

Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral

*José Silvano Hernández Mosqueda¹, Guillermo Guerrero Rosas²
Sergio Tobón³, César Núñez⁴*

3.1 Introducción

Los cambios acelerados de las últimas décadas, el desarrollo tecnológico y los grandes retos de la humanidad exigen a la educación una transformación a fondo, basada en la mejora de los procesos que se gestan desde las instituciones formadoras de docentes, los programas de actualización del magisterio, las universidades, los planes de estudio que se imparten en los diversos niveles y, ante todo, en los estilos de interacción que se manifiestan dentro y fuera de las aulas entre los estudiantes y educadores (Tobón et al., 2015). Todo esto, desde una visión sistémica conlleva un espíritu de transformación, de centrar la formación de los ciudadanos del siglo XXI en la resolución de problemas del contexto, superando la linealidad, fragmentación del conocimiento y el dominio de contenidos (Tobón et al., 2014).

¹ Doctor en Educación; maestro en Desarrollo de Competencias Docentes por el Instituto Universitario de Puebla. Docente e investigador del Centro Universitario CIFE. Correo electrónico: josesilvanohernandez@gmail.com

² Doctor en Educación; maestro en Administración de Instituciones Educativas por el itesm Campus Querétaro. Centro Universitario CIFE. Director Académico de la Preparatoria Nuevo Continente Campus Querétaro. Correo electrónico: guillermo.guerreror@gmail.com

³ Psicólogo. Doctor en Modelos Educativos y Sociedad del Conocimiento, Universidad Complutense de Madrid. Presidente e Investigador del Centro Universitario CIFE, Colonia Bellavista, Cuernavaca, Morelos, México. Correo electrónico: stobon@cife.ws

⁴ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

En este sentido, la mediación emerge como un estilo de ejercer la docencia con la finalidad de formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento, es decir, formar personas que trasciendan los aspectos económicos y tecnológicos para construir una colectividad que respete la diversidad basándose en la inclusión y tenga una vida digna y con calidad (Tobón et al., 2015). Por lo tanto, la docencia se entiende como un proceso complejo que busca formar para el emprendimiento, la consolidación de un proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la metacognición (Tobón, 2014a, 2014b).

La mediación desde la socioformación, se ha venido desarrollando con base en los principios de este enfoque, el cual no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica (Tobón, 2014a). A su vez, esta mediación trasciende el aprendizaje, ya que se centra en la dinámica de cambio y realización continua, más que en los cambios conductuales que se logran mediante la reestructuración cognitiva propuesta por el constructivismo o la psicología cognitiva (Tobón et al., 2015). Esto no significa que dichos procesos carezcan de importancia o sean desechados por la socioformación, sino que han dejado de ser las metas principales de la educación, para constituirse en uno de los procesos más importantes que logren la formación integral: la gestión del conocimiento.

3.2 La socioformación: principales postulados

La socioformación busca que una determinada comunidad, grupo u organización aprenda a resolver los problemas y a mejorar las condiciones de vida trabajando de manera colaborativa, para lo cual se apoya el desarrollo del talento, la construcción del proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la convivencia cultural (Tobón et al., 2015). Por esta razón, la socioformación como un enfoque educativo pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para que las personas afronten los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, etc.

La socioformación fue propuesta por Tobón en dos libros publicados en el 2001 y 2002, y se complementó con la teoría crítica de Habermas (1987), la teoría de la quinta disciplina (Senge, 1994; 2000), el pensamiento complejo (Morin, 2000), la formación basada en competencias (Maldonado, 2001), la pedagogía conceptual (Zubiría, 1998) y el aprendizaje estratégico (Pozo

y Monereo, 1999); sin embargo, enfatiza en cómo transformar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación-acción, teniendo en cuenta a la persona como un todo.

A continuación, se describen algunos de los principales postulados de la socioformación como enfoque pedagógico con el afán de clarificar sus propósitos y retos en la educación actual.

