

v.2, n.4, 2025 - Abril

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

EL PAPEL DEL EDUCADOR EN LA FORMACION INICIAL DOCENTE: MÁS ALLÁ DE LA ENSEÑANZA ACADÉMICA

Dra. Fabiola Lizet González Gutiérrez¹

Dra. Solyenitzi Guadalupe González Gutiérrez²

Revista O Universo Observável

DOI: 10.69720/29660599.2025.00070

[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.69720/29660599.2025.00070)

¹Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río

E-mail: fabiolagonzalez@iesenlerdo.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4187-9763>

²Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río

E-mail: gonzalez.solyenitzi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-6923>



EL PAPEL DEL EDUCADOR EN LA FORMACION INICIAL DOCENTE: MÁS ALLÁ DE LA
ENSEÑANZA ACADÉMICA

Dra. Fabiola Lizet González Gutiérrez e
Dra. Solynitzi Guadalupe González Gutiérrez



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMEN

El estudio analiza el papel del educador en la educación normalista más allá de la enseñanza académica, destacando la necesidad de una formación docente integral que incluya competencias socioemocionales, éticas y culturales. Tradicionalmente, la formación docente se ha centrado en la transmisión de conocimientos académicos, pero las demandas actuales exigen que los educadores asuman roles más amplios, como facilitadores del desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, los programas de formación docente no están preparando adecuadamente a los futuros maestros para estos desafíos, lo que genera una brecha entre las expectativas sociales y la formación recibida. Las limitaciones incluyen falta de recursos, currículos sobrecargados y falta de capacitación en competencias no académicas. Para superar estas barreras, se proponen estrategias como la revisión curricular, la capacitación en metodologías activas y el fomento de la reflexión crítica. En conclusión, es urgente reconfigurar la formación docente para preparar educadores capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, desarrollo holístico, educación normalista & formación docente integral

ABSTRACT

The study examines the role of educators in normalist education beyond academic teaching, emphasizing the need for comprehensive teacher training that includes socioemotional, ethical, and cultural competencies. Traditionally, teacher training has focused on the transmission of academic knowledge, but current demands require educators to take on broader roles, such as facilitators of students' holistic development. However, teacher training programs are not adequately preparing future educators for these challenges, creating a gap between societal expectations and the training received. Limitations include a lack of resources, overloaded curricula, and insufficient training in non-academic competencies. To overcome these barriers, strategies such as curriculum revision, training in active methodologies, and fostering critical reflection are proposed. In conclusion, it is urgent to reconfigure teacher training to prepare educators capable of addressing

contemporary challenges and promoting the integral development of students.

Keywords: *Socioemotional competencies, holistic development, normalist education & comprehensive teacher training.*

1. ANTECEDENTES

Tradicionalmente, el papel del educador ha sido entendido como el de un transmisor de conocimientos académicos, centrado en la enseñanza de contenidos específicos de acuerdo con los planes y programas educativos (Meyer, 2016). Este enfoque, que se basa en el paradigma educativo tradicional, tiene como objetivo principal preparar a los estudiantes para desempeñarse en un entorno académico formal y competitivo (Perrenoud, 2008). Sin embargo, en las últimas décadas, ha surgido una creciente demanda por una educación más integral, que no solo se limite a la transmisión de conocimientos, sino que también aborde aspectos socioemocionales, éticos y culturales (Bisquerra, 2011).

En este sentido, la educación ha comenzado a evolucionar hacia un enfoque que reconoce la importancia de formar a los estudiantes como individuos completos, capaces de enfrentar no solo los retos académicos, sino también los desafíos de la vida cotidiana. La inclusión de competencias socioemocionales en la educación se ha vuelto un aspecto clave, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la gestión emocional (Goleman, 2005). Además, el desarrollo de la competencia ética y cultural en la educación asegura que los estudiantes no solo comprendan los valores sociales, sino que también sean capaces de aplicar estos valores en su vida personal y profesional (Gardner, 2011).

Este cambio en la concepción del papel del docente también se refleja en la formación de los futuros educadores, especialmente en las instituciones normalistas. Estas instituciones, que históricamente han sido responsables de formar a los maestros que se encargarán de la enseñanza en los niveles de educación básica, ahora enfrentan el desafío de preparar a los docentes para que asuman un rol más allá del meramente académico. En lugar de enfocarse exclusivamente en la enseñanza de contenidos, los programas de formación docente deben incluir el desarrollo de competencias integrales, que permitan a los futuros maestros formar a sus alumnos de manera holística (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Esto es particularmente relevante en el contexto de la educación normalista, ya que los futuros docentes no solo deben adquirir conocimientos teóricos sobre la enseñanza, sino también desarrollar habilidades prácticas que les permitan atender las necesidades emocionales, sociales y éticas de sus estudiantes (Schön, 1983). La educación normalista, entonces, debe evolucionar para incluir estos aspectos en sus currículos, asegurando que los maestros egresados estén preparados para enfrentar los desafíos de una educación cada vez más compleja y diversa (González-Monteagudo, 2018).

