socioeducativas. Por otro lado, tanto en Costa Rica como en México, los resultados muestran que la vinculación entre la teoría y la práctica requiere un diseño curricular más articulado y coherente.

Objetivo específico:

2. Valorar los niveles de consistencia formativa en torno al constructo “Saberes y prácticas profesionales en educación social” en los grupos analizados.

Para los grupos Costa Rica A sus resultados fueron un Nivel medio de preparación, confianza en proceso, para Costa Rica B sus resultados fueron Nivel alto, con mayor autonomía y reflexión, se presentan los siguientes hallazgos los resultados indican que una mayoría de estudiante poseen un nivel intermedio de dominio y de articulación entre saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales y las prácticas que realizan o los análisis que se derivan de ellas, ya estos estudiantes logra tener bases para un adecuado ejercicio profesional que vincule el aula escolar con los ámbitos mayores como la familia y la comunidad, no obstante se muestra que hay brechas que requieren atención para que puedan tener una mirada analítica y una acción educativa integral en los contextos socio educativos. El peso de esta categoría intermedia sugiere que el plan de estudios logra avances, pero que el conocimiento y apropiación de saberes de educación social se daría de una forma más nítida en los niveles subsiguientes (V nivel) en donde claramente se decanta el énfasis en educación social.

Para los grupos de México A se presentan los resultados de Nivel medio de preparación; bases teóricas sólidas; dificultad para aplicarlas con poblaciones vulnerables y México B presentan los resultados Nivel alto; herramientas consolidadas; mayor juicio profesional, seguridad, lo que hace visualizar una consolidación de la praxis profesional y los conocimientos teóricos.

Desde el punto de vista pedagógico podemos analizar que las personas estudiantes se encuentran en proceso de apropiación y consolidación de los saberes teóricos y prácticos, que irá progresando conforme se avance en la carrera y se llegue a la Licenciatura.

Además, se puede pensar que necesitan más experiencias en el campo de aplicación, acompañamiento y retroalimentación de parte del docente para alcanzar niveles de dominio superior, también podemos interpretar que los grupos A en ambos países representan la mayoría del porcentaje de las personas participantes en la investigación.

También se puede sugerir que la poca experiencia en contextos laborales o comunitarios reales puede dificultar la consolidación de aprendizajes significativos y la aplicación integral de los saberes adquiridos.

Fortalecer la práctica reflexiva y los espacios de acompañamiento docente, que permita una reflexión guiada y la retroalimentación constante, como punto importante para permitir la coherencia entre teoría y práctica.

Se recomienda para la Universidad Nacional de Costa Rica una consolidación de la praxis profesional desde todos los ámbitos no solamente en aulas escolares donde las personas estudiantes están acostumbradas a tener participación.

Para la Benemérita Universidad Autónoma de México se observa una consolidación de la praxis profesional. Las narraciones de los participantes coinciden en que poseen las

herramientas necesarias para abordar diversas temáticas, desde la observación, el diagnóstico y buscar estrategias para las diversas mediaciones, desde la comunicación y reflexionar acerca de experiencias vivenciales. Consideran que las experiencias a las que se ven expuestos y expuestas los preparan para buscar soluciones a problemas en un determinado contexto.

Fomentar experiencias en prácticas de campo más abiertas al énfasis desde el primer nivel de la carrera permitirá que se fortalezca el sentido de pertenencia al rol profesional, el compromiso ético y la comprensión del impacto social de su labor, lo que permite un mejor conocimiento del énfasis de la carrera y su práctica docente.

Se debe considerar que si la mayoría de las estudiantes se ubican en niveles intermedios en relación con sus saberes y prácticas profesionales en educación social sugieren un fortalecimiento de la práctica de campo en todos los ámbitos de intervención (personas migrantes, refugiados, personas en condición de calle, en ámbito carcelario, personas adultas mayores), una praxis reflexiva de lo que se realiza y de la identidad profesional.

Objetivo específico:

3. Interpretar las percepciones de las personas estudiantes sobre la educación social como componente formativo y campo de acción.

Los y las estudiantes en ambas universidades se reconocen como profesionales en formación que no solo van a trabajar en la educación formal, sino que también en contextos sociales amplios. Ven su papel como de acompañantes activos en procesos de formación social, con capacidad para intervenir en situaciones de vulnerabilidad y desigualdad. Logran entender que su trabajo consiste en observar, escuchar, comprender y actuar desde

el respeto por las realidades de personas y comunidades. Además, consideran que son comprometidos, críticos y reflexivos, saben que su labor no se limita a transmitir contenidos sino a la construcción de conocimiento desde y con las comunidades. Para ello reconocen la importancia del desarrollo de habilidades como la empatía, mediación, análisis de contextos y planificación. Su rol es visto como un puente entre el conocimiento académico y las necesidades sociales.

Los y las estudiantes valoran profundamente la educación social porque les permite conectar la teoría con la realidad. Para ellos representa una parte esencial de su formación docente pues les brinda herramientas para actuar en contextos reales, más allá del aula tradicional. A través de la educación social pueden comprender mejor las problemáticas sociales, culturales y económicas que viven muchas personas y comunidades. Atribuyen a la educación social un papel clave en la transformación comunitaria pues consideran que tiene la capacidad de generar cambios concretos en las condiciones de vida, especialmente cuando se trabaja desde una perspectiva de inclusión, equidad y justicia social. La ven como un medio para empoderar a las comunidades, promover la participación y construir soluciones colectivas.

Las percepciones del estudiantado en ambos países ofrecen una visión valiosa sobre lo que está funcionando en su formación y lo que requiere ser fortalecido. Al expresar sus experiencias, inquietudes y propuestas pueden orientar a las universidades a mejorar sus planes de estudio, metodologías y vínculos con el entorno social. Por ejemplo, si sienten que falta contacto directo con comunidades o preparación en el uso de tecnologías, esto puede motivar ajustes relevantes en los programas formativos.

Asimismo, estas percepciones pueden contribuir a fortalecer la vinculación comunitaria desde un enfoque más activo y realista. Los y las estudiantes demandan una formación situada que les permita involucrarse en proyectos sociales concretos donde puedan aplicar lo aprendido y construir conocimientos desde la práctica. Escuchar las voces de los y las estudiantes permite a las instituciones educativas crear una educación más comprometida, participativa y transformadora.

Recomendaciones

Objetivo específico:

Proponer lineamientos de mejora curricular y formativa a partir de los resultados obtenidos en ambos países.

Es importante que ambas instituciones, tanto como la BUAP y la UNA fortalezcan la dimensión social y comunitaria de la formación docente mediante la incorporación sistémica de prácticas en comunidades vulnerables y contextos educativos diversos. Lo que implicaría que las universidades se vinculen con organizaciones sociales y promuevan proyectos accesibles para las y los estudiantes, facilitando su participación activa en experiencias prácticas que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos, desarrollar habilidades de intervención socioeducativa y fortalecer su compromiso ético y social con la comunidad. Así mismo, incluir módulos curriculares específicos que integren la acción comunitaria, el aprendizaje, el servicio y la participación ciudadana, asegurando que las personas estudiantes desarrollen competencias profesionales, actitudinales y éticas que se orientan a la transformación social y al compromiso con la justicia educativa.

Promover y divulgar la información sobre los programas de movilidad estudiantil y académica que motive a los estudiantes a participar de conferencias, seminarios y talleres en otras instituciones de la región. Estas experiencias favorecen el aprendizaje, la comprensión de diferentes contextos educativos y la construcción de redes de colaboración.

Motivar al estudiantado y ofrecer mesas de trabajo periódicas entre universidades latinoamericanas, donde docentes y estudiantes puedan compartir enfoques curriculares, experiencias pedagógicas y estrategias metodológicas, estas pueden desarrollarse de forma presencial durante congresos o de forma virtual mediante diferentes plataformas, permitiendo un intercambio continuo, aunado a esto, se puede proponer informes también de forma conjunta o publicaciones académicas que difundan los resultados de los encuentros a todas las personas estudiantes y docentes.

Se sugiere que las instancias formadoras promuevan la creación de convenios formales que faciliten la coorganización de seminarios, talleres y cursos compartidos con diferentes universidades, tanto a nivel nacional como internacional. Por ello, las facultades podrían identificar instituciones afines, negociar acuerdos de colaboración y coordinar la logística de las actividades conjuntas, asegurando una planificación clara y sostenible. Este tipo de iniciativas no solo fortalecen la formación académica y profesional de los estudiantes, sino que también enriquece la perspectiva cultural y social; lo que promueve el intercambio de experiencias, la reflexión crítica y la construcción de redes de colaboración entre docentes y universidades.

b) A las personas académicas

1. Desde la perspectiva de las personas estudiantes los profesores de curso, ya sea a nivel de Diplomado, Bachillerato o Licenciatura podrían articularse en un mismo objetivo para que las actividades de nivel, tareas, trabajos sean apoyo uno de otro, que las prácticas de campo sean relacionadas.
2. Además los hallazgos son muy importantes ya que indica que se requiere mejorar la formación antes de que las personas estudiantes lleguen al V nivel de la carrera en la cual se enfatiza el énfasis en educación social. Es posible que en estos niveles se enfatice de forma muy fuerte los saberes y las prácticas centradas en educación formal mirando el aula como un espacio un tanto descontextualizado de las narrativas familiares y comunitarias, posiblemente se mencionan, pero no se realizan análisis y acciones profundas en relación con el énfasis de la carrera.
3. Reforzar espacios de práctica reflexiva, análisis de casos y trabajo de campo supervisado y que se brinde retroalimentación para fortalecer el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
4. Evaluaciones formativas basadas en la reflexión crítica del trabajo, investigación, práctica supervisada o intervención realizada.
5. Para Costa Rica las prácticas de la carrera se recomiendan apertura a los ámbitos de intervención más allá de las aulas escolares, como lo mencionaron las personas estudiantes en el proceso cualitativo.

A las personas académicas BUAP

1. Desde la opinión de las personas participantes consideran importante una inducción clara del Plan de estudio, los alcances que tiene el énfasis de la carrera.
2. Además, desde la perspectiva de las personas participantes a las entrevistas a profundidad mencionaron hacer distinción en las dos áreas de la carrera: Formación Docente y Pedagogía Social.
3. Estructurar las áreas de especialización en etapas tempranas de la carrera para identificar las ramas del perfil docente (Docencia, Recursos Humanos, Gestión, Administración Educativa).
4. Incrementar más prácticas de campo a los cursos de la carrera, para aplicar todas las teorías que abordan en los cursos a la praxis.
5. Cursos más sólidos en investigación (resultado de las entrevistas a profundidad).

c) A las personas estudiantes

Recomendaciones para fortalecer el perfil profesional

1. Se recomienda que los aprendizajes y actitudes que los y las estudiantes deberían fortalecer son aquellos que les permitan desarrollar su práctica profesional más ajustada a la realidad. Fortalecer tanto los aprendizajes técnicos como las actitudes éticas y humanas que respondan a la complejidad de la práctica. Dentro de las habilidades que se pueden fortalecer es la empatía y la capacidad de realizar diagnósticos contextualizados ya que esto permitirá escuchar y comprender a las

personas en su realidad concreta. El educador social debe tener la capacidad de leer los contextos y establecer relaciones dialógicas con cualquier tipo de población, desde niños, adolescentes, adultos y personas adultas mayores reconociendo su historia, cultura y necesidades.

2. Dentro de las habilidades técnicas y estrategias para la intervención a fortalecer se encuentran el diagnóstico, la planificación de actividades, la mediación y evaluación implican comprenderla acción educativa como un proceso complejo que exige trabajo colaborativo con otros actores sociales. Los educadores sociales deben consolidar un perfil profesional que articule los saberes técnicos, el compromiso ético, sensibilidad social y la capacidad de acción transformadora en la variedad de contextos diversos y desafiantes.

Recomendaciones para un rol más activo en la vinculación con comunidades y en la investigación socioeducativa

1. Para construir un rol más activo en la vinculación con comunidades y en la investigación social podría involucrarse en acciones de intervención social desde las primeras etapas formativas como por ejemplo los servicios sociales y los voluntariados, lo que le permitirá conocer directamente las problemáticas locales y poder establecer relaciones de confianza en las comunidades. También podría asumir una actitud abierta para trabajar con otros actores sociales como las organizaciones sin fines de lucro en donde podría desarrollar la investigación socioeducativa mientras que construye vínculos sociales.
2. Otra forma podría ser involucrarse con Asociaciones de Desarrollo, escuchando desde el respeto para poder conocer las comunidades y sus problemáticas para de

esta forma poder desde su conocimiento aportar y ayudar a construir soluciones efectivas.

d) Para la mejora curricular

1. Se recomienda que para integrar la tríada escuela-familia-comunidad desde los primeros niveles de carrera, es importante incorporar más prácticas educativas en contextos diversos y no limitar o enfocar dichas prácticas a los ambientes escolarizados, esto es debido a que los primeros años de formación son fundamentales y al no hacer tanto énfasis en la triada educativa los estudiantes llegan a los últimos niveles sintiendo una tuvieron poca preparación en esta área.
2. Se recomienda en el caso de la Universidad Nacional ajustar la malla curricular para que esta responda más a las necesidades educativas de los estudiantes, aunque los participantes comentaron que la mayoría de los cursos aportan en la comprensión de contextos sociales siguen existiendo brechas entre el currículo y las necesidades reales de los escenarios socioeducativos, mencionando la falta de cursos enfocados a la psicología en el aprendizaje, problemas infantiles y la integración social a la diversidad.
3. Se recomienda reforzar la parte práctica enfocada en la triada educativa tanto en la UNA como en la BUAP, esto ya que según los hallazgos la parte teórica sobre la comprensión de los contextos socioeducativos es bien reforzada durante los primeros años de carrera, sin embargo, la parte práctica no es tan desarrollada lo que limita la práctica y aplicación de sus conocimientos en situaciones y contextos reales.

4. Se recomienda incrementar experiencias prácticas como las giras educativas a contextos diversos, esto debido a que según los hallazgos estos acercamientos a poblaciones diversas otorgan a los estudiantes grandes aprendizajes y les permiten poner en práctica sus conocimientos sobre el trabajo desde la familia-escuela-comunidad.
5. Asimismo, se enfatiza la realización de más prácticas con poblaciones vulnerables para ambas universidades, como parte de la formación profesional los estudiantes deberían de recibir teoría y práctica para abordar este tipo de poblaciones, sin embargo, el estudiantado menciona que a pesar de ser si tienen la teoría sus prácticas en esta área son muy limitadas, lo que termina siendo una carencia en su que debilita el desarrollo integral de la competencia socioeducativa.
6. Se recomienda ajustar cursos como el de *“Experiencias de mediación pedagógica en contextos situados”* en la Universidad Nacional, en este curso los estudiantes realizan su práctica profesional, sin embargo este está limitado a los centros educativos lo que deja al estudiantado sin la posibilidad de experimentar otros contextos en los que podrían llegar a desempeñarse profesionalmente en el futuro aparte de los espacios escolarizado.
7. Para futuros procesos de rediseño curricular en ambas universidades, se sugiere considerar el impacto y la relevancia que tienen los cursos en el aprendizaje del estudiantado. Se podrían reorganizar los cursos de los primeros años de formación para que se encuentran más vinculados a la triada familia escuela y comunidad, esto permitirá una mejor articulación de los cursos, al mismo tiempo que se incorporan más temáticas de interés para lo formación profesional del estudiantado como la

psicología en el aprendizaje y las prácticas educativas en contextos y poblaciones diversas.

8. Por otra parte, se recomienda a las universidades apoyarse en el rediseño de sus respectivas mallas curriculares. Esta cooperación podría responder a las coincidencias encontradas en la perspectiva de los estudiantes, quienes mencionaron tener buenas bases teóricas y limitaciones en la parte práctica de sus conocimientos. La colaboración interinstitucional permitirá fortalecer los contenidos teóricos ya existentes y enriquecer la formación con nuevas perspectivas. Asimismo, sería importante integrar de manera sistemática las prácticas y proyectos educativos, con el objetivo de favorecer la aplicación práctica de los aprendizajes adquiridos.

Recomendaciones institucionales al CIDE y la DEB

A partir de los hallazgos de esta investigación, se considera pertinente que el CIDE y la DEB valoren la incorporación de elementos propios de la Educación Social en los procesos formativos de las diversas carreras que ofrecen. La investigación evidencia que el perfil profesional en Educación Social aporta competencias fundamentales para atender las demandas sociales contemporáneas, especialmente aquellas relacionadas con el acompañamiento a la niñez, las familias y las comunidades desde una comprensión sistémica de la educación.

En coherencia con la misión humanista y el compromiso social de la Universidad Nacional, sería oportuno abrir espacios de diálogo curricular que permitan analizar cómo

las perspectivas, saberes y prácticas de la Educación Social pueden permear los planes de estudio de otras carreras del CIDE y la DEB. Esto permitiría fortalecer la formación de profesionales capaces de comprender y atender la complejidad de los contextos educativos actuales, gestionar procesos extracurriculares y comunitarios, y ampliar sus áreas de acción en consonancia con las transformaciones sociales del país.