Tabla 1. Principales postulados de la socioformación

<i>Postulado</i>	<i>Descripción</i>
Pensar complejamente para ser mejores personas.	La socioformación es una meta de aprendizaje para las personas. Por lo tanto, se busca que todos tengan un pensamiento complejo en el abordaje de las diferentes situaciones de la vida, para vivir con ética; tener flexibilidad en el abordaje de problemas; buscar la relación entre los fenómenos y analizar las actividades desde distintos puntos de vista e ir organizando las ideas para resolver problemas del contexto.
Vivir con un proyecto ético de vida sólido.	Consiste en buscar la plena realización personal acorde con las necesidades vitales y aplicando los valores universales (responsabilidad, honestidad, solidaridad, verdad, justicia, respeto, autonomía, amor a la vida, etc.). Esto implica trabajar constantemente para lograr el tejido social, la paz y el desarrollo socioeconómico, así como la sustentabilidad ambiental.
Formarse mediante la colaboración y socialización.	Esto implica resolver las dificultades y conflictos con diálogo, actitud proactiva y responsabilidad frente al logro de los compromisos adquiridos.
La formación integral es responsabilidad de toda la sociedad.	La responsabilidad no es solamente de los docentes, sino que es una responsabilidad clave de la familia, como también de las organizaciones sociales y empresariales. Para ello deben ser ejemplo de trabajo idóneo y con responsabilidad.
Formarse sirviendo.	En la socioformación es clave servir a los demás, al ambiente y/o a sí mismo para poder lograr la plena formación integral y el desarrollo de las competencias necesarias.
Buscar la sencillez sobre la complicación.	Pensar complejamente no es complicar más la educación, es comprender su razón de ser en la actualidad y los retos de futuro, para luego centrarse en los ejes claves y su interrelación, de tal manera que los buenos propósitos sean aplicados con efectividad en la formación de las personas.

Los problemas son oportunidades.	Los problemas son retos para resolver necesidades, crear e innovar, y así contribuir a mejorar lo que se tiene. En este sentido, son oportunidades para vivir mejor y no situaciones negativas que bloquean la actuación.
La formación es emprendimiento.	En la socioformación es muy importante que las personas aprendan a planear, ejecutar y evaluar los proyectos que resuelvan sus necesidades en diferentes contextos, con creatividad, trabajo colaborativo y perseverancia.
Mejorar continuamente.	La metacognición es uno de los elementos clave en la socioformación, ya que es indispensable que las personas establezcan procesos de mejoramiento continuo para lograr metas a partir de la reflexión. Esto debe estar enmarcado dentro de un proyecto ético de vida.
Demostrar la actuación con evidencias.	En la socioformación, el aprendizaje se demuestra con hechos o evidencias. Estas evidencias deben poder demostrar que se posee una determinada competencia, y no simplemente un saber.

Fuente: adaptado de Tobón (2013).

Con base en estos principios socioformativos, estudios recientes (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014; Hernández, Guerrero y Tobón, 2015; Hernández, Nambo, López y Núñez, 2014; Hernández, Tobón y Acosta, 2015) han mostrado la importancia de generar procesos metodológicos que apoyen a los docentes, asesores educativos, directivos, padres de familia, entre otros agentes, en el establecimiento de nuevas formas de planificar, implementar y evaluar los procesos formativos en las instituciones de todos los niveles educativos (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). Por lo cual, está surgiendo una perspectiva nueva para trascender la docencia como una serie de acciones de enseñanza, y lograr mejoras en la interacción y el aspecto bidireccional de la formación y evaluación integral (Alvarado y Núñez, 2018; Núñez y Tobón, 2006), subrayando la importancia de ejercer la mediación socioformativa como aspecto clave en la educación actual.

Los postulados anteriores se convierten en un verdadero reto cuando en muchos países de Latinoamérica el logro académico de los centros educativos y la expectativa que se tiene del docente, se basa mayoritariamente en los resultados de evaluaciones estandarizadas.

En algunos países, México por ejemplo, se ha comprobado y oficializado que las pruebas estandarizadas de rendimiento han estado atravesadas por

toda una serie de inconsistencias, muchas de gravedad en lo que al corte académico-pedagógico se refiere.

En una realidad educativa en la que el fenómeno de la '*evaluacionitis*' prevalece, pareciera que muchas secretarías o ministerios de educación solamente adiestran la memoria de los estudiantes, los preparan para el momento del examen, mismo que no refleja el nivel de conocimientos que el alumno construye, sino solo los aprendizajes que ha adquirido y que, en cierta medida, los proyecta como saberes desarticulados, poco significativos y sin sustento epistemológico o social.

Una vez más, el docente es el responsable de promover al interior de cada aula o entidad educativa una autoevaluación que le permita mirarse al interior, valorar los procesos e instituir proyectos que sean consecuencia de necesidades que surjan en el contexto instituido o intervenido.

Tomando en cuenta que estas pruebas con frecuencia, olvidan por completo el contexto social de los participantes y que no comprenden las distintas realidades educativas existentes, la mediación docente en el enfoque socioformativo sugiere que no es posible aplicar el mismo contenido a todos los contextos sociales.