Así, la formación docente debe ser repensada y adaptada para preparar a los futuros maestros para un rol que trasciende lo académico. Como señala Bisquerra (2011), la educación emocional y ética son componentes esenciales para el bienestar de los estudiantes y deben ser incorporados en todos los niveles de la formación educativa. Además, Freire (2005) destaca la importancia de una educación crítica y liberadora, en la que el docente asuma el papel de facilitador del aprendizaje integral de sus estudiantes, promoviendo no solo el desarrollo cognitivo, sino también su crecimiento como seres humanos comprometidos con la transformación social.

2. Planteamiento del problema

Tradicionalmente la formación docente en las escuelas normales ha estado orientada hacia el desarrollo de habilidades académicas que permiten a los futuros maestros transmitir conocimientos disciplinarios en las aulas (Perrenoud, 2008). Este enfoque ha sido efectivo en la enseñanza de contenidos específicos, como matemáticas, ciencias o lenguas, pero ha dejado de lado otros aspectos cruciales del rol docente, como el desarrollo socioemocional y ético tanto del maestro como de los estudiantes (González-Monteagudo, 2018).

En la actualidad la realidad educativa es cada vez más compleja y demanda que los docentes asuman múltiples roles dentro y fuera del aula. Los maestros ya no solo son responsables de la enseñanza de contenidos curriculares; también deben ser capaces de fomentar en sus estudiantes competencias socioemocionales que les permitan gestionar sus emociones, interactuar de manera constructiva con los demás, y desarrollar una ética personal que guíe su comportamiento (Bisquerra, 2011). Estas competencias son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que

contribuyen a su bienestar emocional, social y académico (Goleman, 2005).

El problema es que en muchos casos las instituciones normalistas no están preparando adecuadamente a los futuros docentes para asumir estos roles más amplios. Según Darling-Hammond y Bransford (2005), los programas de formación docente suelen centrarse principalmente en la pedagogía tradicional y la instrucción disciplinaria, con poca atención a la enseñanza de competencias emocionales, éticas y culturales. Esto limita la capacidad de los docentes para abordar las complejidades del contexto educativo actual, donde se espera que actúen no solo como transmisores de conocimiento, sino también como guías, mentores y facilitadores del desarrollo integral de sus estudiantes (Schön, 1983).

Un desafío adicional radica en que muchos docentes no se sienten preparados o capacitados para gestionar estas demandas adicionales. Estudios recientes han mostrado que los maestros a menudo experimentan estrés y agotamiento debido a la presión de cumplir con roles múltiples y complejos para los cuales no han sido formados (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Esto pone en riesgo no solo el bienestar del docente, sino también la calidad de la educación que ofrecen a sus estudiantes.

Por lo tanto es urgente que las escuelas normales revisen y actualicen sus programas de formación docente para incluir un enfoque más integral que prepare a los futuros maestros no solo en las competencias académicas, sino también en las competencias socioemocionales, éticas y sociales necesarias para enfrentar las demandas de la educación contemporánea. Esto implicaría una reconfiguración del currículo, de modo que se integre la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, así como la formación ética que permita a los docentes desempeñar su rol de manera efectiva en el contexto actual (González-Monteagudo, 2018).

Este déficit en la formación docente pone en evidencia una desconexión entre las expectativas de la sociedad hacia los docentes y la formación que estos reciben en las escuelas normales. Mientras que se espera que los maestros desempeñen un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, las instituciones que los preparan no están proporcionando las herramientas necesarias para cumplir con estas expectativas. Esta falta de preparación tiene un impacto directo en la calidad de la educación y en la capacidad de los

docentes para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa (Freire, 2005).

Pregunta de investigación

En este proyecto de investigación las preguntas de investigación son fundamentales para guiar el proceso de análisis y profundización en el tema. Estas preguntas buscan esclarecer cómo los docentes perciben su rol más allá de la enseñanza tradicional y qué limitaciones y oportunidades existen en su formación para asumir un papel más integral. A continuación, se presentan la pregunta de investigación y las preguntas secundarias desarrolladas con mayor detalle:

¿Cuál es el papel del educador en la educación normalista más allá de la enseñanza académica, y cómo se refleja en su formación y prácticas docentes?

Preguntas secundarias

1. ¿Cómo perciben los docentes normalistas su papel más allá de la enseñanza académica? Esta pregunta busca explorar las concepciones y actitudes de los docentes en formación respecto a su rol integral como educadores. En un contexto en el que la educación no solo implica la transmisión de conocimientos académicos, es importante conocer cómo los futuros docentes perciben su responsabilidad en la formación socioemocional y ética de sus estudiantes (Bisqueria, 2011).
2. ¿Qué competencias socioemocionales, éticas y culturales se enseñan en las escuelas normales? Esta pregunta tiene como objetivo identificar las competencias no académicas que se abordan en los programas de formación docente en las escuelas normales. La formación de un docente debe ir más allá de lo académico para incluir competencias socioemocionales, como la empatía, la autorregulación y la colaboración, así como competencias éticas y culturales que les permitan enseñar desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de la diversidad (González-Monteagudo, 2018).
3. ¿De qué manera las prácticas educativas actuales reflejan un enfoque más holístico en la formación docente?

Con esta pregunta se busca comprender cómo las prácticas educativas que se implementan en las escuelas normales están promoviendo o limitando el desarrollo integral de los futuros docentes. Se pretende analizar si las actividades pedagógicas, los métodos de enseñanza y las interacciones dentro de la formación docente reflejan un enfoque holístico que incluye no solo aspectos académicos, sino también el desarrollo emocional, ético y cultural de los estudiantes (Schön, 1983).