Si bien la creación de un énfasis en Educación Social en otras carreras podría constituir una meta a largo plazo, resulta valioso iniciar procesos institucionales que exploren formas de integrar gradualmente esta visión en los planes de estudio existentes, favoreciendo una formación más integral, contextualizada y comprometida con la realidad social costarricense.

Referencias

- Alonso, G. (2020). Estrategias de formación de educadores sociales en el Instituto de Formación Docente de Canelones y prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados: Hacia una topología de relaciones. *Universidad de la República, Área Social y Artística, Comisión Sectorial de Enseñanza, Consejo de Formación en Educación*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1292>
- Alvarado, S. (2015). La alquimia de la orientación: Propuesta pedagógica desde el paradigma de la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17628>
- Álvarez, A., & Herrero, J. (2020). Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 76, 131–153. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/371256>
- Ander-Egg, E. (2006). *La animación sociocultural: Teoría, métodos y técnicas* (12.^a ed.). Lumen.
- Anderson, H., et al., Y. Acciones de Educación Social, un análisis de parámetros educativos contextualizados en procesos de educación comunitaria: hacia la construcción de una narrativa de Pedagogía Social en territorios trasfronterizos norte-norte de Costa Rica, en el periodo 2019-2021. (seminario). Trabajos finales de graduación. Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia. <https://repositorio.una.ac.cr/items/27b83cc4-a913-4631-8efa-3630551db98c>

Aranda, L., et al. (2021). Análisis de las expectativas laborales del alumnado de Pedagogía.

Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 157–174.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9518>

Avalos, A., Castillo, G., y Martínez, A. (2022). Evaluación de la propuesta del Diseño curricular para la Educación Básica 2022 desde un enfoque fenomenológico. Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022.

<https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2022/C037.pdf>

Badilla, I., et al. (2018). Pedagogía social: Una construcción para el aprendizaje de la organización de redes comunales socioeducativas. *Revista Universidad en Diálogo*, 8(2), 99–124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9433950>

Baraldo, N. (2022). Formación e identidad de educador/a social: una relación dinámica desde una construcción polifónica. *Revista IRICE*, (43), 51-67. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1569>

Bayona, J. (2021). *Expectativas laborales de estudiantes de pregrado. Caso de estudio: Estudiantes de la carrera Tecnología en Mercadeo de la Institución Universitaria Antonio José Camacho (Cali-Colombia)* [Tesis Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6181>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2010). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos*. Facultad de Filosofía y Letras.

<https://filosofia.buap.mx/content/licenciatura-en-procesos-educativos-0>

Bermúdez, C. (2022). Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano. *Pedagogía y Saberes*, 56, 41–53.

<https://www.redalyc.org/journal/6140/614074309004/html/>

Boniche. *et al.*, (enero 2020). Marco Nacional de cualificaciones para las carreras de Educación. *Resultados de aprendizaje esperados para las carreras de Educación en Costa Rica*. <https://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2020/marco-nacional-de-cualificaciones-diagramado-1.pdf>

Cano Aguilar, A. (2019). *Reificación y fetichismo en el paradigma del capital social = The paradigm of social capital: Reification and fetishism*. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XIV (28), 1–34. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

[Reificacionyfetichismoenelparadigmadelcapitalsocial_Cano.pdf](#)

Cecchi, N., & Macchiarola, V. (2023). Las prácticas sociocomunitarias en la educación secundaria: Contextos, sentidos y fundamentos. *Dehiscencia: Cuadernos sobre Proyectos Sociocomunitarios en la Educación Secundaria*, 1, 5–16.

Chaves, A., et al. (2023). Los planes de estudio de las carreras de formación docente que imparten las universidades públicas y privadas y su coherencia con las políticas educativas en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1–32.

<https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52858>

Chen, E., & Salas, E. (2019). Referentes curriculares para la toma de decisiones en materia de planes de estudio de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–31. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.7>

Comisión Nacional de Bioética. (2017). Principios Éticos en la Investigación Científica. México: Comisión Nacional de Bioética. <http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx>

Comisión de Trabajos Finales de Graduación. (27 febrero 2017). Definición y especificaciones de las Modalidades de TFG y Lineamientos para la elaboración, presentación y aprobación de Trabajos Finales de Graduación. Universidad Nacional: Heredia. <https://www.cide-trabajo.una.ac.cr/index.php/modalidades-de-trabajo-final-de-graduacion>

Corrales, B. K., Madrigal, O., & Sandí, K. A. (2021). Empleadores 2019 de las personas graduadas de las universidades estatales. CONARE-OPES. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8257>

Cruz, P., & Hernández, L. (2021). La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico. *Revista Educación*, 19(19), 182. [La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico - Dialnet](#)

Creswell, J. W. (2015). A concise introduction to mixed methods research. SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2015). Diseño de investigación: Investigación cualitativa, cuantitativa y mixta (4ª ed.). McGraw-Hill Education.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Investigación cualitativa y diseño de investigación*. Pearson Educación.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., y Gu, Q. (2006). *Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness*. Teachers College Press.
- De Guzmán, V. et al. (2020). La educación social en España: Claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632–658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Del Pozo, F. y Astorga, C. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. https://www.researchgate.net/publication/322201370_La_Pedagogia_Social_y_Educacion_Social_en_Colombia_Corresponsabilidad_Institucional_Academica_y_Profesional_necesaria_para_la_Transformacion_Social

Del Pozo, F. (22 abril 2024). Construyendo Puentes hacia Nuevos Horizontes: Experiencias en Educación Social. *III Jornada de Educación Social*. Simposio llevado a cabo en Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.

Denzin, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, F. (2013). *Currículum: entre utopía y realidad* (5.^a ed.). Editorial Trillas.

Díaz-Barriga, A. (coord.) (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. PDF consultado en https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Dobles, C. *et al.*, (2020). Desde la crisis de la pregunta: Prácticas y reflexiones en torno a los trabajos finales de graduación en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.24>

Gómez, C. (3 agosto 2023). *La importancia de la educación social: Fomentando el cambio y la inclusión. Escuela Internacional de Mediación*. <https://eimediacion.edu.es/noticias-eim-menores/esocial>

González, V. (2018). La coherencia curricular en la educación superior: Algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 771–787.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>

González, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones.

Revista Educación. 42(2), 771–787. DOI:

<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>

Gramsci, A. (1984). *Antología*. México: Siglo XXI Editores.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05000831>

Hechavarría y Acosta. (2020). El papel de la tríada escuela-familia-comunidad en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones visto desde la orientación educativa.

https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1902/hologram32_v1_pp85_99.pdf

Hernández, O. y Padilla, L. (2021). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*

(México), 34(98), 221-251. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187->

[01732019000300221&script=sci_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732019000300221&script=sci_arttext)

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández Ortiz, F. (2022). La animación sociocultural de la lengua, acercamiento a la poesía, potencialidades desde la formación de profesores. *Acción Y Reflexión Educativa*, (47), 193–213. <https://doi.org/10.48204/j.are.n47.a2589>
- Inciarte, N., Alarcón, R., & Sánchez, E. (2008). Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio: Una propuesta constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(23), 119–140. [Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista - Dialnet](#)
- Janer, Á., y Úcar, X. (2020). Un análisis comparativo internacional sobre la Práctica profesional de pedagogía social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*. págs. 83-108. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/15832>
- Jara Holliday, Ó. (2019). *Experience Systematization. Interview with Óscar Jara Holliday*. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.18.3>
- Jiménez, R. (16 agosto 2023). *Pedagogía Social*. [diapositiva Power Point]. Universidad Nacional, Heredia.
- Johnson, R. *et al.*, (2014). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1558689806298224?journalCode=mra>

- Levers, M.-J. D. (2013). *Philosophical paradigms, grounded theory, and perspectives on emergence*. *SAGE Open*, 3(4), 1–6. <https://doi.org/10.1177/2158244013517243>
- Lentini, V. (2019). Investigación de base: Perfil de los docentes de secundaria de la región central y factores que influyen en sus preferencias laborales. Perfiles docentes secundaria.pdf. <https://repositorio.conare.ac.cr/items/779b5ca2-0b17-4eb1-87dc-7c8eecb4febe>
- Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica. (2023). Resultados de aprendizaje de la carrera de educación primaria. CONARE–OPES.
- Olivares, C., & Vargas, C. (2020). CI-UNA: Potenciando el desarrollo profesional del graduado universitario. *Revista Universidad en Diálogo*, 10(2), 55–77. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/14766/20447>
- Martínez, M. (2012). *Paradigmas y métodos de investigación en ciencias sociales*. Alianza.
- Martínez, M. (2008). Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo personal. Trillas.
- Martínez, F. y Cuéllar, M. (2017). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía: validación del cuestionario y análisis de diferencias. *Revista Educación*. XXVI (51). 95-114. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.005>
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1969). *La educación en España: Bases para una política educativa (Libro Blanco)*. Madrid, España: Autor.

- Moreno López, R., Fernández Montaña, P., & Moyano Mangas, S. (2018). *Educación social, trabajo social: Conexiones y desconexiones*. RES, Revista de Educación Social, (26).
<https://www.eduso.net/res/revista/26/el-tema-es-y-ts/educacion-social-trabajo-social-conexiones-y-desconexiones/>
- Maza, J. y Jiménez, M. (2022). Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares. *Revista de la Educación Superior*, 51 (204), 43-64. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602022000400043
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
<https://idus.us.es/handle/11441/12861>
- Meza Cascante, L. G. (2003). *El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. [El paradigma positivista y la concepción dialéctica del ...Portal de Revistas del TEChhttps://revistas.tec.ac.cr › article › download](https://revistas.tec.ac.cr/article/download/El%20paradigma%20positivista%20y%20la%20concepci%C3%B3n%20dial%C3%A9ctica%20del...)
- Montero, S. Marín, L. Retana, y D. Ibarra, E. (2021). Factores que influyen en la deserción y el rezago de la población estudiantil en la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. *Revista electrónica de calidad en la educación superior*. 12(2), 41-69. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v12i2.3616>

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*.

Olivares, C. y Vargas, C. (2020). CI-UNA: Potenciando el desarrollo profesional del graduado universitario. *Revista Universidad en Diálogo*. 10(2), 55-77.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/14766/20447>

Ortega Esteban, J. (2005). *Pedagogía social: Enfoques y perspectivas*. Narcea.

Plano Clark, V. L., y Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Editorial Grao: Barcelona.

Real Academia Española. (2023). *Complejo*. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/complejo>

Real Academia Española. (2023). Motivación. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) [Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). *Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico*. Telos, 23(2). Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.
<https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf>

Rodríguez, G., García, J. M., & Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Romero Espinoza, S. A. (2024). *Prácticas profesionales orientadas a la intervención socioeducativa en el aprendizaje reflexivo para la formación de los estudiantes de la carrera de inglés FAREM-Carazo*. Torreón Universitario, Edición especial, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
<https://www.camjol.info/index.php/torreon/article/download/19061/23041/70616>
- Romero, R., González, Y., Heras, M., y Retana, D. (2023). *Motivación y emociones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales*.
<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/items/fc1dcc3a-2182-46c1-8ce2-622deb979d9a>
- Saavedra, M. (2019). *Motivación académica, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral* [Tesis Maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional.
<http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3354905?show=full>
- Salmerón, M., & Real, L. (2020). El rol del educador social en la unidad hospitalaria de referencia del trastorno del espectro autista. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 200-218. [Vista de El rol de l'educador social a la unitat hospitalària de referència del trastorn de l'espectre autista | Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa \(raco.cat\)](#)
- Silva, J. y Obaco, E. (2020). Motivación en la elección de carrera de los estudiantes de Ciencias de la Educación Básica. *Revista Cognosis*, V (1), 149-163.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/download/1909/2455/7589>

- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Souza, C. (2020). Formación universitaria en educación social: cartas y reflexiones. *Revista científica en Educación y Comunicación Hachetetepe*, (20), 67-78. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/5948/6116>
- Tamayo y Acosta. (2020). El papel de la tríada escuela-familia-comunidad en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones visto desde la orientación educativa. *VI* (32), 85-99. https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1902/hologram32_v1_pp85_99.pdf
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento*. SAGE.
- Torío, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. *Estudios sobre Educación*, 10, 37-54. <https://doi.org/10.15581/004.10.25564>
- Torres *et.al.*, (2018). La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. *EDUCARE*, 22 (2), pp.286-301. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000200286&script=sci_abstract&tlng=es
- Trejos, A. (2023). Perfil académico profesional por competencias de maestría en investigación en educación. Elementos para el diseño curricular [Trabajo final de

maestría, Universidad de Costa Rica]. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/items/f66ae314-c4e6-4e0b-b1e7-eae24f48056f>

Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52–69.

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/9912/214421442807>

Úcar, X. (2021). La pedagogía social, educación social y trabajo social en España: Caminos convergentes. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1.

<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>

Úcar, X. (2023). La educación escondida: Perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 35(1).

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/27805/>

Universidad Nacional. (2020). Bachillerato en Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica (salida Diplomado) y Licenciatura en Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica con Énfasis en Educación Social (Acuerdo N.º 01-2020, UNA-CO-DEB-ACUE-005-2020). <https://www.carreras.una.ac.cr/pedagogia-con-enfasis-en-i-y-ii-ciclo-de-la-educacion-general-basica/>

Valle, J. (2024). Influencia de la animación sociocultural en el desarrollo de habilidades para la vida en espacios educativos colombianos. *Círculo de Humanidades*, 43, 79–95.

https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/circulodehumanidades/article/view/1792?utm_source=chatgpt.com

Vázquez, A. (2023). Factores que Influyen en la Elección de la Carrera Universitaria en los Estudiantes de la Educación Media de la Ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7920-7941.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7537>

Villaseñor, K. *et al.*, (2021). *El trabajo socioeducativo en México: un camino en construcción*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946257>

Walker, W. (2022). Educación social e intervención socioeducativa en Chile: una posibilidad de desarrollo. *Enfoques*, 35(2), 83-94.

<https://doi.org/10.56487/enfoques.v35i2.1091>

APÉNDICE N°1. INSTRUMENTOS

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA MÉXICO LICENCIATURA EN PROCESOS EDUCATIVOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA I Y II CICLOS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN SOCIAL

Preámbulo

Este instrumento ha sido diseñado con el propósito de valorar el conocimiento que tienen sobre la educación social las personas estudiantes de dos planes de estudios educativos que han incorporado recientemente la pedagogía y la educación social como áreas de profundización o especialidad: Procesos Educativos de la BUAP y Pedagogía I y II ciclos con énfasis en Educación Social de la UNA. El objetivo es entender cómo estas personas estudiantes perciben las actividades específicas del educador social, la población a la cual dirigen sus intervenciones, los ámbitos de intervención y las competencias específicas que han adquirido durante su formación.

El instrumento fue diseñado a partir del marco teórico proporcionado por el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), que ofrece una visión detallada de las competencias y tareas del educador social en España, pero adaptadas al contexto Latinoamericano y a las carreras en que participan los estudiantes tanto mexicanos como costarricenses.

Esperamos que los resultados de este estudio proporcionen una valiosa contribución al campo de la educación social y ayuden a mejorar la formación de los futuros educadores en general y educadores sociales en particular.

Instrucciones

A continuación, encontrarás una serie de preguntas y afirmaciones. Por favor, responde con la mayor honestidad y precisión posible. Tus respuestas son confidenciales y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos y de investigación.

PARTE 1: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

El propósito de esta sección es recabar información básica sobre los participantes del estudio. Los datos recogidos permitirán identificar las características generales de la muestra.

Instrucciones: A continuación, se presentan varias preguntas relacionadas con aspectos personales y académicos. Por favor, responda cada una de ellas de manera clara y precisa.

1. Edad:

- ☐ Menos de 20 años
- ☐ 21-25 años
- ☐ 26-30 años
- ☐ Más de 30 años

2. Género:

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ No binario
- ☐ Prefiero no decir

3. Programa de estudio en el que está inscrito:

- ☐ Licenciatura en Procesos Educativos (BUAP)
- ☐ Pedagogía I y II ciclos con énfasis en Educación Social (UNA)

4. Año en curso dentro del programa:

- ☐ 1er año
- ☐ 2do año
- ☐ 3er año
- ☐ 4to año

() Otro (especificar): _____

PARTE II

ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

A partir del perfil de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos y los saberes adquiridos durante tu formación. Por favor, indica con una “X” en qué medida consideras que eres capaz de cada una de ellas.

	Nada capaz	Poco capaz	Algo capaz	Bastante capaz	Muy capaz
1. Ayudar a los estudiantes a superar problemas de comportamiento y adaptación social.					
2. Favorecer la autonomía de las personas estudiantes.					
3. Desarrollar actividades educativas y recreativas en contextos escolares y no escolares					
4. Fomentar la búsqueda de la información para comprender el entorno social.					
5. Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.					
6. Favorecer la participación activa de estudiantes y grupos en el aula y la comunidad.					
7. Impulsar y favorecer las competencias y aptitudes de las personas estudiantes.					
8. Promover el cambio y la transformación social a través de la educación.					

9. Favorecer el desarrollo familiar comunitario y sociolaboral.					
10. Fortalecer las relaciones comunitarias para la mejora social, familiar y escolar.					

POBLACIÓN ATENDIDA

A continuación, se te presentan diferentes tipos de poblaciones con las que podrías haber trabajado o tener alguna experiencia a través de las prácticas o proyectos desarrollados en los cursos de la carrera. Lee cada descripción y selecciona con una “X” la opción que mejor represente tu experiencia.

- Si nunca has trabajado con ese tipo de población, selecciona “Nunca”.
- Si has trabajado ocasionalmente, selecciona “Rara vez” o “A veces” según corresponda.
- Si has tenido experiencia constante, selecciona “Frecuentemente”, “Casi siempre” o “Siempre” según el grado de tu participación.

Instrucciones: Marca con una "X" la opción que mejor describa tu experiencia con cada población.

¿En tu formación en la carrera de Licenciatura de Procesos Educativos has trabajado con las siguientes poblaciones?

11. Población en riesgo social (Situaciones de abandono, negligencia y maltrato de parte de padres o encargados). Por ejemplo: menores en protección de instituciones del Estado, familiares)

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

12. Población en situación de vulnerabilidad económica y social. Por ejemplo: personas en situación de calle, familias en pobreza, comunidades marginadas.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

13. Población con problemas de salud mental y estudiantes con problemas conductuales.

Por ejemplo: personas con trastornos mentales, adicciones, problemas emocionales graves.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

14. Población en situación de desadaptación social (Delincuencia, exclusión social). Por ejemplo: Personas involucradas en actividades delictivas, jóvenes en conflicto con la ley.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

15. Adultos mayores en situación de dependencia física, económica o abandono. Por ejemplo: personas mayores que requieren asistencia en programas de envejecimiento activo, asilos, estancias de adultos mayores, etc.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

16. Población en condición de discapacidades físicas o psíquicas. Por ejemplo: personas con condiciones de discapacidad motora, cognitiva o sensorial que requieren apoyo para su integración.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

17. Poblaciones que están en nuestro país en condición de migrantes y refugiados. Por ejemplo: personas en proceso de inserción social y laboral en programas de integración cultural.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

18. Población en general (niñez, adolescencia, adultos, adulto mayor) con actividades de animación sociocultural y desarrollo comunitario. Por ejemplo: programas de educación de adultos, programas de lectura y escritura para personas adultas, talleres culturales, desarrollo comunitario.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

A continuación, se presentan distintos ámbitos en los que podrías haber realizado prácticas o desarrollados proyectos durante tu formación en la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos. Esto incluye cualquier tipo de intervención o contacto que hayas tenido en escuelas formales, incluso si el ámbito específico no fue el enfoque principal de la práctica.

Instrucciones: Lee cada descripción y selecciona con una "X" la opción que mejor describa la frecuencia de tu experiencia en cada ámbito.

19. Animación Sociocultural y Comunitaria para fortalecer los lazos sociales por medio de actividades. Diseña y ejecuta actividades artísticas, culturales, deportivas y recreativas para fortalecer el desarrollo escolar, social o comunitario. Promueve la participación activa y el sentido de pertenencia en la comunidad.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

20. Inserción Socioambiental y Atención Personalizada. Diagnostica problemas escolares, sociales y comunitarios, define objetivos de intervención y brinda atención personalizada para mejorar la autonomía y la calidad de vida en contextos vulnerables.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

21. Gestión y Difusión Cultural. Participa activamente en iniciativas globales para erradicar la pobreza, reducir la desigualdad y promover la inclusión social a través de la transferencia de conocimientos, recursos y apoyo entre países.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

22. Cooperación Internacional y Desarrollo Sostenible. Participa activamente en iniciativas globales para erradicar la pobreza, reducir la desigualdad y promover la inclusión social a través de la transferencia de conocimientos, recursos y apoyo entre países.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

23. Atención a la Tercera Edad. Impulsa el bienestar físico, emocional y social de las personas mayores mediante programas de envejecimiento activo, integración comunitaria, apoyo familiar, apoyo social, integración familiar.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

24. Educación continua para adultos. Facilita el acceso a programas de educación continua para adultos, apoyando la obtención de certificaciones y el desarrollo de habilidades que mejoren su calidad de vida.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

25. Atención a Personas en Situación de Marginación y Delincuencia. Contribuye a la prevención de la delincuencia y la reintegración social de personas en riesgo de exclusión debido a condiciones como la pobreza, la discriminación o la violencia.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente

- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

26. Protección y Atención a Menores. Ofrece apoyo integral a menores en situación de riesgo mediante intervenciones educativas, psicológicas y sociales para promover su desarrollo y bienestar.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

27. Atención a Personas con Discapacidades Físicas o Psíquicas. Fomenta la inclusión social y la autonomía de personas con discapacidades mediante la eliminación de barreras y el acceso a servicios adecuados.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

28. Integración de Migrantes y Refugiados. Colabora con la planificación de estrategias de integración social, educativa y laboral de personas migrantes y refugiadas, proporcionando recursos en áreas de salud, empleo y educación.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez

- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

29. Turismo Sociocultural y Ecológico. Promueve y gestiona actividades turísticas sostenibles que favorecen el intercambio cultural, el desarrollo comunitario y el respeto al medio ambiente.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

30. Mediación en Conflictos (Sociales, Familiares, etc.). Interviene en la resolución de conflictos mediante la mediación, fomentando el diálogo y la convivencia armónica en contextos familiares y comunitarios.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

31. Acogida y Adopción. Brinda orientación y apoyo durante los procesos de acogida y adopción, tanto a las familias adoptantes como a los menores en proceso de integración.

- ☐ Nunca

- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

32. Atención y Promoción de la Mujer. Interviene en la promoción de la igualdad de género y la prevención de la violencia, ofreciendo apoyo a mujeres en situaciones de riesgo y promoviendo su empoderamiento.

- ☐ Nunca
- ☐ Rara vez
- ☐ A veces
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Indica en qué medida consideras que has logrado las siguientes competencias en los diferentes cursos que has llevado en la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos.

<i>Competencias específicas</i>	Nada competente	Poco competente	Moderadamente competente	Competente	Muy competente
33. Comprensión de la evolución histórica y ámbitos de intervención de la educación social.					
34. Conocimiento del marco de la educación social y de los modelos en América Latina.					
35. Comprensión de los fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y su aplicación.					

36. Conocimiento de políticas de bienestar social y legislación en intervención socioeducativa nacionales e internacionales.					
37. Conocimiento de las etapas de desarrollo humano y de los grupos sociales relevantes para la intervención socioeducativa.					
38. Capacidad para analizar factores biológicos y ambientales en procesos educativos.					
39. Conocimiento de las características clave de entornos sociales y laborales en intervención.					
40. Comprensión de fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos en la intervención socioeducativa.					
41. Habilidad para diseñar y evaluar medios didácticos para la intervención socioeducativa.					
42. Habilidad para diseñar y evaluar medios didácticos para la intervención socioeducativa.					
43. Capacidad para aplicar técnicas de intervención, mediación y análisis en contextos personales, familiares y sociales.					
44. Competencia en la gestión y supervisión de					

estructuras y procesos de participación comunitaria.					
45. Capacidad para mediar en situaciones de crisis familiar y social.					
46. Habilidad para detectar factores de exclusión que afectan la inserción social y laboral.					
47. Capacidad para organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos en distintos contextos institucionales.					
48. Habilidad para diseñar e implementar programas de intervención socioeducativa.					
49. Competencia para evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos ámbitos.					
50. Capacidad para aplicar técnicas de intervención como dinámica de grupos y negociación.					
51. Habilidad para integrar y utilizar recursos sociales, institucionales y materiales en el ámbito de intervención.					
52. Capacidad para crear recursos educativos para la intervención socioeducativa.					
53. Competencia en la gestión eficiente de medios y recursos en la intervención socioeducativa.					

54. Capacidad para asesorar en la creación de programas socioeducativos en medios de comunicación.					
55. Competencia en el uso y evaluación de tecnologías formativas en la intervención socioeducativa.					
56. Actitud empática y solidaria hacia las personas e instituciones involucradas en la educación social.					
57. Capacidad para trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.					
58. Competencia en el diseño y ejecución de proyectos de investigación en contextos socioeducativos.					

INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Estas preguntas están diseñadas para evaluar en qué medida tu formación en educación ha ampliado tu perspectiva hacia el trabajo en el ámbito de la educación social, con un enfoque particular en la integración de familias y comunidades en el entorno escolar.

59. ¿Consideras que tu formación en educación formal te ha proporcionado competencias para colaborar con familias en el contexto educativo?

- ☐ Mucho
- ☐ Bastante
- ☐ Moderadamente
- ☐ Poco
- ☐ Nada

60. ¿Cómo evaluarías tu habilidad para diseñar y ejecutar proyectos educativos que incluyan la participación activa de la comunidad y las familias?

- ☐ Muy buena
- ☐ Buena
- ☐ Regular
- ☐ Deficiente
- ☐ Muy deficiente

61. ¿En qué medida crees que puedes promover la integración de la comunidad en la vida escolar a través de actividades conjuntas?

- ☐ Mucho
- ☐ Bastante
- ☐ Moderadamente
- ☐ Poco
- ☐ Nada

62. ¿Consideras que tu formación te ha preparado para identificar y atender problemáticas socioeducativas que involucren tanto a estudiantes como a sus familias?

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

Tu participación es invaluable para el desarrollo de este estudio, y tus respuestas nos ayudarán a comprender mejor las competencias y experiencias en el ámbito de la educación social.

¡Muchas gracias por su participación!

APÉNDICE N°2 Excel con los resultados del instrumento Cuantitativo BUAP México
Grupo A y Grupo B

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fQgoFJWgXSk-8NNOKOJUuqa5xH3dsRpo/edit?gid=24826156#gid=24826156>

APÉNDICE N°3 Excel con los resultados del instrumento Cuantitativo UNA Costa Rica
Grupo A y Grupo B

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1yllvhfbFDWfXNwNTpFcYbGzCPjEsuICT/edit?gid=2140468890#gid=2140468890>

APÉNDICE N°4 Guía entrevistas para personas estudiantes
GUÍA DE ENTREVISTA PARA PERSONAS ESTUDIANTES

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA-BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA MÉXICO**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN - DIVISIÓN DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA I Y II CICLOS CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN SOCIAL**

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

Guía de entrevista en profundidad para estudiantes

**Guías para Entrevistas en Profundidad: La formación de educadores sociales en
Costa Rica y México**

I. Introducción

1. Presentación

- Agradecer al participante por su tiempo y disposición para participar en la entrevista.
- Explicar el propósito de la entrevista y cómo se utilizarán los datos.
- Reafirmar la confidencialidad de sus respuestas y el uso exclusivo para fines académicos y de investigación.

II. Perfil sociodemográfico

1. Contexto Personal

- ¿Podrías indicarnos tu edad y sexo?
- ¿Cuál es tu programa de estudios y en qué semestre te encuentras?
- ¿En qué institución estudias: BUAP o UNA?

III. Formación y Competencias

1. Percepción de la Formación Recibida

- ¿Cómo describirías tu experiencia académica en tu programa de estudios?
- ¿Qué aspectos de tu formación en pedagogía social o educación social consideras más valiosos?

2. Evaluación de Competencias

- A partir de los conocimientos adquiridos en la carrera, ¿cómo evaluarías tu capacidad para prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales?
- ¿Te sientes capaz de fomentar la autonomía de las personas con las que trabajas? ¿Podrías compartir algún ejemplo?
- ¿Cómo evalúas tu capacidad para desarrollar actividades educativas, culturales o lúdicas?

3. Desarrollo de Habilidades Críticas

- ¿De qué manera crees que tu formación ha potenciado tu espíritu crítico y tu capacidad de análisis de la realidad sociopolítica?
- ¿Puedes describir alguna experiencia donde hayas favorecido la participación de grupos o individuos?

IV. Experiencia Práctica

1. Población Atendida

- Durante tus prácticas o proyectos en clase, ¿con qué tipos de población has trabajado? (Ej.: población en riesgo social, población en situación de desadaptación social, población general)
- ¿Cuál ha sido tu experiencia más significativa trabajando con estas poblaciones?

2. Ámbitos de Intervención

- ¿En qué ámbitos has tenido la oportunidad de llevar a cabo prácticas o proyectos? (Ej.: animación sociocultural, inserción socioambiental, gestión y difusión cultural, cooperación para el desarrollo, tercera edad, educación de adultos, marginación y delincuencia, menores, discapacidad física-psíquica, inmigrantes y refugiados, turismo sociocultural y ecológico, mediación, acogida y adopción, mujer)
- ¿Podrías compartir un ejemplo de un proyecto o práctica que consideras particularmente exitoso y explicar por qué?

V. Competencias Específicas

1. Conocimientos Teóricos y Prácticos

- ¿Cómo describirías tu comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión de educador social?

- ¿En qué medida te sientes competente para conocer y aplicar los modelos de educación social desarrollados en otros países, especialmente en Latinoamérica?
- 2. **Políticas y Legislación**
 - ¿Qué tanto conoces sobre las políticas de bienestar social y la legislación que sustenta los procesos de intervención socioeducativa en tu país?
 - ¿Cómo aplicarías este conocimiento en tu práctica profesional?
- 3. **Evaluación y Metodología**
 - ¿Te sientes preparado para llevar a cabo procesos de evaluación en la intervención socioeducativa?
 - ¿Podrías describir un método de evaluación que consideras eficaz y por qué?

VI. Perspectivas Profesionales

- 1. **Motivaciones y Elección de Carrera**
 - ¿Qué te motivó a elegir el área de Pedagogía Social / Educación Social?
 - ¿Qué expectativas tenías al inicio de tu formación y cómo han cambiado con el tiempo?
- 2. **Oportunidades Laborales**
 - ¿Consideras que existen oportunidades laborales para quienes se forman como pedagogos/educadores sociales? ¿Por qué?
 - ¿En qué área específica te gustaría trabajar al egresar de la licenciatura y por qué?

VII. Conclusión

- 1. **Reflexiones Finales**
 - ¿Hay algún aspecto de tu formación o experiencia que no hayamos abordado y que consideres importante mencionar?
 - ¿Qué recomendaciones harías para mejorar la formación de futuros educadores sociales en tu institución?
- 2. **Agradecimientos y Cierre**
 - Agradecer nuevamente al participante por su tiempo y valiosa contribución.
 - Reiterar el compromiso de confidencialidad y el uso académico de la información proporcionada.

APÉNDICE N°5 Categorías de Análisis para la Fase Cualitativa

Categorías de Análisis para la Fase Cualitativa

Esquema del Constructo y sus Factores

El siguiente esquema representa el constructo central 'Saberes en Educación Social' con los factores que lo componen distribuidos alrededor:

Figura



Factor	Categoría de Análisis	Subcategorías	Pregunta de la guía de entrevista
1. Desarrollo de Competencias Profesionales	Aplicación del conocimiento profesional	Aplicación práctica de teorías; Experiencias en escenarios reales o simulados	¿Cómo ha aplicado en la práctica lo que ha aprendido durante su formación? ¿Podría dar un ejemplo concreto?
2. Habilidades para la intervención socioeducativa	Construcción de habilidades para la intervención socioeducativa	Trabajo con familias y comunidades; Diseño y ejecución de proyectos participativos	¿Qué habilidades cree que ha desarrollado para intervenir en espacios familiares o comunitarios? ¿En qué actividades lo ha evidenciado?

3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	Comprensión crítica de la realidad sociopolítica	Análisis del entorno; Postura ante la desigualdad; Sentido de agencia o compromiso	¿Cómo comprende la realidad social y política actual desde su formación en educación? ¿Qué aspectos le han marcado más?
4. Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	Pertinencia curricular y formación recibida	Coherencia entre lo aprendido y la realidad; Adecuación de cursos y metodologías	¿Considera que lo que ha aprendido en su carrera responde a las realidades sociales con las que se ha encontrado? ¿Por qué?
5. Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables	Contacto con poblaciones vulnerables	Interacción directa; Impacto personal/profesional de esas experiencias	¿Con qué poblaciones en riesgo o exclusión ha trabajado? ¿Qué ha aprendido de esa experiencia?
6. Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	Participación sociocultural y comunitaria	Actividades fuera del aula; Proyectos de impacto comunitario	¿Ha participado en actividades comunitarias, culturales o sociales dentro o fuera de la universidad? ¿Cómo fue esa experiencia?
7. Ámbitos específicos de intervención profesional	Amplitud de los contextos formativos	Diversidad de espacios de práctica; Tipos de instituciones o poblaciones	¿En qué contextos o instituciones ha desarrollado prácticas profesionales? ¿Cuál ha sido su aprendizaje más significativo?
8. Ámbitos de atención especializada	Atención a poblaciones específicas	Trabajo con niños, mujeres, personas en protección, etc.	¿Ha trabajado con mujeres, menores o personas bajo protección? ¿Qué retos y aprendizajes destacaría?
9. Aplicación y gestión de estrategias y recursos tecnológicos	Uso y gestión de recursos educativos y tecnológicos	Dominio de herramientas; Creatividad en la práctica	¿Qué herramientas, recursos o estrategias ha utilizado en su formación práctica?