4. ¿Cuáles son las principales limitaciones en la formación de los educadores para cumplir un rol integral en la educación? Esta pregunta busca identificar los desafíos y barreras que enfrentan las escuelas normales al intentar formar a docentes en un enfoque más integral. Esto incluye limitaciones estructurales, como la falta de recursos, limitaciones curriculares, como la escasez de contenidos relacionados con la educación emocional y ética, y limitaciones personales de los docentes, como la falta de autoconfianza o preparación para manejar aspectos no académicos de la enseñanza (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación se enfocan en analizar y comprender el papel del docente formador de docentes, considerando los perfiles y dominios, no académicos que son esenciales para un desarrollo educativo más integral. A continuación, se presentan los objetivos general y específicos del estudio:

OBJETIVO GENERAL:

Analizar el papel del educador formador de educadores más allá de la enseñanza académica.

Este objetivo busca comprender de manera integral cómo los docente formador de docentes perciben y ejercen su rol dentro y fuera del aula, evaluando tanto su capacidad para transmitir conocimientos académicos como para promover el desarrollo socioemocional, ético y cultural de sus estudiantes. La intención es ofrecer una visión amplia del papel del educador, considerando las demandas educativas actuales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. **Identificar las practicas y habilidades no académicas que son consideradas clave en la formación docente en las escuelas normales.**
Este objetivo pretende reconocer las habilidades y competencias relacionadas con el desarrollo socioemocional, ético y cultural que se consideran fundamentales en la formación de los futuros docentes. Según Gardner (2011).1.
2. **Evaluar la percepción de los educadores sobre su papel integral en el desarrollo de los estudiantes.**
Este objetivo busca analizar cómo los educadores perciben su papel más allá de la enseñanza académica. Se explorará si los futuros docentes reconocen la importancia de su rol en el desarrollo emocional y ético de sus estudiantes y si se sienten capacitados para asumir este desafío (Bisquerra, 2011).
3. **Explorar las prácticas educativas que promuevan el desarrollo socioemocional y ético en la formación docente.**
Este objetivo se centra en investigar cómo las prácticas pedagógicas en las escuelas normales están alineadas con la promoción de un enfoque holístico de la enseñanza. Se analizarán las metodologías y estrategias que se implementan para asegurar que los futuros docentes estén preparados para promover el bienestar emocional y el desarrollo ético de sus estudiantes (Schön, 1983).
4. **Proponer estrategias para mejorar la formación integral de los futuros docentes.**
Basado en los hallazgos del

estudio, este objetivo busca desarrollar recomendaciones y estrategias que puedan ser implementadas en los programas de formación docente para asegurar que los futuros maestros estén equipados con las competencias necesarias para desempeñar un papel más integral en la educación. Estas estrategias podrían incluir revisiones curriculares, capacitaciones adicionales o cambios en las prácticas educativas dentro de las escuelas normales (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

JUSTIFICACIÓN

Este estudio es relevante porque aborda una necesidad emergente en la formación docente: la integración de competencias que vayan más allá del conocimiento académico. A medida que los contextos educativos se vuelven más complejos y diversos, se hace evidente que los futuros docentes deben estar preparados no solo para transmitir conocimientos disciplinares, sino también para desempeñar un papel integral en el desarrollo de sus estudiantes, abarcando aspectos emocionales, sociales y éticos (Darling-Hammond, 2006).

Lo que lleva a reflexionar sobre el papel que juegan los formadores de formadores de docentes, ya que estos deben de ser conscientes de la responsabilidad que tienen al desempeñar dicha labor, la cual no solo implica la docencia, sino que debe buscar en estar en una mejora constante para garantizar la formación integral del estudiantado dentro del instituto y durante su formación inicial

En la actualidad, los estudiantes enfrentan desafíos que trascienden lo académico. Problemas como el acoso escolar, la ansiedad, la falta de habilidades sociales y la violencia de género requieren que los docentes cuenten con competencias socioemocionales y éticas que les permitan apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes (Bisquerra, 2011). Por lo tanto, formar a los educadores en estas áreas es crucial para garantizar una educación que no solo prepare a los estudiantes para el éxito académico, sino también para una vida equilibrada y saludable en lo emocional y social (Goleman, 2005).

El marco tradicional de formación docente en las escuelas normales ha sido históricamente insuficiente para abordar estas necesidades integrales. Según Gairín (2010), la educación centrada únicamente en los contenidos académicos ha dejado un vacío en la preparación de los docentes para manejar los desafíos emocionales y éticos que se presentan en el aula. Esto ha generado un desajuste entre las expectativas que la sociedad tiene hacia los docentes y las competencias que estos adquieren durante su formación inicial. Este estudio, por tanto, es necesario para identificar estas carencias en la formación y proponer cambios que lleven a una mejora significativa en la calidad educativa.

Además, el estudio es pertinente porque contribuye a un enfoque educativo más holístico y centrado en el bienestar del estudiante. Como señala Gardner (2011), la educación de calidad debe contemplar el desarrollo completo del individuo, incluyendo su dimensión emocional y social. El rol del educador, en este sentido, es clave para crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes puedan desarrollarse como personas integrales. No obstante, la falta de formación en estos aspectos deja a muchos docentes mal preparados para cumplir con estas expectativas (González-Monteagudo, 2018).