			¿Cómo valora su uso?
10. Competencias actitudinales y contextuales	Disposición y actitudes para la educación social	Empatía; Sensibilidad ante la diversidad; Ética profesional	¿Qué actitudes cree que ha fortalecido como futuro(a) educador(a) social? ¿Cómo se ha preparado para actuar en contextos diversos?

APÉNDICE N°6. Guía para grupo focal

GUÍA PARA GRUPO FOCAL

Investigación: Aprendizajes y Saberes en el Plan de Estudios de Pedagogía en I y II Ciclos

INSTRUCCIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO FOCAL

1. Objetivo del Grupo Focal

El propósito de esta sesión es explorar las percepciones, experiencias y niveles de desarrollo de competencias en los estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos, diferenciando los niveles de formación para comprender cómo la articulación entre escuela, familia y comunidad se trabaja desde el bachillerato y se profundiza en la licenciatura.

2. Composición de los Grupos

Se organizarán dos grupos según el nivel académico de los participantes:

- **Grupo 1:** Estudiantes de **segundo, tercero y cuarto nivel (bachillerato)**
- **Grupo 2:** Estudiantes de **quinto nivel (licenciatura)**

Cada grupo debe estar compuesto por un mínimo de 6 y un máximo de 12 participantes para garantizar una discusión fluida y representativa.

3. Rol del Moderador

El moderador deberá:

- Presentarse y explicar el propósito de la actividad.
- Establecer un ambiente de confianza y respeto.

- Formular preguntas abiertas que permitan la participación de todos.
- Controlar el tiempo de intervención para que todos los participantes puedan expresarse.
- Intervenir para clarificar o profundizar respuestas sin influir en las opiniones.
- Registrar las respuestas o asegurarse de que un asistente lo haga.

4. Normas de Participación

Antes de iniciar, el moderador debe establecer las siguientes normas:

- **Respeto:** Se deben respetar todas las opiniones, aunque no se compartan.
- **Escucha activa:** Se debe permitir que cada participante exprese su punto de vista sin interrupciones.
- **Confidencialidad:** La información compartida será utilizada solo con fines de investigación.
- **Participación equitativa:** Se fomentará que todos los participantes hablen y no solo algunos.
- **Uso del tiempo:** Las respuestas deben ser concisas para permitir la intervención de todos.

5. Desarrollo de la Sesión

- **Introducción (10 min):** El moderador presenta el propósito del grupo focal y establece las normas.
- **Discusión guiada (60-90 min):** Se abordan los temas según la guía de preguntas, permitiendo la discusión y el intercambio de ideas.
- **Reflexión y cierre (10 min):** Se resumen los principales hallazgos y se pregunta si hay algo más que los participantes quieran agregar.

6. Registro y Análisis de Datos

- Se recomienda grabar la sesión con consentimiento de los participantes para facilitar la transcripción y análisis.
- Se debe tomar nota de las respuestas clave, patrones de opinión y posibles discrepancias.
- Posteriormente, la información será categorizada y comparada con los datos obtenidos en la fase cuantitativa de la investigación.

TEMAS Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Introducción y Contexto

(Para ambos grupos)

- ¿Cómo describirían su experiencia en el programa hasta ahora?
- ¿Cuáles creen que han sido los aprendizajes más significativos en su formación?
- ¿Cómo ven la relación entre lo aprendido en clase y la práctica en el contexto escolar y comunitario?

2. Articulación Escuela-Familia-Comunidad

(Para estudiantes de bachillerato – Segundo, Tercero y Cuarto nivel)

- ¿En qué medida consideran que el programa les ha preparado para comprender la importancia de la relación entre escuela, familia y comunidad?
- ¿Han tenido experiencias prácticas o actividades donde hayan trabajado directamente con familias o comunidades? ¿Cómo fueron esas experiencias?
- ¿Cuáles creen que son las mayores dificultades para que un docente logre articular estos tres ámbitos?

(Para estudiantes de licenciatura – Quinto nivel)

- En su experiencia, ¿cómo ha cambiado su visión sobre la relación entre escuela, familia y comunidad desde que iniciaron la carrera hasta ahora?
- ¿Cómo han profundizado en esta temática durante la licenciatura? ¿Qué cursos o experiencias han sido clave para ello?
- ¿Cuáles estrategias consideran efectivas para fortalecer la articulación entre estos tres ámbitos en la práctica profesional?

3. Educación Social y su Integración en la Formación Docente

(Para estudiantes de bachillerato – Segundo, Tercero y Cuarto nivel)

- ¿Qué saben sobre el concepto de educación social? ¿Cómo lo han trabajado en su formación hasta ahora?
- ¿Cómo ha evolucionado su comprensión de la educación social desde el bachillerato hasta la licenciatura?

4. Aplicabilidad y Desafíos en el Contexto Escolar

(Para ambos grupos)

- ¿En qué aspectos consideran que la carrera los ha preparado bien para enfrentar los desafíos de la educación en el aula?

- ¿Cómo creen ustedes que un docente de la Escuela General Básica o de primer y segundo ciclo o de la Escuela Primaria puede aplicar los elementos de la educación social en su práctica diaria
- ¿Cómo imaginan que será su desempeño profesional en términos de vinculación con las familias y la comunidad?

(Para estudiantes de licenciatura – Quinto nivel)

Para quienes han tenido experiencias en prácticas o proyectos de intervención, ¿qué aprendizajes clave han extraído de esas experiencias? ¿Y cómo influyó en su comprensión de la educación social? ¿Qué tipo de herramientas o metodologías han aprendido ahorita en la licenciatura para aplicar a la educación social en su acercamiento o rol docente?

¿Qué diferencias identifican ustedes entre el abordaje de la educación social, en la parte del bachillerato, y cómo se ha profundizado ahorita en la licenciatura?

5. Reflexión Final y Propuestas de Mejora

(Para ambos grupos)

- ¿Qué propuestas harían para fortalecer la formación en articulación escuela-familia-comunidad desde el bachillerato?

Cierre del Grupo Focal

- Agradecimiento a los participantes.
- Síntesis de los puntos clave discutidos.
- Pregunta final: ¿Hay algún otro tema que consideren relevante y que no hayamos abordado?

APÉNDICE N°7 Transcripción del grupo focal

<https://docs.google.com/document/d/1yLH5LSLjilhjCDDSVhHhLez-Im6awv96/edit>

APÉNDICE N°8 Excel con los resultados de las entrevistas a profundidad

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RRDHD4z2CnOOtgW8qXlft2fPb2CPFmhg/edit?](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RRDHD4z2CnOOtgW8qXlft2fPb2CPFmhg/edit?gid=772856418#gid=772856418)

[gid=772856418#gid=772856418](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RRDHD4z2CnOOtgW8qXlft2fPb2CPFmhg/edit?gid=772856418#gid=772856418)

APÉNDICE N°9 Matrices de análisis cruzados de los resultados

https://drive.google.com/drive/folders/1m8oA8FihJ73dcfypMZ_hyTI8Q0B5PEK_?usp=drive_link

APÉNDICE N°10 Reuniones con el tutor

https://docs.google.com/document/d/1e1XLq_eD11A0sIAGNz6XNQoHwiy8Xpy5/edit

APÉNDICE N°11 Cronograma de entrevistas a profundidad

https://docs.google.com/document/d/1ObDiXunoCmyqMumgMTADuyNvaHv_dGMf/edit

APÉNDICE N°12 Síntesis de Plan de Estudios de la BUAP

[https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/LPED/S%C3%ADntesis%20del%20PE%20PED%202021_Escolarizada%20y%20a%20distancia_2021.pdf](https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/LPED/S%C3%ADntesis%20del%20PE%20PED%2021_Escolarizada%20y%20a%20distancia_2021.pdf)

APÉNDICE N°13 Comparación de factores y sus resultados

Comparación del comportamiento de los factores analizados en el grupo Costa Rica A (Grupos II, III y IV nivel de la carrera)

Tabla

Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” y su operacionalización en la medición.

Número del factor	Nombre del factor	Operacionalización del factor
1	Desarrollo de Competencias Profesionales	Nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social del grupo inicial
2	Habilidades para la intervención socioeducativa	Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa
3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica
4	Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas

5	Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social	Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
6	Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales
7	Ámbitos específicos de intervención profesional	Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación
8	Ámbitos de atención especializada en educación social	Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)
9	Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica	Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica
10	Competencias actitudinales y contextuales	Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

Una vez definidos los factores y su forma de medición, se procede a presentar los resultados cuantitativos obtenidos para el Grupo A (II, III y IV niveles). En la siguiente tabla se detallan las medidas de tendencia central y dispersión correspondientes a cada factor, así como la categoría predominante alcanzada. Estos datos permiten observar el comportamiento general del estudiantado en cada dimensión del constructo y constituyen la base para el análisis comparativo entre los grupos y, posteriormente, entre países.

Tabla

Medidas de tendencia central, dispersión y categoría de consistencia formativa por factor en el Grupo A (II, III y IV niveles) de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).

Factor	Media	Mediana	Moda	Máximo	Mínimo	Rango	Desviación estándar	% de desviación	Categoría predominante
Factor 1	27,81	29	30	38	8	30	6,29	22,61	Mediano desarrollo de competencias profesionales
Factor 2	13,96	14	14	20	7	13	2,93	20,98	Alto nivel de habilidades
Factor 3	27,41	27	26	35	16	19	4,27	15,60	Medianos Niveles de capacidades
Factor 4	12,60	12	12	15	8	7	1,54	12,62	Alto grado de coherencia
Factor 5	9,65	8	7	26	0	26	5,89	60,98	Muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
Factor 6	7,07	6	4	18	1	17	4,42	62,25	Muy bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales
Factor 7	7,75	6	4	24	0	24	5,71	73,61	Bajo Grado de amplitud

Factor 8	1,25	1	0	7	0	7	1,55	124,15	Bajo Grado de amplitud
Factor 9	42,36	43	37	62	13	49	10,39	24,52	Alto nivel de dominio
Factor 10	11,07	11	10	15	3	12	2,77	24,99	Alto nivel actitudinal

El comportamiento de los factores del constructo en el Grupo A muestra diferencias significativas en las dimensiones formativas alcanzadas por los estudiantes de II, III y IV nivel de la carrera, de esa forma se tiene que el Factor 1, Desarrollo de competencias profesionales, tiene un valor de media (27,81) y mediana (29) los cuales reflejan un nivel intermedio en el desarrollo de competencias, categorizado como “mediano desarrollo”. La moda (30) coincide con este resultado. En cuanto a la dispersión con un porcentaje de 22,61 % indica que esta es moderada, señalando cierta homogeneidad en la valoración del grupo. Este factor sugiere que los estudiantes en formación inicial han logrado apropiarse parcialmente de las competencias profesionales requeridas.

Con respecto al Factor 2, Habilidades para la intervención socioeducativa, se tiene un valor de la media de 13,96, mediana de 14 y moda también de 14, este factor se ubica en la categoría de alto nivel de habilidades. La baja desviación (20,98 %) indica homogeneidad, lo que confirma que la mayoría del grupo presenta un nivel relativamente sólido en la construcción de habilidades para intervenir en contextos socioeducativos.

En lo que respecta al factor 3, Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, se tiene una media de 27,41 y una mediana de 27 se ubican en un nivel intermedio, categorizado como “medianos niveles de capacidades”. La dispersión es baja

(15,60 %), lo que muestra uniformidad en las respuestas. Este factor refleja que los estudiantes desarrollan una comprensión sociopolítica moderada, aunque aún sin llegar a niveles altos.

En lo atinente al factor 4, Pertinencia curricular y coherencia con necesidades socioeducativas, se estimó una media de 12,60, la cual se asocia con un alto grado de coherencia. Los valores se concentran alrededor de la mediana con valor de 12, y la dispersión es la más baja del grupo (12,62 %), lo que indica gran homogeneidad. Este factor sobresale como fortaleza, pues revela que los estudiantes perciben el currículo como bastante alineado con las necesidades socioeducativas.

En lo que respecta al factor 5, Experiencia con diversidad de poblaciones vulnerables, se estimó una media de 9,65 pero con una dispersión elevada (60,98 %), lo cual indica un muy bajo nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. El amplio rango (0–26) refleja que, aunque algunos estudiantes han tenido experiencias significativas, la mayoría no ha tenido acercamientos consistentes. Este factor se perfila como una de las principales debilidades en la formación inicial.

Con respecto a los estadígrafos del Factor 6. Intervención en actividades socioculturales comunitarias, se ha logrado calcular el valor de la media en 7,07 y la categoría de “muy bajos niveles de participación” evidencian otra debilidad del grupo. La dispersión es muy alta (62,25 %), lo que indica diferencias marcadas entre quienes han tenido alguna experiencia comunitaria y quienes no.

En lo que concierne al Factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional, se cuenta con una media de 7,75 y categoría de “bajo grado de amplitud”, este factor señala

limitaciones en la diversidad de contextos de formación profesional abordados. La dispersión (73,61 %) es alta, confirmando que las oportunidades de intervención no son uniformes entre los estudiantes o bien algunos han tenido experiencias previas.

En lo que respecta al Factor 8, Ámbitos de atención especializada en educación social, este es el factor más bajo con una media de apenas 1,25 y categoría de “bajo grado de amplitud”, la dispersión (124,15 %) refleja una gran desigualdad, pues algunos pocos estudiantes han tenido experiencias especializadas, mientras la mayoría no ha tenido contacto con poblaciones específicas.

El factor 9, Aplicación de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, presenta una media elevada de 42,36, una mediana de 43 y categoría de alto nivel de dominio, este factor constituye una fortaleza en el grupo estudiado. La dispersión (24,52 %) es moderada, lo que indica que la mayoría de las personas estudiantes maneja adecuadamente recursos educativos y tecnológicos, aunque algunos aún tienen dificultades.

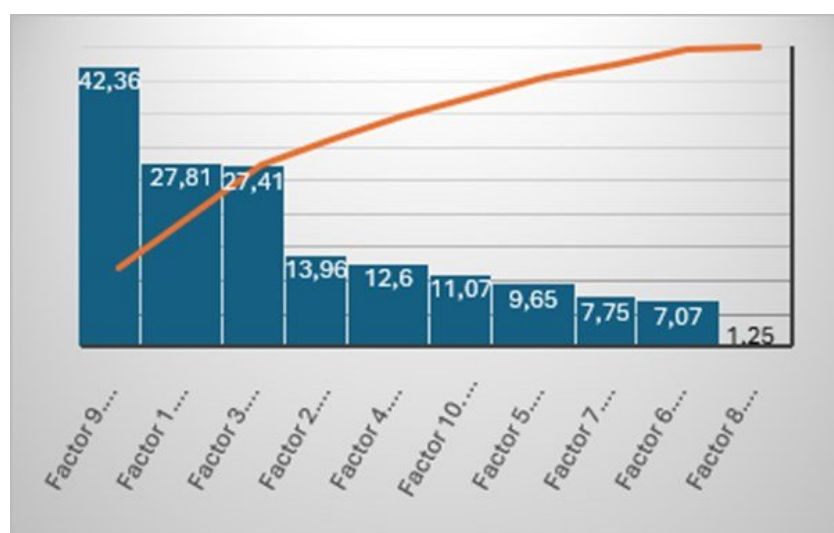
Por último, con respecto al Factor 10, Competencias actitudinales y contextuales, se estima una media de 11,07 lo cual sitúa este factor en la categoría de alto nivel actitudinal. La dispersión (24,99 %) es moderada, lo que refleja cierta homogeneidad en la disposición ética y actitudinal para trabajar en contextos diversos.

Se puede indicar que en general, los resultados muestran que el Grupo A presenta fortalezas en los factores de habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2), pertinencia curricular (Factor 4), uso de estrategias y recursos educativos (Factor 9) y competencias actitudinales (Factor 10). Sin embargo, se evidencian debilidades marcadas en contacto con poblaciones vulnerables (Factor 5), participación comunitaria (Factor 6),

amplitud de ámbitos de intervención profesional (Factor 7) y, sobre todo, en ámbitos de atención especializada (Factor 8).

Lo señalado se puede reflejar de forma más clara y gráfica en la siguiente figura:

Figura 90. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo A (II, III y IV niveles), Universidad Nacional de Costa Rica.



La Figura presenta los puntajes promedio alcanzados por los estudiantes en cada uno de los diez factores del constructo. Las barras muestran la magnitud media de cada factor y la línea acumulativa refleja el peso porcentual progresivo que cada factor ofrece al total del constructo. De esa forma se puede observar como el factor número 9 (aplicación y gestión de recursos educativos y tecnológicos) obtuvo el puntaje promedio más alto (42,36), siendo esta la principal fortaleza del grupo de personas estudiantes. El factor 1 desarrollo de competencias profesionales posee un promedio de 27,81, siendo el segundo en peso de las personas estudiantes y el Factor 3 capacidades para la comprensión sociopolítica, posee un 27,41 de valor promedio ambos factores concentran más del 60 % del total acumulado, conformando el núcleo fuerte del perfil formativo. Por su parte se

observa como el cuarto lugar lo ocupa el factor 2 (habilidades para la intervención socioeducativa, con un valor de 13,96). El Factor 4 (pertinencia curricular y coherencia, con un 12,60 de promedio se encuentra en un nivel moderado, aportando cerca de un 20 % adicional al acumulado y elevando la consistencia global hacia el 80 %. Estos resultados confirman que los estudiantes perciben una preparación relativamente sólida en estas dimensiones.

Por el contrario, los Factores 10 (competencias actitudinales, 11,07), 5 (contacto con poblaciones vulnerables, 9,65), 7 (ámbitos de intervención profesional, 7,75) y 6 (participación comunitaria, 7,07) presentan promedios bajos. Aunque su contribución acumulada es limitada, se factores de formación que debe ser analizados para la formación en el área del plan de estudios de educación social. Finalmente, el Factor 8 (ámbitos de atención especializada, 1,25) ocupa el último lugar, aportando marginalmente al acumulado y evidenciando la falencia más notable del grupo.

En conjunto, la figura revela que los estudiantes logran un desempeño mayor en las competencias profesionales y tecnológicas, pero muestran debilidades importantes en la experiencia comunitaria, el contacto con poblaciones vulnerables y la atención especializada.

Seguidamente se procede con la comparación de factores del grupo B (V nivel) grupo que ha cursado el énfasis en educación social. Seguidamente se presenta una tabla que ayuda a clarificar lo mostrado en la figura.

Figura 91. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por peso porcentual en el Grupo A (II, III y IV niveles), Universidad Nacional de Costa Rica.

Factor	Nombre del factor	% del total
Factor 9	Aplicación de recursos educativos y tecnológicos	26,32 %
Factor 1	Desarrollo de competencias profesionales	17,28 %
Factor 3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	17,03 %
Factor 2	Habilidades para la intervención socioeducativa	8,67 %
Factor 4	Pertinencia curricular y coherencia con necesidades socioeducativas	7,83 %
Factor 10	Competencias actitudinales y contextuales	6,88 %
Factor 5	Experiencia con poblaciones vulnerables	6,00 %
Factor 7	Ámbitos específicos de intervención profesional	4,82 %
Factor 6	Intervención sociocultural comunitaria	4,39 %
Factor 8	Ámbitos de atención especializada	0,78 %

La tabla muestra que los Factores 9, 1 y 3 concentran en conjunto más del 60 % del peso total, evidenciando que el perfil formativo del Grupo A se centra en el dominio tecnológico, el desarrollo de competencias profesionales y la comprensión sociopolítica de la realidad. En posiciones intermedias se ubican los Factores 2 y 4, que aportan a la preparación para la intervención y a la coherencia curricular. En contraste, los factores relacionados con la dimensión comunitaria y social presentan los valores más bajos, destacando la marcada debilidad en el Factor 8 (0,78 %), lo que refleja una limitada formación en ámbitos de atención especializada.

Comparación del comportamiento de los factores analizados en el grupo Costa Rica B (GrupoV nivel de la carrera)

Tabla

Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” y su operacionalización en la medición.

Número del factor	Nombre del factor	Operacionalización del factor
1	Desarrollo de Competencias Profesionales	Nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social del grupo inicial
2	Habilidades para la intervención socioeducativa	Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa
3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica
4	Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas
5	Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social	Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
6	Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales
7	Ámbitos específicos de intervención profesional	Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación
8	Ámbitos de atención especializada en educación social	Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)
9	Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica	Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica

10	Competencias actitudinales y contextuales	Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

Una vez definidos los factores y su forma de medición, se procede a presentar los resultados cuantitativos obtenidos para el Grupo B (V nivel que cursa el énfasis en educación social). En la siguiente tabla se detallan las medidas de tendencia central y dispersión correspondientes a cada factor, así como la categoría predominante alcanzada. Estos datos permiten observar el comportamiento general del estudiantado en cada dimensión del constructo y constituyen la base para el análisis comparativo entre los grupos y, posteriormente, entre países.

Tabla 148. Medidas de tendencia central, dispersión y categoría de consistencia formativa por factor en el Grupo B (V nivel Énfasis) de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).

Factor	Media	Mediana	Moda	Máximo	Mínimo	Rango	Desviación estándar	% de desviación	Categoría predominante
Factor 1	30,76	33	33	36	13	23	5,70	18,90	Bajo desarrollo de competencias profesionales
Factor 2	15,26	15	15	19	10	9	2,70	17,72	Alto nivel de habilidades

Factor 3	28,32	29	32	33	17	16	4,51	15,93	Medianos Niveles de capacidades
Factor 4	12,84	13	13	15	8	7	1,77	13,80	Muy alto grado de coherencia
Factor 5	11,74	10	5	29	1	28	7,84	66,84	Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
Factor 6	7,53	7	7	15	1	14	4,38	58,15	Muy bajos niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales
Factor 7	12,05	10	18	26	4	22	6,52	54,09	Bajo Grado de amplitud
Factor 8	2,21	2	2	6	1	5	1,55	70,05	Mediano grado de experiencias con poblaciones específicas
Factor 9	47,2	49	47	61	20	41	10,04	21,16	Alto nivel de dominio
Factor 10	12,05	12	12	15	7	8	2,01	16,70	Alto nivel actitudinal

La Tabla muestra los resultados del Grupo B (V nivel con énfasis en Educación Social), en los diez factores que integran el constructo. Las medidas de tendencia central, la dispersión y la categoría predominante permiten identificar las fortalezas y debilidades formativas de las personas estudiantes en esta etapa del último año de la carrera.

En lo que respecta al factor 1 (Desarrollo de competencias profesionales), la media estimada es de 30,76, el valor de la mediana es de 33, los valores sitúan el factor en la categoría de bajo desarrollo de competencias profesionales en educación social, el dato genera muchas interrogantes ya que se trata del último año en el cual se cursa el énfasis en educación social. A pesar de que los valores máximos en este caso 36 y el recorrido es alto con valor de 23, con un porcentaje de desviación estándar de 18,90 se muestra que existen variaciones sumamente importantes en el dominio de estos saberes.

Con respecto al análisis del factor 2 de Habilidades para la intervención socioeducativa, la media estimada es de 15,26, la categoría de mayor peso lo es el alto nivel de habilidades, el factor se muestra como una de las grandes fortalezas en el comportamiento del grupo. Los niveles de dispersión son bajos, con un porcentaje de la desviación estándar de 17,72%, valor que señala homogeneidad, es decir la mayoría de las personas estudiantes de este grupo de V nivel de la carrera poseen un adecuado nivel y consistencia en la formación para la intervención en contextos socioeducativos.

El factor 3, Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, alcanza un valor de la media de 28,32 y un valor para la mediana de 29, los cuales reflejan un nivel medio, lo que se confirma en la categoría de medianos niveles de capacidades. La

dispersión es baja (15,93 %) lo cual indica homogeneidad entre las personas estudiantes, esto muestra un nivel aceptable, aunque no sobresaliente, en la capacidad de análisis y lectura crítica frente a la realidad sociopolítica.

En que atañe al factor 4, Pertinencia curricular y coherencia con necesidades socioeducativas, se estima un valor para el promedio de 12,84, siguiendo lo dado en la tabla de distribución de frecuencias el valor de mayor peso se localiza en la categoría de muy alto grado de coherencia, este factor es uno de los más fuertes en las personas estudiantes del grupo 25. La mediana y la moda tiene valores similares de 13, lo que refuerza la consistencia del resultado, y la dispersión baja (13,80 %) confirma que el grupo percibe de manera uniforme la pertinencia de su formación respecto a las demandas sociales.

Con respecto al factor 5 Experiencia con poblaciones vulnerables, se puede indicar que el valor de la media es de 11,74, la categoría que mayor peso tiene es la de bajos niveles de contacto con las poblaciones vulnerables. El rango es muy amplio con un valor de 29, el porcentaje de la desviación estándar confirma la variabilidad de niveles con un 66,84%, así se comprueba una desigualdad en las experiencias de las personas estudiantes del grupo, es decir algunas señalan haber tenido contactos importantes con poblaciones en riesgo, pero la mayoría se mantiene en contactos reducidos.

En lo que concierne al factor se 6 de Intervención en actividades socioculturales comunitarias, se reporta una media de 7,53, el grupo es heterogéneo ya que el porcentaje de la desviación estándar es alto con un 58,15% de porcentaje, el factor refleja muy bajos niveles de participación, como los valores son bajos y se muestra una variabilidad

importante, se puede indicar que el nivel participación y trabajo pedagógico en comunidades y otros ambientes socioculturales es bajo, mostrando una limitación en la formación de las personas estudiantes.

En lo que respecta al factor 7, Ámbitos específicos de intervención profesional, el promedio es de 12,05 con un porcentaje de desviación estándar alto de 54,09%, y la categoría de mayor peso es bajo grado de amplitud, a pesar de que algunas personas estudiantes muestran acceso a diversos contextos de intervención, se observa que en general el grupo no ha logrado una cobertura amplia en los diferentes escenarios socioeducativos.

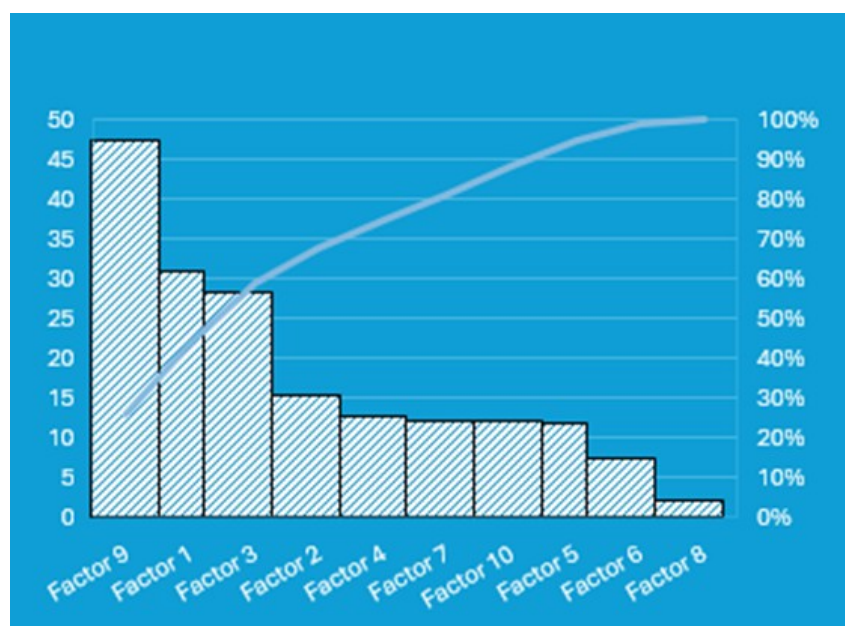
En lo que respecta al factor 8 Ámbitos de atención especializada, se muestra un nivel de desempeño bajo, la media es de 2,21 y la categoría de mayor peso lo es de mediano grado de experiencias con poblaciones específicas, se muestra una formación inicial en este ámbito. El factor muestra diferencias entre las personas estudiantes con un promedio de la desviación estándar de 70,05%, es decir algunas personas estudiantes han tenido contacto frecuente con poblaciones específicas por lo general excluidas y otras no.

El factor 9 Aplicación y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos, implica el de mayor fortaleza del grupo de personas estudiantes, se presenta una media de 47,20 y la categoría de mayor peso lo es el nivel de dominio alto. La mediana es de 49 y la moda de 47 lo cual indica datos consistentes. Lo anterior se corrobora con un porcentaje de desviación estándar de 21,16%, con una variabilidad moderada. Los resultados indica que hay un dominio fuerte de recursos y estrategias aplicadas en contextos educativos sociales.

Finalmente se encuentra el comportamiento del factor 10, Competencias actitudinales y contextuales, el cual muestra una media de 12,05 y un mayor peso porcentual en la categoría de alto nivel actitudinal y contextual, es decir las personas estudiantes poseen disposiciones éticas, sociales y personales aptos para trabajar y mediar educativamente en contextos diversos, el grupo es homogéneo ya que el porcentaje desviación estándar es de 16,70%

En general en el grupo B que ha cursado el año del énfasis en educación social, muestra como fortalezas las habilidades para la intervención socioeducativa (Factor 2), la coherencia curricular (Factor 4), el dominio de recursos tecnológicos (Factor 9) y las competencias actitudinales (Factor 10). Sin embargo, persisten debilidades en el desarrollo de competencias profesionales (Factor 1), el contacto con poblaciones vulnerables (Factor 5), la participación comunitaria (Factor 6) y los ámbitos de atención especializada (Factor 8), lo cual revela que, aunque el grupo ha alcanzado un mayor nivel en comparación con etapas iniciales, aún enfrenta retos importantes en el fortalecimiento de su experiencia social y comunitaria.

Figura 92. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo B (V nivel grupo que cursa el énfasis en educación social), Universidad Nacional de Costa Rica.



El análisis de los porcentajes de los factores en el Grupo B muestra que el Factor 9 (aplicación y gestión de recursos educativos y tecnológicos) concentra el mayor peso relativo con 26,23 %, confirmándose como la principal fortaleza del grupo. Esto refleja un dominio sólido en el uso y manejo de herramientas educativas y tecnológicas, un aspecto clave en la práctica pedagógica actual.

En segundo lugar, el Factor 1 (desarrollo de competencias profesionales) aporta un 17,09 %, seguido muy de cerca por el Factor 3 (capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad) con 15,74 %. En conjunto, estos tres factores suman casi el 60 % del peso total del constructo, lo que indica que el perfil formativo del grupo se concentra en competencias profesionales, tecnológicas y críticas frente al contexto social.

En un nivel intermedio aparecen el Factor 2 (habilidades para la intervención socioeducativa, 8,48 %) y el Factor 4 (pertinencia curricular y coherencia, 7,13 %). Estos resultados sugieren que los estudiantes perciben una preparación adecuada para actuar en escenarios de intervención con familias y comunidades, así como una coherencia significativa entre el currículo y las demandas socioeducativas.

Con un aporte más moderado se ubican el Factor 10 (competencias actitudinales y contextuales, 6,70 %), el Factor 5 (experiencia con poblaciones vulnerables, 6,52 %) y el Factor 7 (ámbitos específicos de intervención profesional, 6,70 %). Si bien contribuyen de manera importante al perfil global, estos resultados también evidencian áreas donde la formación aún puede fortalecerse, particularmente en lo referente al trabajo con poblaciones en riesgo social.

En los niveles más bajos se encuentran el Factor 6 (participación en actividades socioculturales comunitarias, 4,18 %) y el Factor 8 (ámbitos de atención especializada, 1,23 %). Estos porcentajes revelan una limitada experiencia práctica en la vinculación con la comunidad y en la atención de poblaciones específicas, lo que constituye una de las principales debilidades del grupo.

En general se puede indicar que el Grupo B muestra un perfil formativo que prioriza el dominio de recursos tecnológicos, las competencias profesionales y la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, mientras que mantiene carencias en la intervención comunitaria, el trabajo con poblaciones vulnerables y la atención especializada. Esto confirma una formación con fortalezas en lo académico y tecnológico, pero con

limitaciones en la dimensión práctica y social de la educación social. Seguidamente se presenta una tabla que permite clarificar lo visto en la figura anterior.

Tabla 149. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por peso porcentual en el Grupo B (V nivel, Énfasis en Educación Social), Universidad Nacional de Costa Rica.