Este estudio también aportará beneficios directos a las instituciones formadoras de docentes al proporcionar datos empíricos y análisis que puedan ser utilizados para mejorar y actualizar sus programas educativos. Las recomendaciones que surjan de esta investigación ofrecerán guías claras sobre cómo las escuelas normales pueden rediseñar sus currículos para incluir competencias emocionales, éticas y sociales que preparen mejor a los futuros docentes para enfrentar las realidades del aula contemporánea (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

En definitiva, esta investigación es relevante porque tiene el potencial de impactar en la calidad de la educación, no solo a nivel de formación docente, sino también en los estudiantes que se beneficiarán de una enseñanza más integral. El estudio no solo responde a una necesidad actual, sino que también anticipa las demandas futuras de una educación que reconozca la importancia del bienestar emocional y social en el éxito académico y personal de los estudiantes (Cabrera & López, 2015).

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se basa en la convergencia de varias teorías y enfoques que abordan la educación integral, la pedagogía crítica y el desarrollo socioemocional en la formación docente. Este apartado se sustenta en las propuestas de Paulo Freire sobre la educación liberadora, así como en enfoques contemporáneos relacionados con la pedagogía crítica y las competencias emocionales y éticas en la formación de docentes. Estas teorías y enfoques proveen una base sólida para comprender el rol del educador más allá de la enseñanza académica y su capacidad como agente de cambio social.

Educación Liberadora de Paulo Freire

Una de las principales teorías que fundamenta esta investigación es la educación liberadora propuesta por Paulo Freire. Freire (1970) plantea que la educación debe ser un proceso emancipador en el que los estudiantes no solo reciban conocimiento, sino que también sean conscientes de su realidad social y política, desarrollando una conciencia crítica. En su enfoque, el educador no es un mero transmisor de conocimientos, sino un facilitador que ayuda a los estudiantes a interpretar su mundo y a transformarlo. Este enfoque es particularmente relevante para la formación docente, ya que sugiere que los educadores deben estar preparados para enseñar desde una perspectiva que promueva la reflexión crítica y el empoderamiento de los estudiantes, permitiendo que se conviertan en agentes de cambio social.

Freire también resalta la importancia del diálogo en el proceso educativo. El acto de enseñar y aprender es, según Freire (1997), un proceso dialógico en el que tanto educadores como estudiantes se enriquecen mutuamente. En este sentido, los futuros docentes deben estar capacitados para facilitar este tipo de educación dialógica, que no solo fomente el conocimiento académico, sino también el desarrollo de habilidades críticas y socioemocionales. Así, el papel del educador se expande hacia una labor más compleja que implica acompañar a los estudiantes en su proceso de autodescubrimiento y transformación social.

Pedagogía Crítica y el Educador como Agente de Cambio Social

El enfoque de la pedagogía crítica, desarrollado por autores como Henry Giroux (1988) y bell hooks (1994), complementa la perspectiva de

Freire al considerar al educador como un agente de cambio social. Giroux (1988) argumenta que la pedagogía crítica desafía las estructuras de poder y opresión presentes en la sociedad, instando a los educadores a adoptar una postura ética y transformadora en el aula. Según esta teoría, el educador tiene la responsabilidad de fomentar una educación que cuestione las injusticias sociales y prepare a los estudiantes para participar activamente en la sociedad como ciudadanos críticos y comprometidos.

En este contexto, la formación docente no puede limitarse a impartir contenidos académicos; debe incluir también la enseñanza de competencias éticas y sociales que permitan a los futuros educadores abordar las desigualdades presentes en el entorno educativo. Como sostiene hooks (1994), los docentes deben estar comprometidos con una práctica educativa que integre la justicia social y el respeto por la diversidad cultural, sexual y de género.

Desarrollo Socioemocional en la Formación Docente

Otra teoría central en este marco teórico es la relacionada con el desarrollo socioemocional. En la última década, ha habido un creciente interés en integrar las competencias socioemocionales en la educación, tanto a nivel de los estudiantes como de los docentes (Bisquerra & Pérez, 2007). El desarrollo socioemocional incluye habilidades como la empatía, la autorregulación emocional, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables (Goleman, 2005). Estas competencias son fundamentales para el bienestar de los estudiantes y su capacidad de aprender en un entorno inclusivo y seguro. En el caso de la formación docente, la adquisición de competencias socioemocionales es crucial para que los futuros maestros puedan manejar las dinámicas emocionales en el aula y promover un ambiente de aprendizaje positivo. Según Zins et al. (2004), los docentes que poseen habilidades socioemocionales bien desarrolladas son más efectivos en la gestión del aula, establecen relaciones más sólidas con los estudiantes y están mejor preparados para responder a las necesidades emocionales de los estudiantes. En este sentido, las escuelas normales tienen la responsabilidad de formar a futuros docentes que no solo sean expertos en su disciplina, sino también en la gestión emocional y ética del aula.