Factor	Nombre del factor	% del total
Factor 9	Aplicación de recursos educativos y tecnológicos	26,23 %
Factor 1	Desarrollo de competencias profesionales	17,09 %
Factor 3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	15,74 %
Factor 2	Habilidades para la intervención socioeducativa	8,48 %
Factor 4	Pertinencia curricular y coherencia con necesidades socioeducativas	7,13 %
Factor 10	Competencias actitudinales y contextuales	6,70 %
Factor 7	Ámbitos específicos de intervención profesional	6,70 %
Factor 5	Experiencia con poblaciones vulnerables	6,52 %
Factor 6	Intervención sociocultural comunitaria	4,18 %
Factor 8	Ámbitos de atención especializada	1,23 %

La tabla evidencia que los Factores 9, 1 y 3 concentran el mayor peso porcentual, acumulando en conjunto casi el 60 % del perfil formativo, lo que confirma que la preparación del grupo se orienta principalmente hacia el dominio tecnológico, el desarrollo de competencias profesionales y la comprensión sociopolítica. En un nivel intermedio se ubican los Factores 2 y 4, que refuerzan la capacidad de intervención y la coherencia

curricular. Por otro lado, los factores vinculados con la dimensión social y comunitaria (5, 6, 7 y 8) muestran los porcentajes más bajos, con especial debilidad en la atención especializada (1,23 %), lo que señala la necesidad de fortalecer estos ámbitos en el nivel de énfasis.

Comparación por factores entre los grupos de la Universidad Nacional de Costa Rica grupo A (I, II, III nivel) y grupo B (V nivel cursa el énfasis en educación social)

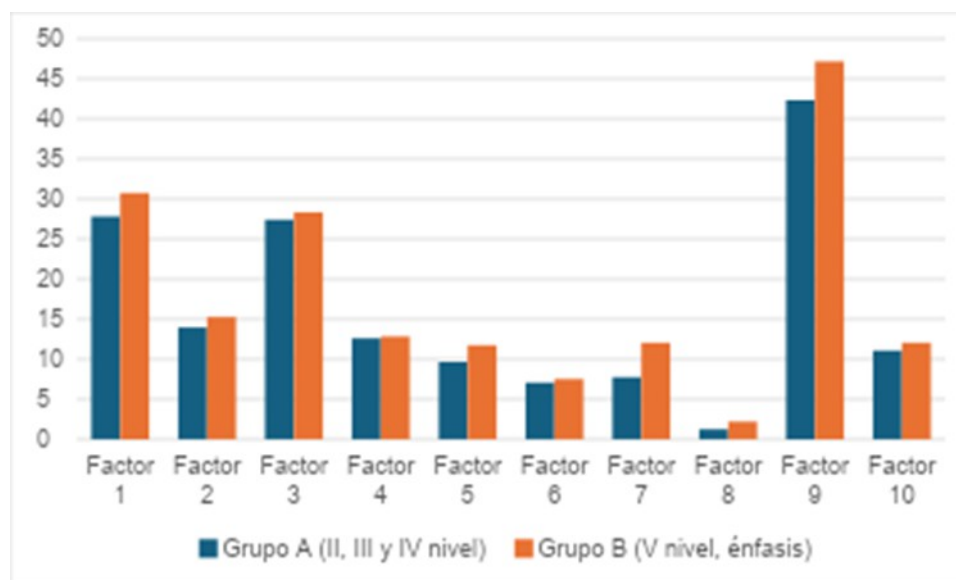
Seguidamente se establece la comparación cuantitativa por factores entre los grupos de Costa Rica A y Costa Rica B, lo cual se hará mediante tabla y figura.

Tabla 150. Comparación de factores entre Grupo A (II, III y IV nivel) y Grupo B (V nivel, énfasis) de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)

Factor	Grupo A – Media	Grupo A – Categoría	Grupo B – Media	Grupo B – Categoría	Relación
1. Desarrollo de competencias profesionales	27,81	Mediano desarrollo	30,76	Bajo desarrollo	B > A
2. Habilidades para la intervención socioeducativa	13,96	Alto nivel de habilidades	15,26	Alto nivel de habilidades	B > A
3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	27,41	Medianos niveles de capacidades	28,32	Medianos niveles de capacidades	B > A
4. Pertinencia curricular / coherencia socioeducativa	12,60	Alto grado de coherencia	12,84	Muy alto grado de coherencia	B > A
5. Experiencia con poblaciones en riesgo o exclusión social	9,65	Muy bajos niveles de contacto	11,74	Bajos niveles de contacto	B > A

6. Participación en espacios comunitarios y socioculturales	7,07	Muy bajos niveles de participación	7,53	Muy bajos niveles de participación	B > A
7. Ámbitos específicos de intervención profesional	7,75	Bajo grado de amplitud	12,05	Bajo grado de amplitud	B > A
8. Ámbitos de atención especializada	1,25	Bajo grado de amplitud	2,21	Mediano grado de experiencias	B > A
9. Estrategias y recursos educativos/tecnológicos	42,36	Alto nivel de dominio	47,20	Alto nivel de dominio	B > A
10. Competencias actitudinales y contextuales	11,07	Alto nivel actitudinal	12,05	Alto nivel actitudinal	B > A

Figura 93. Comparación de las medias por factor entre el Grupo A (II, III y IV nivel) y el Grupo B (V nivel, énfasis) en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).



El análisis de la Tabla comparativa y la Figura 1 muestra diferencias claras entre el Grupo A (II, III y IV nivel) y el Grupo B (V nivel, énfasis) de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la UNA. En términos generales, el Grupo B alcanza puntuaciones promedio más altas en la mayoría de los factores, lo cual es consistente con su nivel de avance académico y la formación especializada en educación social.

En el Factor 1 (Desarrollo de competencias profesionales) se observa un incremento de la media de 27,81 en el Grupo A a 30,76 en el Grupo B, lo que refleja un avance en la consolidación de competencias asociadas al desempeño docente y socioeducativo. Una tendencia similar se aprecia en el Factor 2 (Habilidades para la intervención socioeducativa), donde el Grupo B alcanza un promedio de 15,26 frente a 13,96 del Grupo A, confirmando un mejor nivel de preparación para diseñar e implementar procesos de intervención.

El Factor 3 (Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad) presenta un comportamiento similar: 27,41 en el Grupo A y 28,32 en el Grupo B, lo que indica una progresión moderada, pero constante, en la capacidad crítica y de análisis contextual. En el Factor 4 (Pertinencia curricular y coherencia socioeducativa), ambos grupos muestran valores cercanos (12,60 y 12,84 respectivamente), lo cual sugiere que la percepción sobre la relación del currículo con las necesidades sociales se mantiene estable a lo largo de la formación.

En contraste, las mayores debilidades se evidencian en los Factores 5 y 6, relacionados con el contacto con poblaciones vulnerables y la participación en espacios

comunitarios. Aunque las medias aumentan ligeramente en el Grupo B (11,74 frente a 9,65 en el Factor 5 y 7,53 frente a 7,07 en el Factor 6), los puntajes continúan siendo bajos en ambos grupos, lo que señala la necesidad de fortalecer estas áreas desde la práctica profesional supervisada.

El Factor 7 (Ámbitos específicos de intervención profesional) muestra una diferencia notable: 7,75 en el Grupo A frente a 12,05 en el Grupo B. Esto refleja que el énfasis en educación social amplía las experiencias de formación en contextos más variados y específicos. Algo similar ocurre en el Factor 8 (Ámbitos de atención especializada), donde, aunque ambos valores son bajos, el Grupo B (2,21) supera al Grupo A (1,25), lo cual confirma un mayor acercamiento a poblaciones específicas en el nivel avanzado.

Los resultados más sólidos se ubican en el Factor 9 (Aplicación de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica), donde el Grupo B alcanza 47,20 frente a 42,36 en el Grupo A, consolidándose como la dimensión de mayor peso en ambos grupos. En el Factor 10 (Competencias actitudinales y contextuales), los valores son también más altos en el Grupo B (12,05 frente a 11,07), lo que indica un crecimiento en las actitudes y disposiciones para actuar con responsabilidad social.

En general, los resultados permiten afirmar que el Grupo B presenta un desarrollo más sólido y consistente en la mayoría de los factores, lo que confirma la relevancia del énfasis en educación social para potenciar la formación. No obstante, el gráfico evidencia que las áreas de contacto comunitario y trabajo con poblaciones en riesgo siguen siendo dimensiones deficitarias, aun en el nivel avanzado, lo cual se convierte en un reto pedagógico y curricular para la carrera.

Comparaciones entre los grupos A (estudiantes de I, II y III año de la carrera) y grupo A (Estudiantes de IV y V nivel de la carrera) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Para facilitar la comprensión del análisis de resultados, en la siguiente tabla se presentan los factores que integran el constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” junto con la forma en que fueron operacionalizados en el instrumento aplicado al Grupo A (I, II y III niveles) de la carrera en la Benemérita Universidad de Puebla en México (BUAP). Esta referencia permite identificar qué dimensiones concretas de la formación se valoraron en cada factor y servirá como base para la interpretación de los resultados estadísticos posteriores.

Comparación del comportamiento de los factores analizados en el grupo México A (I, II, III nivel)

Tabla 151. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” y su operacionalización en la medición.

Número del factor	Nombre del factor	Operacionalización del factor
1	Desarrollo de Competencias Profesionales	Nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social del grupo inicial
2	Habilidades para la intervención socioeducativa	Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa

3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica
4	Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas
5	Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social	Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
6	Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales
7	Ámbitos específicos de intervención profesional	Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación
8	Ámbitos de atención especializada en educación social	Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)
9	Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica	Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica
10	Competencias actitudinales y contextuales	Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

Una vez definidos los factores y su forma de medición, se procede a presentar los resultados cuantitativos obtenidos para el Grupo A (I, II, III nivel). En la siguiente tabla se detallan las medidas de tendencia central y dispersión correspondientes a cada factor, así como la categoría predominante alcanzada. Estos datos permiten observar el comportamiento general del estudiantado en cada dimensión del constructo y constituyen la base para el análisis comparativo entre los grupos y, posteriormente, entre países.

Tabla 152. Medidas de tendencia central, dispersión y categoría de consistencia formativa por factor en el Grupo A (I, II y III nivel niveles) de la carrera de Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP

Fact or	Med ia	Media na	Mo da	Máxi mo	Míni mo	Ran go	Desviaci ón estándar	% de desviaci ón	Categoría predomin ante
Fact or 1	25,84	26	21	37	13	24	6,31	24,44	Mediano desarrollo de competencias profesionales
Fact or 2	14,52	14	14	19	10	9	2,53	17,42	Alto nivel de habilidades
Fact or 3	20,87	21	23	26	14	12	3,31	15,88	Medianos Niveles de capacidades
Fact or 4	10,29	10	10	15	10	5	2,13	20,72	Alto grado de coherencia
Fact or 5	5,71	4	2	21	0	21	5,54	95,31	Muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
Fact or 6	6,65	6	2	21	0	21	5,31	79,87	Muy bajos niveles de participación en espacios

									comunitarios y socioculturales
Factor 7	5,97	4	4	30	0	30	7,17	120,17	Muy Bajo grado de amplitud
Factor 8	1,26	1	0	5	0	5	1,48	117,84	Muy Bajo grado de amplitud
Factor 9	39,81	41	31	60	19	41	10,25	25,74	Mediano nivel de dominio
Factor 10	10,45	11	11	15	5	10	2,57	24,56	Alto nivel actitudinal

Los datos establecidos a partir de la información dada por un grupo de estudiantes de la carrera de Procesos educativos de la BUAP, concretamente estudiantes de los niveles I, II, III) nos indica según la tabla que el factor 1 “Desarrollo de competencias profesionales” para la educación social, en términos porcentuales la categoría de mayor peso lo es la de Mediano Desarrollo de competencias profesionales. El valor promedio del grupo es de 25,84 y la median de 26. Se puede observar que algunos estudiantes logran puntajes alto como lo es 37 puntos, pero tan bien se muestran estudiantes con bajos niveles por ejemplo 13 puntos, esta presencia de puntajes extremos hace que el rango se sumamente amplio de 24 puntos, lo que sugiere inicialmente niveles de dispersión, esto lo confirma el porcentaje de la desviación estándar de 24,44. En los niveles I, II y III de la carrera la tendencia en educación social en cuantos al desarrollo de competencias profesionales se encuentra aún en proceso, se muestran diferencias notables entre

estudiantes pero en general se nota un grupo mayor en los niveles medianos, hay que considerar que el plan de estudios, de esta carrera si tiene dos especialidades en su salida como lo son formación docente y Pedagogía Social, pero aun así se esperaría que la perspectiva o línea social con perspectiva crítica pudiese tener mayor puntuación desde el inicio.

Con respecto al factor 2, “Nivel de habilidades construidas para la intervención socio educativa, se tiene que la mayoría de las personas estudiantes se concentran en la categoría de “Alto Nivel de Habilidades”. Además, el promedio de 14,52 se ubica en dicha categoría, además la mediana tiene un valor de 14 lo mismo que la moda, confirmándose que el comportamiento grupo en el factor si se concentra en una categoría de Alto Nivel. Además, se puede observar que un grupo tiene puntuación ubicadas en la máxima categoría de Muy Alto Nivel de habilidades con un valor de 19, además se debe indicar que el valor mínimo registrado corresponde a 10, valor que se encuentra en un nivel moderado. El grupo es consistente en su comportamiento, lo que hace de la media un valor sumamente significativo en cuanto a la descripción del comportamiento grupal, ya que la desviación estándar es baja con un valor de 2,53 y con un porcentaje de 17,42%, las diferencias entre personas estudiantes del grupo son bajas. A pesar de que se está midiendo el factor en niveles iniciales de la carrera, los estadígrafos señalan que las personas estudiantes poseen niveles satisfactorios para preparar, diseñar y ejecutar acciones socio educativas, el rango de puntaje se encuentra entre los niveles mediano, alto y muy alto, además no aparecen valores en categorías bajas o muy bajas, se puede considera que el factor muestra formación sólida en el grupo.

Con respecto al factor 3 que corresponde a Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, se tiene que el grupo de mayor peso porcentual se ubica en la categoría de mediando nivel de capacidades. En promedio el grupo alcanza un valor de 20,87 puntaje que ubica en una categoría Medianos niveles de capacidades, de igual forma se comporta la mediana con un valor de 21. En el caso de la moda esta alcanza un valor de 23 puntaje que pasa a la categoría de Altos Niveles de capacidades, lo cual sugiere que hay un grupo que supera la categoría en que se ubica el valor promedio, grupo con personas de alto nivel. No obstante, aparece un grupo que tiene bajos niveles con un valor de 14. Sin embargo, la dispersión es poca marcada con una desviación estándar de 3,31 y un valor promedio de 15,88. Es decir los puntajes se estarían ubicando cerca del promedio es decir en la categoría de medianos niveles de capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica, los datos develan que la formación en los primeros años logra formar en elementos de análisis crítico de la realidad en sus dimensiones sociales y políticas, pero proceso que estaría abierto a la consolidación.

En lo que respecta al factor 4 vinculado con la Pertinencia curricular y coherencia con necesidades socioeducativas, se tiene que la categoría de mayor peso porcentual lo es el Alto Grado de coherencia y pertinencia curricular. El valor de la Media estimado es de 10,29 valor que se localiza en la categoría de Alto Grado de pertinencia y coherencia curricular (10-12), situación compartida por la mediana y por la moda ambos con valores de 10. Aparece un grupo con un valor máximo de 10 puntos, el cual también se ubica en la categoría moderada señalada antes, no obstante, se registran datos con un valor mínimo de 5 el cual se ubica en la categoría de Bajo Nivel de pertinencia y coherencia curricular. A pesar de ellos el rango es de 5, el cual se puede considerar moderado, lo que implicaría

bajos niveles de dispersión de los puntajes con respecto al valor del promedio, lo cual es apoyada por un valor de desviación estándar de 2,13 con un porcentaje de esta de 20,72. En general el Factor 4 muestra que existe un alto grado de coherencia y pertinencia curricular del plan de estudios, para las personas estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de Procesos Educativos de la BUAP. Los resultados sugieren que, en general, los estudiantes perciben correspondencia entre su formación y las demandas socioeducativas, mostrando un consenso en torno a la pertinencia del currículo.

Seguidamente se presenta la valoración del factor número cinco el cual se vincula con Experiencia con poblaciones vulnerables vivenciadas en la carrera, de esa forma según la valoración estudiantil la categoría de mayor peso lo es la de Muy Bajos niveles de contacto con dichas poblaciones. El valor del promedio grupal es de 5,71 el cual también se ubica en la categoría de muy bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o vulnerabilidad social, además se debe considerar que el valor de la mediana y el de la moda se ubican también en la categoría de muy bajos niveles de contacto, lo cual refuerza el valor del promedio como tendencia grupal. A pesar de la concentración en el nivel más bajo de la medición se encuentra un grupo con un puntaje de 21 que corresponde al nivel de Medianos niveles de contacto con poblaciones vulnerables y en riesgo social, pero se registran personas estudiantes con valores nulos de 0. El Rango es de 21 el cual se puede considerar alto, sumado a ella se estima una desviación estándar de 5,54 y un alto porcentaje de esta medida de 95,31% estos estadígrafos indican que se trata de un grupo con alta variabilidad, es decir la media no es un valor que asegure una representación del grupo. Pero al ser la mediana 10, si se puede estimar que al menos un 50% de las personas estudiantes se concentran en la categoría de Muy Bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o

exclusión social (Vulnerables). Se puede indicar que algunos estudiantes han tenido experiencias significativas con poblaciones en riesgo, pero la mayoría no ha accedido a estas oportunidades. Esto revela una debilidad en la vinculación práctica con contextos de vulnerabilidad desde los primeros niveles.