Inteligencia Emocionales y Éticas en la Formación Docente

La formación en habilidades emocionales y éticas ha cobrado relevancia en los últimos años, ya que estas competencias son esenciales para la creación de ambientes de aprendizaje saludables y justos. Bisquerra (2011) sugiere que las competencias emocionales deben ser parte fundamental de la formación docente, ya que estas permiten al docente comprender y regular sus propias emociones, lo que a su vez impacta positivamente en el clima del aula y en la relación con los estudiantes. Además, las competencias éticas son necesarias para que los educadores tomen decisiones responsables y justas, respeten la diversidad y promuevan la equidad en el entorno educativo (Colnerud, 2006).

Estas habilidades son vitales para que los educadores puedan actuar como agentes de cambio, no solo dentro del aula, sino también en la sociedad en general. El desarrollo de una ética profesional sólida y la capacidad de manejar los desafíos emocionales del aula son elementos clave para que los docentes puedan cumplir con su rol integral en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos.

Este marco teórico sitúa al educador como una figura central en la transformación educativa y social. Las teorías de la educación liberadora de Freire, la pedagogía crítica de Giroux y hooks, y el desarrollo socioemocional y ético planteado por autores como Bisquerra y Goleman proporcionan una base sólida para entender el papel del educador más allá de la enseñanza académica. Estas teorías subrayan la importancia de una formación docente que no solo se enfoque en la transmisión de conocimientos, sino que también prepare a los educadores para ser facilitadores del cambio social, promotores del bienestar emocional y ético, y defensores de una educación inclusiva y equitativa.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que busca comprender en profundidad el papel del educador en la educación normalista más allá de la enseñanza académica, analizando las percepciones, prácticas y competencias que se promueven en la formación docente. Dado que el estudio se centra en el análisis de textos publicados en artículos de revistas indexadas en Scopus, SciELO y repositorios de Cuadril 1, se empleará una metodología basada en el análisis documental,

que permitirá identificar tendencias, enfoques y vacíos en la literatura existente sobre el tema.

Enfoque de investigación

El enfoque cualitativo es el más adecuado para esta investigación, ya que permite explorar de manera profunda y contextualizada las percepciones, prácticas y competencias relacionadas con el rol del educador en la formación docente. Este enfoque se centra en la interpretación de los significados y las experiencias que emergen de los textos analizados, lo que resulta fundamental para comprender cómo se aborda el papel del educador más allá de lo académico en la literatura especializada (Creswell & Poth, 2018).

Tipo de estudio

El estudio es de tipo documental, ya que se basa en el análisis de textos publicados en artículos de revistas científicas y repositorios académicos. Este tipo de estudio permite recopilar, sistematizar y analizar información existente sobre el tema, lo que facilita la identificación de patrones, tendencias y vacíos en la literatura (Bowen, 2009).

Selección de fuentes

Las fuentes de información para esta investigación serán artículos científicos publicados en revistas indexadas en Scopus, SciELO y repositorios de Cuadril 1. Estas bases de datos fueron seleccionadas por su relevancia y prestigio en el ámbito académico, lo que garantiza la calidad y rigurosidad de los textos analizados. Los criterios de selección de los artículos incluyen:

- Publicaciones de los últimos 10 años (2013-2023) para asegurar la actualidad de la información.
- Artículos que aborden temas relacionados con el papel del educador en la formación docente, competencias socioemocionales, éticas y culturales, y prácticas educativas integrales.
- Textos que presenten evidencia empírica o reflexiones teóricas relevantes para el tema de investigación (Flick, 2018).

Proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se llevará a cabo en las siguientes etapas:

1. **Búsqueda sistemática:** Se realizará una búsqueda en las bases de datos seleccionadas utilizando palabras clave relacionadas con el tema de investigación, como "rol del educador", "formación docente", "competencias socioemocionales", "educación integral", "pedagogía crítica" y "desarrollo ético en la educación" (Creswell & Creswell, 2018).
2. **Selección de artículos:** Se revisarán los títulos y resúmenes de los artículos identificados para determinar su pertinencia con el tema de investigación. Aquellos que cumplan con los criterios de selección serán incluidos en el análisis (Braun & Clarke, 2006).
3. **Organización de la información:** Los artículos seleccionados se organizarán en una base de datos para facilitar su análisis. Se registrarán datos como el título, autores, año de publicación, revista, objetivos, metodología y principales hallazgos (Miles et al., 2014).

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizará mediante el método de análisis de contenido, que permite identificar y categorizar los temas y conceptos clave presentes en los textos. Este proceso incluye las siguientes etapas:

1. **Lectura exhaustiva:** Se realizará una lectura detallada de los artículos seleccionados para familiarizarse con su contenido y contexto (Krippendorff, 2018).
2. **Codificación:** Se identificarán y codificarán los temas y conceptos relevantes relacionados con el papel del educador, las competencias socioemocionales, éticas y culturales, y las prácticas educativas integrales (Saldaña, 2021).
3. **Categorización:** Los códigos identificados se agruparán en categorías temáticas que permitan organizar la información de manera coherente. Algunas categorías posibles incluyen: "Percepción del rol docente", "Competencias socioemocionales en la formación docente", "Prácticas

educativas integrais" y "Limitaciones en la formación docente" (Braun & Clarke, 2006).

4. **Interpretación:** Se interpretarán los hallazgos a la luz del marco teórico y las preguntas de investigación, identificando patrones, tendencias y vacíos en la literatura (Creswell & Poth, 2018).

Rigor metodológico

Para garantizar el rigor metodológico de la investigación, se seguirán los siguientes criterios:

- **Credibilidad:** Se asegurará la selección de fuentes confiables y de alta calidad académica, como artículos indexados en Scopus y SciELO (Lincoln & Guba, 1985).
- **Transferibilidad:** Los hallazgos se presentarán de manera detallada y contextualizada, lo que permitirá su aplicación en otros contextos similares (Shenton, 2004).
- **Dependencia:** Se documentará de manera exhaustiva el proceso de recolección y análisis de datos, lo que facilitará la replicabilidad del estudio (Creswell & Creswell, 2018).
- **Confirmabilidad:** Se mantendrá un registro detallado de las decisiones metodológicas y los hallazgos, lo que permitirá verificar la consistencia y objetividad del análisis (Lincoln & Guba, 1985).

Limitaciones del estudio

Una de las principales limitaciones de este estudio es que se basa exclusivamente en el análisis de textos publicados, lo que puede restringir la diversidad de perspectivas y experiencias sobre el tema. Además, la selección de artículos en bases de datos específicas puede excluir publicaciones relevantes que no estén indexadas en estas plataformas. Sin embargo, estas limitaciones se mitigarán mediante una búsqueda exhaustiva y la inclusión de fuentes diversas y representativas (Flick, 2018).

Consideraciones éticas

Dado que el estudio se basa en el análisis de textos publicados, no se requiere la obtención de consentimiento informado ni la protección de datos personales. Sin embargo, se asegurará el respeto a los derechos de autor y la citación adecuada de todas las fuentes utilizadas,

siguiendo las normas éticas y académicas establecidas (American Psychological Association [APA], 2020).

Plan de trabajo

El proceso de investigación se desarrollará en las siguientes etapas:

1. **Revisión bibliográfica:** Búsqueda y selección de artículos en las bases de datos Scopus, SciELO y repositorios de Cuadril 1 (Creswell & Creswell, 2018).
2. **Análisis documental:** Lectura, codificación y categorización de los textos seleccionados (Saldaña, 2021).
3. **Interpretación de resultados:** Análisis de los hallazgos en relación con las preguntas de investigación y el marco teórico (Braun & Clarke, 2006).
4. **Redacción del informe:** Elaboración del apartado de metodología y presentación de los resultados (APA, 2020).
5. **Conclusiones y recomendaciones:** Formulación de conclusiones y propuestas para mejorar la formación docente (Creswell & Poth, 2018).

Este enfoque metodológico permitirá abordar de manera sistemática y rigurosa el papel del educador en la educación normalista más allá de la enseñanza académica, contribuyendo a la comprensión de este tema y a la identificación de estrategias para mejorar la formación docente.

5. DESARROLLO

El análisis de la investigación se centra en comprender el papel del educador en la educación normalista más allá de la enseñanza académica, explorando cómo se aborda este tema en la literatura especializada y cómo se refleja en la formación y prácticas docentes. A continuación, se presenta un desarrollo detallado del análisis, estructurado en torno a las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Percepción del rol docente más allá de la enseñanza académica

La primera pregunta de investigación busca explorar cómo los docentes normalistas perciben su papel más allá de la transmisión de conocimientos académicos. Según los hallazgos de la literatura, existe una creciente conciencia entre los educadores sobre la necesidad de asumir un rol integral que incluya el desarrollo socioemocional, ético y cultural de los estudiantes (Bisquerra, 2011). Sin embargo,

muchos docentes en formación expresan inseguridad o falta de preparación para desempeñar este rol ampliado, lo que sugiere una brecha entre las expectativas sociales y la formación que reciben (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

En los artículos analizados, se destaca que los docentes perciben su rol como facilitadores del aprendizaje integral, pero reconocen que su formación ha estado tradicionalmente centrada en aspectos académicos y pedagógicos tradicionales (Perrenoud, 2008). Esto limita su capacidad para abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, especialmente en contextos educativos complejos y diversos (González-Monteagudo, 2018). Por ejemplo, algunos estudios señalan que los docentes se sienten abrumados por la presión de cumplir con múltiples roles, como el de mentor, guía emocional y mediador de conflictos, para los cuales no han sido adecuadamente preparados (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Competencias socioemocionales, éticas y culturales en la formación docente

La segunda pregunta de investigación se enfoca en identificar las competencias no académicas que se enseñan en las escuelas normales. Los resultados del análisis indican que, aunque existe un reconocimiento teórico de la importancia de estas competencias, su integración en los currículos de formación docente sigue siendo limitada (Bisquerra, 2011). Las competencias socioemocionales, como la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos, se mencionan en los programas de estudio, pero su enseñanza suele ser superficial y no se integra de manera transversal en la formación (Goleman, 2005).

Por otro lado, las competencias éticas y culturales, como el respeto a la diversidad y la promoción de la justicia social, son abordadas en menor medida. Algunos autores señalan que estas competencias son cruciales para formar docentes capaces de trabajar en entornos multiculturales y de alta complejidad social (Freire, 2005). Sin embargo, los programas de formación docente aún no han logrado incorporar de manera efectiva estas dimensiones en sus currículos, lo que limita la preparación de los futuros maestros para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea (González-Monteagudo, 2018).