Seguidamente se valora el comportamiento de las personas estudiantes con respecto al factor 6, el cual versa sobre el nivel de participación en espacios comunitarios y socio culturales, de esa manera, las personas estudiantes se ubican en su mayoría en la categoría de Muy Bajos Niveles de participación en los espacios mencionados. Además, el valor del promedio de 6,65 se ubica en dicha categoría, de igual forma la mediana y la moda con puntajes de 6 y 2 respectivamente. Existe un subgrupo con puntajes de 21 valor que se concentra en la categoría de Medianos niveles de participación en espacios comunitarios socioculturales, pero a su vez el valor menor es un cero, lo que supone el límite inferior de la categoría más deficitaria. El rango sugiere amplitud o variabilidad de puntajes, lo cual se confirma con el estimado de la desviación estándar de 5,31 y un porcentaje cercano a 80. Es posible que los puntajes se alejen de la media, pero que no superen niveles medianos, lo que hace que el factor sea valorado como un pendiente en la formación del grupo, en donde algunos estudiantes han participado en actividades comunitarias, pero la mayoría presenta experiencias mínimas o inexistentes, lo que refleja una formación desigual en este aspecto.

El factor 7 corresponde al Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que han participado las personas estudiantes durante los tratos de la carrera que han cursado o bien los Ámbitos específicos de intervención profesional, el mayor peso porcentual se concentra en la categoría de Muy Bajo grado de amplitud de los contextos de

formación profesional. Al analizar el valor promedio se estima que este es de 5,97, valor que se encuentra en la categoría de Muy Bajo Grado de Amplitud, situación que comparte con el valor de la mediana y de la moda, lo cual nos dice que con toda seguridad un 50% de las personas estudiantes de la carrera en los niveles I, II y III consideran que los espacios de formación en que han participado han sido pobres durante estos primeros años. No obstante, se identifica un grupo pequeño de personas estudiantes que poseen un grado alto de amplitud en cuanto a la participación en espacios de formación profesional se refiere. Al mirar que la dispersión de puntajes es sumamente alta con un Rango de 30 puntos y una desviación estándar de 7,17 y sobre todo con un porcentaje de desviación muy alto (120,17). Sin duda existen personas estudiantes con puntajes altos como el mencionado, pero muchas personas se ubican hacia la baja. Es un factor que demuestra según la valoración estudiantil que aún tiene pendientes.

Con respecto al factor 8 vinculado con el nivel de experiencias con poblaciones especializadas o específicas (mujeres en riesgo, menores bajo riesgo o protección institucional se tiene que el porcentaje mayor de personas participantes se ubica en la categoría de muy bajo grado de amplitud en cuanto a la interacción con seres humanos en condiciones de atención especializada. El promedio del grupo es de 1,26 puntajes que se ubica en la categoría de muy bajo grado de amplitud, con una mediana de 1 que confirma la tendencia del grupo hacia la baja (el valor de la moda no se establece por cuanto hay múltiples valores con igual frecuencia). Al estimar la desviación estándar se tiene que esta es de 1,48 la cual es relativamente baja pero el porcentaje de esta con respecto a la media si confirma heterogeneidad de experiencias vivenciadas por las personas estudiantes, lo cual es coincidente con el rango de 5 puntos. No obstante, es necesario indicar que aparece un

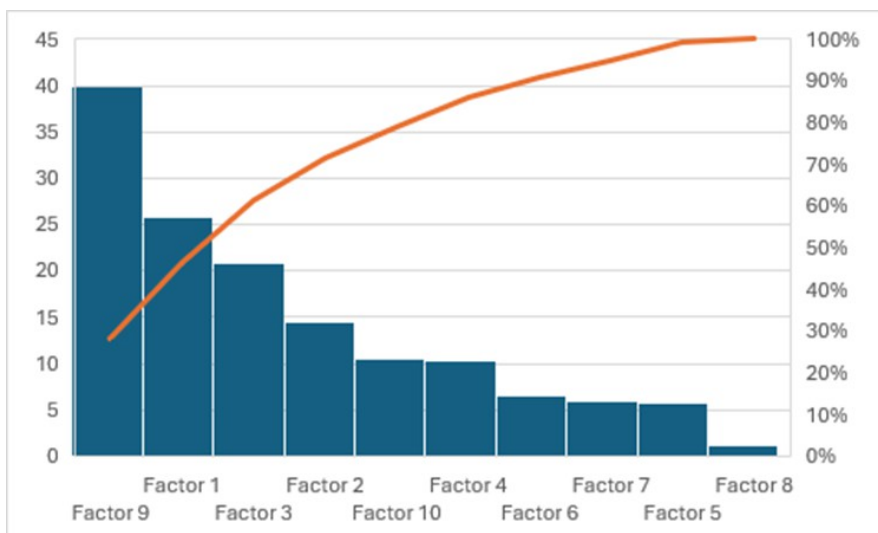
grupo con Mediano grado de experiencias con poblaciones específicas, el cual se visualiza en el valor máximo alcanzado de 5. La tendencia muestra que solo un grupo mínimo de estudiantes ha tenido algún acercamiento a poblaciones específicas (como mujeres en riesgo o menores bajo protección), mientras la mayoría no ha tenido contacto alguno en este campo.

En lo que concierne al factor 9 que trata sobre la aplicación, uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, se tiene que el grupo de mayor peso porcentual de personas estudiantes indica que poseen un nivel mediano de dominio, esta primera información es congruente con el valor del promedio grupo de 39,81 pero es apropiado señalar que este valor se encuentra rozando la categoría de Alto nivel de dominio. De acuerdo con lo anterior no es de extrañar que la mediana tenga un valor de 41 lo cual indica que pareciera que cerca del 50% de las personas estudiantes se ubican entre el mediano nivel de dominio y el alto nivel. Es importante señalar que aparece un grupo (pequeño) que manifiesta poseer un muy alto nivel de dominio, lo cual se refleja en el valor 60 alcanzado al puntaje mayor. También se debe resaltar que el puntaje menor es de 19 el cual se localiza en la categoría de bajo nivel de dominio, lo que indica que no hay personas que consideran tener un muy bajo nivel, lo cual hace que el factor no sea de poco logro. De acuerdo con la desviación estándar pareciera que hay cierto nivel de variabilidad de puntajes, el porcentaje de ella indica que esta no tan grande, lo cual señalaría que posiblemente los puntajes estén más concentrados entre el mediano nivel de dominio y el alto nivel. Esto sugiere que la formación tecnológica es relevante desde los primeros niveles, pero hay algunas desigualdades entre personas estudiantes.

En lo concerniente al facto 10 que mide los niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada desde la valoración de las personas estudiantes de los niveles I, II y III de la carrera de procesos educativos, se tiene que el mayor peso porcentual del grupo se concentra en la categoría de alto nivel actitudinal, lo cual es coincidente con el valor del promedio grupal de 10,45, y con los valores de la mediana (11) y de la moda (11), lo que induce a pensar que el grupo de personas estudiantes comparten su alto nivel actitudinal. Es importante indicar que pareciera que existe un grupo pequeño con una inclinación a ubicarse en la categoría máxima de muy alto nivel actitudinal, lo cual se corrobora con el puntaje máximo registrado de 15. El puntaje mínimo registrado indica un posible sector de personas estudiantes con bajos niveles actitudinales, pero el subgrupo no es de gran magnitud. Los puntajes son relativamente variables, pero no de forma extrema ya que la desviación estándar es de 2,57 y su porcentaje es de 24,56%. En general las personas estudiantes manifiestan actitudes positivas hacia la diversidad y el compromiso social desde los inicios de la carrera.

Como cierre parcial se puede indicar que los resultados del Grupo A (I, II y III nivel de la carrera de Procesos Educativos de la BUAP, evidencian fortalezas en las habilidades de intervención socioeducativa, la pertinencia curricular y las competencias actitudinales, mientras que las principales debilidades se concentran en la vinculación práctica con poblaciones vulnerables, participación comunitaria y atención especializada, dimensiones que apenas se empiezan a desarrollar en los niveles iniciales.

Figura 94. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo A (I, II y III nivel), personas estudiantes de la carrera de procesos educativos de la BUAP



De acuerdo con la figura de gráfico de Pareto, se complementa la explicación narrativa de los factores al mostrar con claridad cómo se distribuye el peso relativo del constructo en el Grupo A de la BUAP (I, II y III nivel de la carrera). La representación evidencia que los factores relacionados con el uso de recursos tecnológicos (F9), el desarrollo de competencias profesionales (F1) y la comprensión sociopolítica de la realidad (F3) concentran más del 50 % del perfil formativo del estudiantado, configurándose como las principales fortalezas del grupo. En contraste, los factores vinculados con la experiencia comunitaria, el contacto con poblaciones vulnerables y la atención especializada ocupan los porcentajes más bajos, lo que confirma las debilidades ya observadas en el análisis descriptivo. De este modo, el Pareto permite identificar de manera visual los ámbitos prioritarios y secundarios en la formación inicial, reforzando la necesidad de fortalecer la dimensión social y comunitaria para equilibrar el perfil profesional.

Seguidamente se procede con la comparación de factores del grupo A (I, II y III nivel) grupo que cursa el énfasis en Pedagogía social, en la carrera de Procesos Educativos de la BUAP.

Figura 95. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por su peso relativo en el Grupo A (I, II y III niveles), BUAP.

Factor	Nombre del factor	% del total
Factor 9	Aplicación y gestión de recursos educativos y tecnológicos	28,16 %
Factor 1	Desarrollo de competencias profesionales	18,28 %
Factor 3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	14,76 %
Factor 2	Habilidades para la intervención socioeducativa	10,27 %
Factor 10	Competencias actitudinales y contextuales	7,39 %
Factor 4	Pertinencia curricular y coherencia	7,28 %
Factor 6	Intervención sociocultural comunitaria	4,70 %
Factor 7	Ámbitos específicos de intervención profesional	4,22 %
Factor 5	Experiencia con poblaciones vulnerables	4,04 %
Factor 8	Ámbitos de atención especializada	0,89 %

La tabla confirma que los Factores 9, 1 y 3 concentran más del 60 % del peso total del constructo, lo que evidencia su papel central en la formación del grupo. En contraste, los factores vinculados con la dimensión social y comunitaria (5, 6, 7 y 8) apenas aportan porcentajes reducidos, reforzando las debilidades ya señaladas en el análisis narrativo y en el gráfico de Pareto.

Comparación del comportamiento de los factores analizados en el grupo México B (Grupo IV y V nivel de la carrera)

Seguidamente se presenta los resultados cuantitativos obtenidos para el grupo B (IV nivel de la carrera que cursa el énfasis en Pedagogía Social en la carrera de Procesos Educativos de la BUAP, integrando la información de la categoría con mayor peso porcentual del análisis de distribución de frecuencias con las medidas de tendencia central y dispersión, el análisis se presenta factor por factor. Antes se presenta la tabla para describir los factores medidos

Tabla 153. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” y su operacionalización en la medición.

Número del factor	Nombre del factor	Operacionalización del factor
1	Desarrollo de Competencias Profesionales	Nivel de desarrollo de las competencias profesionales en educación social del grupo inicial
2	Habilidades para la intervención socioeducativa	Nivel de habilidades construidas para la intervención socioeducativa
3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	Nivel de Capacidades para la comprensión crítica de la realidad sociopolítica
4	Pertinencia curricular o coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas	Grado de Coherencia entre currículo y necesidades socioeducativas
5	Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables: Riesgo y exclusión social	Nivel de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
6	Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	Nivel de participación en espacios comunitarios y socioculturales

7	Ámbitos específicos de intervención profesional	Grado de amplitud de los contextos de formación profesional en que ha participado en la formación
8	Ámbitos de atención especializada en educación social	Nivel de experiencias con poblaciones específicas (como mujeres, menores, bajo protección)
9	Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica	Nivel de dominio del uso, gestión de estrategias educativas y tecnológicas en la práctica
10	Competencias actitudinales y contextuales	Niveles actitudinales para el trabajo en contextos diversos e investigación aplicada

La siguiente tabla presenta el análisis integrado del comportamiento de los factores en el grupo de personas estudiantes del grupo de IV nivel, cursa el énfasis en Pedagogía Social en la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social, que se ha identificado como grupo México B.

Tabla 154. Medidas de tendencia central, dispersión y categoría de consistencia formativa por factor en el Grupo B (IV y V nivel Énfasis en Pedagogía Social) de la carrera de Procesos Educativos con énfasis en Pedagogía Social, BUAP (México)

Factor	Media	Mediana	Moda	Máximo	Mínimo	Rango	Desviación estándar	% de desviación	Categoría predominante
Factor 1	32	33,5	35	38	19	19	5,01	15,65	Bajo desarrollo de competencias

									as profesional es
Fact or 2	15	15,69	15	20	11	9	2,50	15,91	Alto nivel de habilidades
Fact or 3	21,5	20,44	22	25	12	13	3,56	17,41	Altos Niveles de capacidades
Fact or 4	13	11,88	13	15	5	10	2,58	21,72	Muy alto grado de coherencia
Fact or 5	10	9	11	17	1	16	4,94	54,88	Bajos Niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social
Fact or 6	14	13,56	19	19	4	15	4,84	35,72	Bajos Niveles de participación en espacios comunitarios y socioculturales
Fact or 7	11,50	12,56	9	26	1	25	7,47	59,42	Bajo Grado de amplitud de contextos intervenidos

Factor 8	2	2,25	0	5	0	5	1,84	81,95	Muy Bajo grado de amplitud de ámbitos de atención especializada
Factor 9	53	50	55	60	30	30	8,77	17,54	Muy alto nivel de dominio y aplicación
Factor 10	13	12,25	13	15	8	7	1,95	15,91	Muy alto nivel actitudinal

Dada la tabla síntesis de los resultados de cada factor para el grupo de personas estudiantes de los niveles IV y V de la carrera de procesos educativos de la BUAP, grupos que cursan el énfasis en Pedagogía social se presentan los siguientes resultados.

En lo que respecta al Factor 1. Desarrollo de competencias profesionales, se tiene que la media de 32 y la mediana de 33,5 ubican al grupo en la categoría de bajo desarrollo de competencias profesionales, además la moda de 35 confirma la concentración en ese nivel, con una dispersión moderada (15,65 %). Esto indica que, aunque el grupo muestra homogeneidad, el desarrollo de competencias aún no alcanza los niveles altos o muy altos esperados.

En lo que atañe al Factor 2. Habilidades para la intervención socioeducativa el grupo presenta una media de 15 y una mediana de 15,69, el grupo se sitúa en la categoría de alto nivel de habilidades, la moda de 15 refuerza este resultado, con una dispersión baja (15,91 %). Es decir, la mayoría de las personas estudiantes que cursa los énfasis estudiantes

coinciden en un nivel alto de preparación práctica para la intervención socioeducativa, si bien son resultados positivos, más lo serían si en general el grupo se ubicara en la categoría de muy alto nivel de habilidades para la intervención socio educativa.

Con respecto al factor 3 Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, la media es de 21,5 y la moda de 22, el grupo se ubica en la categoría de altos niveles de capacidades. Además, la dispersión baja (17,41 %) confirma que la mayoría alcanza este mismo nivel. Esto evidencia que la formación en el énfasis fortalece la lectura crítica de la realidad sociopolítica, consolidándose como una competencia grupal homogénea.

En lo que se refiere al factor 4. Pertinencia curricular y coherencia con necesidades socioeducativas se tiene una media de 13 y el grupo se ubica en la categoría de muy alto grado de coherencia. La moda de 13 confirma la tendencia, y la baja dispersión (21,72 %) señala que existe consenso en la percepción del currículo como pertinente y articulado con las necesidades sociales.

Por otra parte, el factor 5. Experiencia con diversidad de poblaciones vulnerables, muestra que el promedio de 10 y la mediana de 9 indican que el grupo se concentra en la categoría de bajos niveles de contacto con poblaciones en riesgo o exclusión social. La alta dispersión (54,88 %) refleja que, mientras algunos estudiantes han tenido experiencias significativas, otros casi no han tenido contacto, generando una marcada heterogeneidad entre personas estudiantes.

Con respecto al factor 6 Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias, se tiene que la media es de 14 y la moda de 19, de tal forma que el grupo se coloca en la categoría de bajos niveles de participación comunitaria. La desviación estándar de 4,84 (35,72 %) muestra que los estudiantes no tienen oportunidades similares en este ámbito, reflejando una debilidad en la formación práctica.