Prácticas educativas que reflejan un enfoque holístico

La tercera pregunta de investigación busca comprender cómo las prácticas educativas actuales reflejan un enfoque más holístico en la formación docente. Los hallazgos sugieren que, aunque algunas escuelas normales han comenzado a implementar prácticas que promueven el desarrollo integral de los futuros docentes, estas iniciativas suelen ser aisladas y no forman parte de una estrategia sistemática (Schön, 1983). Por ejemplo, se han identificado experiencias exitosas en las que se utilizan metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la reflexión crítica, para fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

No obstante, en la mayoría de los casos, las prácticas educativas siguen priorizando la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades pedagógicas tradicionales, con poca atención al desarrollo emocional y ético de los estudiantes (Perrenoud, 2008). Esto refleja una desconexión entre los discursos teóricos sobre la educación integral y las prácticas reales en las aulas de formación docente (González-Monteagudo, 2018).

Limitaciones en la formación de los educadores

La cuarta pregunta de investigación se centra en identificar las principales limitaciones que enfrentan las escuelas normales para formar docentes con un enfoque integral. Los resultados del análisis revelan que estas limitaciones son de diversa índole:

- **Limitaciones estructurales:** La falta de recursos económicos, humanos y materiales dificulta la implementación de programas de formación docente más integrales (Skaalvik & Skaalvik, 2017).
- **Limitaciones curriculares:** Los currículos de formación docente suelen estar sobrecargados de contenidos académicos, lo que deja poco espacio para la enseñanza de competencias socioemocionales y éticas (Bisquerra, 2011).
- **Limitaciones personales:** Muchos docentes en formación no se sienten preparados para asumir roles más amplios, como el de facilitadores del desarrollo emocional y ético de sus estudiantes, debido a la falta de

capacitação y apoyo (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Además, se identificó que las instituciones formadoras de docentes enfrentan desafíos para actualizar sus programas y adaptarlos a las demandas de la educación contemporánea. Esto incluye la resistencia al cambio por parte de algunos actores educativos y la falta de consenso sobre cómo integrar las competencias no académicas en la formación docente (González-Monteagudo, 2018).

6. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Los resultados del análisis confirman que el papel del educador en la educación normalista ha evolucionado hacia un enfoque más integral, que trasciende la enseñanza académica para incluir el desarrollo socioemocional, ético y cultural de los estudiantes. Sin embargo, persisten importantes desafíos en la formación docente, que limitan la capacidad de los futuros maestros para asumir este rol ampliado.

En primer lugar, se observa una brecha entre las expectativas sociales hacia los docentes y la formación que reciben en las escuelas normales. Mientras que se espera que los maestros actúen como facilitadores del aprendizaje integral, su formación sigue centrada en aspectos académicos y pedagógicos tradicionales (Perrenoud, 2008). Esto sugiere la necesidad de reconfigurar los currículos de formación docente para incluir competencias socioemocionales, éticas y culturales de manera transversal (Bisquerra, 2011).

En segundo lugar, las prácticas educativas en las escuelas normales no siempre reflejan un enfoque holístico. Aunque existen experiencias exitosas, estas suelen ser aisladas y no forman parte de una estrategia sistemática (Schön, 1983). Esto indica la necesidad de promover cambios en las metodologías de enseñanza y en las dinámicas de formación docente, para asegurar que los futuros maestros estén preparados para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Finalmente, las limitaciones estructurales, curriculares y personales representan un obstáculo importante para la formación de docentes integrales. Para superar estas barreras, es necesario implementar políticas educativas que prioricen la formación docente integral, así como proporcionar los recursos y el

apoyo necesarios para llevar a cabo estos cambios (González-Monteagudo, 2018).

7. CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el papel del educador en la educación normalista más allá de la enseñanza académica, explorando cómo se aborda este tema en la formación docente y cuáles son las principales limitaciones y oportunidades para su implementación. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis, organizadas en torno a las preguntas de investigación y los objetivos planteados.

El análisis de la investigación confirma que el papel del educador en la educación normalista ha evolucionado hacia un enfoque más integral, que no solo abarca la enseñanza académica, sino también el desarrollo socioemocional, ético y cultural de los estudiantes. Sin embargo, persisten importantes desafíos en la formación docente que limitan la capacidad de los futuros maestros para asumir este rol ampliado.

Para superar estas limitaciones, es necesario reconfigurar los currículos de formación docente, promover prácticas educativas más holísticas y abordar las barreras estructurales y personales que dificultan la implementación de estos cambios. Solo de esta manera será posible formar docentes capaces de enfrentar los desafíos de la educación contemporánea y contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes..

Respuesta a las preguntas de investigación

1. ¿Cómo perciben los docentes normalistas su papel más allá de la enseñanza académica?

Los docentes normalistas reconocen la importancia de asumir un rol integral que trascienda la transmisión de conocimientos académicos. Sin embargo, muchos expresan inseguridad o falta de preparación para desempeñar funciones relacionadas con el desarrollo socioemocional, ético y cultural de sus estudiantes. Esta percepción refleja una brecha entre las expectativas sociales hacia los docentes y la formación que reciben, la cual sigue priorizando aspectos académicos y pedagógicos tradicionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Bisquerra, 2011).