Por otro lado, el factor 7. Ámbitos específicos de intervención profesional, indica que el promedio grupal es de 11,5, junto con la moda de 9, de esa forma el grupo se ubica en su mayoría en la categoría de bajo grado de amplitud de contextos intervenidos. La dispersión alta (59,42 %) indica que algunos estudiantes han participado en múltiples contextos, mientras que otros se han limitado a pocos.

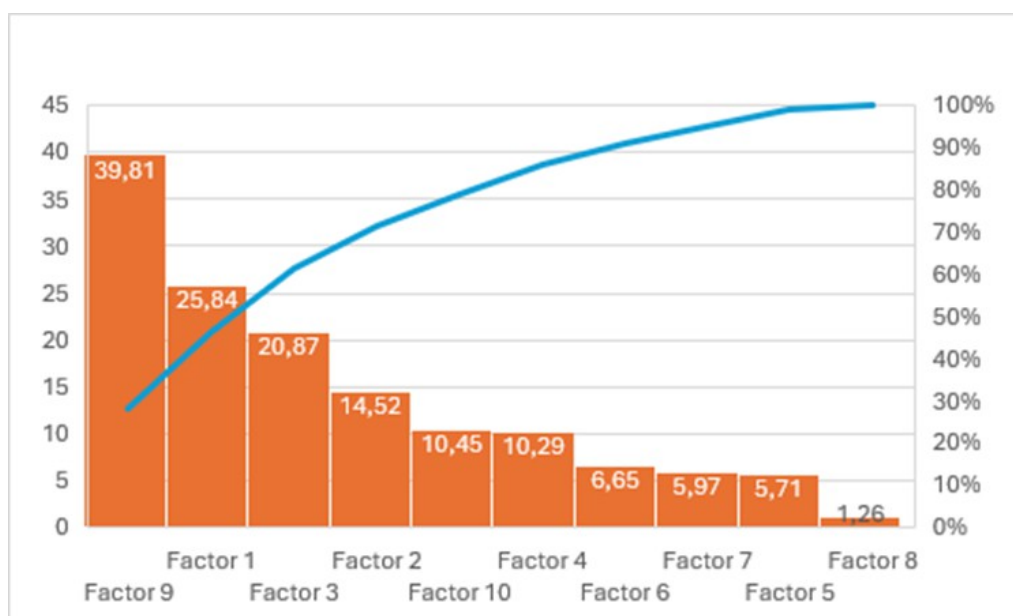
En cuanto a los indicadores del factor 8. Ámbitos de atención especializada en educación social, se tiene que la media del grupo es de 2, el grupo se ubica en su mayoría en la categoría de muy bajo grado de amplitud en ámbitos especializados. La dispersión altísima (81,95 %) muestra que la mayoría carece de experiencia en este ámbito, aunque algunos pocos sí han tenido acceso.

Por su parte, el factor 9. Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, se alcanza una media de 53 y la moda de 55, el grupo en su mayoría se sitúa en la categoría de muy alto nivel de dominio y aplicación. La baja dispersión (17,54 %) confirma homogeneidad en este desempeño, consolidando este factor como una de las mayores fortalezas formativas del grupo.

Por último, el factor 10 Competencias actitudinales y contextuales tiene una media de 13 y la moda comparte dicho puntaje, los estudiantes se ubican en la categoría de muy alto nivel actitudinal. La baja dispersión (15,91 %) evidencia uniformidad en la disposición ética, social y profesional, constituyendo otro de los puntos fuertes del grupo.

De forma general se puede indicar que el grupo México B presenta (formado por personas estudiantes que cursan el énfasis en Pedagogía Social) tiene sus mayores fortalezas en los factores 9 (uso de recursos y estrategias), 10 (competencias actitudinales) y 4 (coherencia curricular), donde las categorías de mayor peso se ubican en niveles muy altos. En contraste, las debilidades más marcadas se encuentran en los factores 8 (ámbitos especializados), 7 (amplitud de contextos) y 6 (participación comunitaria), donde predominan categorías bajas y muy bajas. Esto refleja que la formación fortalece lo conceptual, lo actitudinal y lo tecnológico, pero debe reforzar las oportunidades prácticas de intervención social directa.

Figura 96. Puntajes promedio por factor del constructo en el Grupo B México (IV y V nivel), personas estudiantes de la carrera de procesos educativos de la BUAP (Énfasis en Pedagogía Social)



El gráfico muestra que los factores 9 (Aplicación, uso y gestión de estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la práctica, 39,81 %), 1 (Desarrollo de competencias profesionales, 25,84 %) y 3 (Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, 20,87 %) concentran la mayor parte del peso porcentual. En conjunto, representan más del 85 % del total, lo que evidencia que la formación en este grupo se centra fuertemente en estos tres componentes.

Por otra parte, se puede indicar que existen factores que por su peso porcentual son considerados secundarios o de peso intermedio, los factores 2 (Habilidades para la intervención socioeducativa, 14,52 %), 10 (Competencias actitudinales, 10,45 %) y 4 (Pertinencia curricular y coherencia, 10,29 %) tienen un peso medio. Aunque no alcanzan el nivel de los tres principales, complementan de forma significativa el perfil formativo, representando áreas de apoyo importantes en la preparación de las personas estudiantes.

Un tercer grupo lo componen los factores de bajo peso. Los cuales son factores 6 (Intervención en actividades comunitarias, 6,65 %), 7 (Ámbitos específicos de intervención, 5,97 %), 5 (Experiencia con poblaciones vulnerables, 5,71 %) y 8 (Ámbitos de atención especializada, 1,26 %) tienen porcentajes muy bajos. En particular, el Factor 8 es marginal, lo que indica escasa experiencia en ámbitos especializados de intervención social. Estos resultados marcan las principales debilidades del grupo.

La línea azul muestra que con los tres primeros factores (9, 1 y 3) se alcanza más del 80 % del peso acumulado, confirmando el principio de Pareto (80/20). Es decir, pocas dimensiones concentran la mayor parte de la fuerza formativa del grupo, mientras que la mayoría de los factores aportan un peso reducido.

De forma general el gráfico revela que la formación del Grupo México B se concentra en tres ejes fuertes, dominio de recursos y estrategias (F9), competencias profesionales (F1) y comprensión sociopolítica (F3). Sin embargo, áreas clave de la pedagogía social, como el trabajo con poblaciones vulnerables, la amplitud de contextos y la atención especializada, tienen un peso muy bajo, lo que constituye un reto para el fortalecimiento integral del perfil profesional.

Figura 97. Factores del constructo “Saberes, competencias y prácticas profesionales en educación social” ordenados por su peso relativo en el Grupo B (IV Y V niveles), BUAP.

Factor	Nombre del factor	% del total
Factor 9	Aplicación uso y gestión de Estrategias y recursos educativos y tecnológicos en la Práctica	29,47
Factor 1	Desarrollo de Competencias Profesionales	17,79

Factor 3	Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	11,95
Factor 6	Intervención con poblaciones en actividades socioculturales comunitarias	7,79
Factor 4	Pertinencia curricular y coherencia con necesidades socioeducativas	7,23
Factor 10	Competencias actitudinales y contextuales	7,23
Factor 7	Ámbitos específicos de intervención profesional	6,39
Factor 5	Experiencia con Diversidad de Poblaciones Vulnerables	5,56
Factor 8	Ámbitos de atención especializada en educación social	1,11

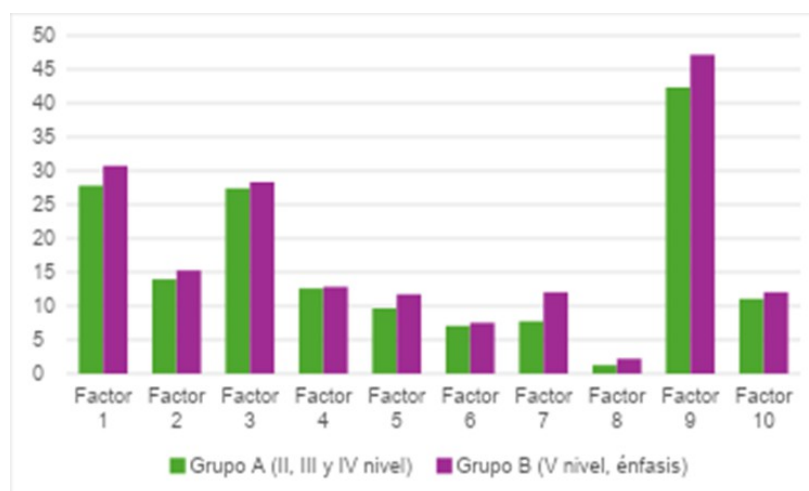
La tabla confirma que el Factor 9 (uso y gestión de estrategias y recursos) concentra el mayor peso del constructo, seguido por el Factor 1 (competencias profesionales) y el Factor 3 (comprensión sociopolítica). En conjunto, estos tres factores aportan cerca del 60 % del total, lo que muestra una alta concentración formativa. En contraste, los factores vinculados a la práctica comunitaria, la atención especializada y la diversidad poblacional aportan porcentajes reducidos, confirmando que son las principales debilidades del grupo.

Comparación por factores entre los grupos de la BUAP de México grupo A (I, II, III nivel) y grupo B (IV y V nivel cursa el énfasis en Pedagogía Social)

Tabla 155. Comparación de factores entre Grupo A (I, II Y III nivel) y Grupo B (IV y V nivel, énfasis) de la carrera de Procesos Educativos BUAP (México)

Factor	Grupo A – Media	Grupo A – Categoría	Grupo B – Media	Grupo B – Categoría	Relación
1. Desarrollo de competencias profesionales	25,84	Mediano desarrollo	32,00	Alto desarrollo	B > A
2. Habilidades para la intervención socioeducativa	14,52	Alto nivel de habilidades	15,00	Alto nivel de habilidades	B > A
3. Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad	20,87	Medianos niveles de capacidades	21,50	Altos niveles de capacidades	B > A
4. Pertinencia curricular / coherencia socioeducativa	10,29	Alto grado de coherencia	13,00	Muy alto grado de coherencia	B > A
5. Experiencia con poblaciones en riesgo o exclusión social	5,71	Muy bajos niveles de contacto	10,00	Bajos niveles de contacto	B > A
6. Participación en espacios comunitarios y socioculturales	6,65	Muy bajos niveles de participación	14,00	Bajos niveles de participación	B > A
7. Ámbitos específicos de intervención profesional	5,97	Muy bajo grado de amplitud	11,50	Bajo grado de amplitud	B > A
8. Ámbitos de atención especializada	1,26	Muy bajo grado de amplitud	2,00	Muy bajo grado de amplitud	B > A
9. Estrategias y recursos educativos/tecnológicos	39,81	Mediano nivel de dominio	53,00	Muy alto nivel de dominio	B > A
10. Competencias actitudinales y contextuales	10,45	Alto nivel actitudinal	13,00	Muy alto nivel actitudinal	B > A

Figura 97. Comparación de las medias por factor entre el Grupo A (I, II y III nivel) y el Grupo B (IV y V nivel, énfasis) en la carrera de Procesos Educativos, BUAP (México)



El análisis comparativo entre los grupos A (I, II y III nivel, énfasis en Pedagogía Social) y B (IV y V nivel, énfasis en Pedagogía Social) de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) permite comprender la evolución de la formación en Pedagogía Social conforme los estudiantes avanzan en el plan de estudios. A partir de las medias, medidas de dispersión y categorías predominantes, se observan progresos significativos en la consolidación de competencias, habilidades y actitudes, así como en la diversidad de contextos de intervención. Estos resultados ofrecen un panorama detallado de los logros y desafíos que acompañan la formación inicial y el énfasis especializado en Pedagogía Social.

Seguidamente se procede al análisis comparativo de cada factor.

Con respecto al factor 1 Desarrollo de competencias profesionales, se tiene que el Grupo A alcanza una media de 25,84, categorizada como mediano desarrollo, mientras que el Grupo B eleva la media a 32, clasificada como Alto desarrollo, la categoría mejora de

forma proporcional, y el incremento numérico refleja que el énfasis impulsa un mayor dominio de competencias vinculadas al desempeño docente y socioeducativo, consolidando la formación práctica y el uso de saberes aplicados.

Con respecto al factor 2 Habilidades para la intervención socioeducativa, si bien ambos grupos se sitúan en la categoría de alto nivel de habilidades, con medias de 14,52 (Grupo A) y 15,00 (Grupo B), el grupo B aumenta cuantitativamente, al ser un tanto limitado el incremento en la media, se muestra que desde los primeros niveles se construye una base sólida para la intervención, la cual se consolida de forma ligera en el énfasis, evidenciando continuidad más que salto cualitativo.

En lo que concierne al factor 3 Capacidades para la comprensión sociopolítica de la realidad, el grupo A registra 20,87 (medianos niveles de capacidades), mientras que el Grupo B asciende a 21,50, alcanzando altos niveles de capacidades. Este avance señala un mayor fortalecimiento en la capacidad crítica y analítica frente a los contextos sociales y políticos, confirmando que el énfasis aporta al desarrollo de conciencia sociopolítica.

Con respecto al factor 4. Pertinencia curricular / coherencia socioeducativa, también se observa progreso, el Grupo A obtiene 10,29 (alto grado de coherencia), mientras que el Grupo B alcanza 13,00 (muy alto grado de coherencia). Esto indica que los estudiantes avanzados perciben una mayor correspondencia entre el currículo y las necesidades socioeducativas, lo cual refuerza la pertinencia del plan de estudios.

En lo que se refiere al factor 5 Experiencia con poblaciones en riesgo o exclusión social, el Grupo A presenta una media de 5,71 (muy bajos niveles de contacto), mientras que el Grupo B eleva el valor a 10,00 (bajos niveles de contacto). Aunque la experiencia

práctica con estas poblaciones sigue siendo limitada, el énfasis amplía las oportunidades de acercamiento, mostrando un avance en la vinculación con realidades de vulnerabilidad.

Con respecto al factor 6 Participación en espacios comunitarios y socioculturales, se aprecia un contraste, el Grupo A obtiene 6,65 (muy bajos niveles de participación), frente a los 14,00 del Grupo B (bajos niveles de participación). Aunque la categoría sigue siendo débil, el énfasis incrementa la inserción en actividades comunitarias y culturales, revelando un impacto positivo en la práctica profesional supervisada.

En lo referente al factor 7 Ámbitos específicos de intervención profesional, el Grupo A presenta un promedio de 5,97 (muy bajo grado de amplitud), en tanto que el Grupo B asciende a 11,50 (bajo grado de amplitud). Esto confirma que, si bien el nivel de diversificación de contextos sigue siendo reducido, el énfasis en Pedagogía Social amplía de manera significativa las experiencias de formación.

La comparación del factor 8 Ámbitos de atención especializada, indica que ambos grupos permanecen en niveles muy bajos, 1,26 en el Grupo A y 2,00 en el Grupo B. La categoría de muy bajo grado de amplitud se mantiene, evidenciando que incluso en el nivel avanzado persiste una escasa presencia de experiencias vinculadas a poblaciones específicas como menores bajo protección o mujeres en riesgo, pero si se percibe un ligero aumento en el valor de la media para el grupo que cursa el énfasis, lo que sugiere que probablemente si se intensifico o se dio presencia de trabajo y acción en ámbitos de atención especializada, pero sigue siendo un pendiente.

Con respecto al factor 9 Estrategias y recursos educativos/tecnológicos, el factor se consolida como la mayor fortaleza en ambos grupos. El Grupo A alcanza una media de

39,81 (mediano nivel de dominio), mientras que el Grupo B logra 53,00 (muy alto nivel de dominio). La diferencia refleja el peso decisivo del énfasis en la consolidación del uso de recursos pedagógicos y tecnológicos, que se convierte en la dimensión de mayor crecimiento.

Con respecto al factor 10, Competencias actitudinales y contextuales el Grupo A obtiene 10,45 (alto nivel actitudinal) y el Grupo B eleva el promedio a 13,00 (muy alto nivel actitudinal). Este resultado confirma que la formación avanzada refuerza las disposiciones éticas y sociales necesarias para actuar en contextos complejos y diversos, consolidando un aspecto esencial de la educación social.

En general, los resultados confirman que el Grupo B supera al Grupo A en todos los factores, lo que valida la importancia del énfasis en Pedagogía Social como potenciador de la formación. Las principales fortalezas del Grupo B se ubican en el uso de estrategias y recursos educativos (Factor 9), el desarrollo de competencias profesionales (Factor 1) y las competencias actitudinales (Factor 10). No obstante, persisten debilidades en la participación comunitaria (Factor 6), el contacto con poblaciones en riesgo (Factor 5) y los ámbitos de atención especializada (Factor 8), aspectos que requieren fortalecimiento curricular. En síntesis, el énfasis amplía y mejora la formación, aunque deja en evidencia retos importantes en el vínculo con contextos comunitarios y poblaciones vulnerables