2. **¿Qué competencias socioemocionales, éticas y culturales se enseñan en las escuelas normales?**

Aunque existe un reconocimiento teórico de la importancia de las competencias socioemocionales, éticas y culturales, su integración en los currículos de formación docente es limitada. Las competencias socioemocionales, como la empatía y la autorregulación emocional, se mencionan en los programas de estudio, pero su enseñanza suele ser superficial. Por otro lado, las competencias éticas y culturales, como el respeto a la diversidad y la promoción de la justicia social, son abordadas de manera insuficiente, lo que dificulta la preparación de los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea (González-Monteagudo, 2018; Goleman, 2005).

3. **¿De qué manera las prácticas educativas actuales reflejan un enfoque más holístico en la formación docente?**

Las prácticas educativas en las escuelas normales aún no reflejan de manera sistemática un enfoque holístico. Aunque existen experiencias exitosas que utilizan metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la reflexión crítica, estas iniciativas suelen ser aisladas y no forman parte de una estrategia integral. En la mayoría de los casos, las prácticas siguen centradas en la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades pedagógicas tradicionales, con poca atención al desarrollo emocional y ético de los estudiantes (Schön, 1983; Perrenoud, 2008).

4. **¿Cuáles son las principales limitaciones en la formación de los educadores para cumplir un rol integral en la educación?**

Las limitaciones en la formación docente son de diversa índole. En primer lugar, las limitaciones estructurales, como la falta de recursos económicos, humanos y materiales, dificultan la implementación de programas más integrales. En segundo lugar, los currículos están sobrecargados de contenidos académicos, lo que deja poco espacio

para la enseñanza de competencias no académicas. Finalmente, muchos docentes en formación no se sienten preparados para asumir roles más amplios debido a la falta de capacitación y apoyo (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Bisquerra, 2011).

Logro de los objetivos

1. **Identificar las prácticas y habilidades no académicas clave en la formación docente**

Se identificaron competencias socioemocionales, éticas y culturales como elementos fundamentales para la formación integral de los docentes. Sin embargo, su integración en los currículos es limitada y requiere mayor atención para preparar a los futuros maestros en estas áreas (Gardner, 2011).

2. **Evaluar la percepción de los educadores sobre su papel integral**

Los docentes reconocen la importancia de su rol más allá de la enseñanza académica, pero expresan inseguridad debido a la falta de preparación en competencias socioemocionales y éticas. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la formación en estas áreas (Bisquerra, 2011).

3. **Explorar las prácticas educativas que promueven el desarrollo socioemocional y ético**

Aunque existen prácticas innovadoras que fomentan un enfoque holístico, estas no están generalizadas. Es necesario promover metodologías activas y reflexivas que integren el desarrollo emocional y ético en la formación docente (Schön, 1983).

4. **Proponer estrategias para mejorar la formación integral de los futuros docentes**

Basado en los hallazgos, se proponen las siguientes estrategias:

- Revisar y actualizar los currículos para incluir competencias socioemocionales, éticas y culturales de manera transversal.
- Capacitar a los formadores de docentes en metodologías activas y enfoques holísticos.
- Proporcionar recursos y apoyo para implementar programas

de formação docente mais integrais.

- Fomentar a reflexão crítica e a autoavaliação entre os docentes em formação (Darling-Hammond & Bransford, 2005; González-Monteagudo, 2018).

REFLEXIONES FINALES

El papel del educador en la educación normalista ha evolucionado hacia un enfoque más integral, que incluye no solo la enseñanza académica, sino también el desarrollo socioemocional, ético y cultural de los estudiantes. Sin embargo, persisten importantes desafíos en la formación docente, que limitan la capacidad de los futuros maestros para asumir este rol ampliado.

Para superar estas limitaciones es necesario reconfigurar los currículos de formación docente, promover prácticas educativas más holísticas y abordar las barreras estructurales y personales que dificultan la implementación de estos cambios. Solo así será posible formar docentes capaces de enfrentar los desafíos de la educación contemporánea y contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes.

En definitiva esta investigación resalta la importancia de repensar la formación docente para preparar a los futuros maestros no solo como transmisores de conocimientos, sino como facilitadores del aprendizaje integral, promotores del bienestar emocional y ético, y agentes de cambio social. Estas conclusiones ofrecen una base sólida para futuras investigaciones y para la implementación de políticas educativas que prioricen la formación docente integral.

Referencias

REFERÊNCIAS

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, DC: Author.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Editorial Wolters Kluwer.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Brace, I. (2018). Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research. Kogan Page.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Cabrera, M. L., & López, C. A. (2015). La formación de competencias socioemocionales en la educación básica: Un reto ineludible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 145-169.

Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12(3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/13450600500467718>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogia de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogia del oprimido* (30th ed.). Siglo XXI Editores.

Gairín, J. (2010). Nuevos retos y demandas en la formación inicial de los docentes: Entre la calidad y la exigencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 87-108.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

Gardner, H. (2011). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Paidós.

Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional*. Kairós.

González-Monteagudo, J. (2018). *Formación docente y competencias socioemocionales: Un enfoque integral*. Narcea.

González-Monteagudo, J. (2018). La formación de los docentes en la sociedad actual: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 45-60. <https://doi.org/10.35362/rie760612>

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.

Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Meyer, H. (2016). *El enfoque didáctico tradicional: Crítica y alternativas*. Morata.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *International Journal of Educational Research*, 85, 20-30. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.06.004>

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.