Se debe hacer énfasis en la promoción de la elaboración de proyectos de intervención didáctico-pedagógicos, que brinden oportunidad a los docentes para que realicen un diagnóstico de las necesidades propias y las de sus alumnos, y estructuren o propicien proyectos que realmente fortalezcan a los actores del hecho educativo y a las instituciones educativas.

3.3 Docencia y mediación socioformativa

Aunque la docencia es un concepto multifacético y complejo a la vez, desde la socioformación, se entiende como la articulación de las acciones que emprende el docente para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes con base en ambientes de aprendizaje centrados en problemas (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014). No se trata entonces, de la enseñanza, ni de la facilitación, ni tampoco de un proceso del docente hacia los estudiantes utilizando estrategias didácticas (Núñez y Tobón, 2006), sino como la interacción entre docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad, para demostrar la resolución de problemas del contexto. En esto consiste la mediación socioformativa como aspecto nuclear de la docencia. Para que la docencia socioformativa sea el vehículo que concrete la mediación en espacios de formación, es necesario considerar los siguientes aspectos (Tobón et al., 2014):

- *El emprendimiento.* Consiste en iniciar y sacar adelante proyectos que contribuyan a resolver problemas del contexto, con creatividad, pertinencia, eficiencia y eficacia.
- *El proyecto ético de vida.* Significa trabajar de manera continua para lograr el tejido social orientando la actuación de las personas teniendo como referencia los valores universales.
- *Trabajo colaborativo.* Implica establecer metas y alcanzarlas con sinergia, mediante el diálogo, con actitud proactiva y responsabilidad.
- *Gestión del conocimiento.* Consiste en lograr que los estudiantes aprendan estrategias para buscar, procesar, guardar, comprender, adaptar, crear, innovar y aplicar el conocimiento de diversas áreas en la resolución de problemas con ética.
- *Metacognición.* Para mejorar continuamente se requiere establecer procesos de reflexión en torno a lo que se hace, por lo tanto, la metacognición consiste en tomar conciencia de los retos en el desempeño y asumir un compromiso por mejorarlos.

Parra, Tobón y López (2015) demuestran la importancia respecto a que los docentes implementen acciones de mediación necesarias para formar los ciudadanos que requiere la sociedad del conocimiento, y así, asegurar su transformación. El nuevo rol docente implica centrarse en lograr que los estudiantes sean los protagonistas de su propia formación y ellos mismos contribuyan a lograr una mejor calidad de vida, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental. Entre los principales resultados obtenidos en torno a la docencia socioformativa se encuentra: los docentes al dejar de centrarse en contenidos y comienzan a abordar problemas y casos, lo cual es mejor valorado por los estudiantes.

3.4 Tipos de mediación socioformativa

Al igual que la docencia, la mediación socioformativa puede implementarse dependiendo del lugar, los recursos y la modalidad en que se aplique (presencial, virtual o semipresencial). Esta subdivisión implica características particulares en su planeación y evaluación. Cada modalidad tiene las siguientes características:

Tabla 2. Tipos de mediación socioformativa

<i>Mediación socioformativa presencial</i>	<i>Mediación socioformativa virtual</i>	<i>Mediación socioformativa semivirtual</i>
Se realiza mediante el desarrollo de actividades de forma directa, estableciendo las estrategias necesarias para alcanzar las metas propuestas, empleando el trabajo colaborativo y la transversalidad.	Se realiza mediante una plataforma en línea empleando foros y conversaciones establecidas entre los estudiantes y el tutor.	Se realiza mediante el desarrollo de actividades combinando el trabajo en línea mediante videos tutoriales, e-books, test en línea, pruebas con análisis de caso, así como momentos de diálogo directo en conferencias, chat y discusiones en foros para retroalimentar y evaluar las evidencias realizadas.

Fuente: adaptado de Hernández, Tobón y Vázquez (2014).

Además de esta clasificación, la mediación socioformativa puede dividirse en institucional, organizacional y comunitaria. Estos tipos de mediación corresponden al lugar en donde se aplica, ya sea en instituciones educativas, organizaciones y/o comunidades.

Tabla 3. Tipos de mediación socioformativa (institucional, organizacional y comunitario)

<i>Aspecto</i>	<i>Mediación socioformativa institucional</i>	<i>Mediación socioformativa organizacional</i>	<i>Mediación socioformativa comunitaria</i>
Lugar	Se da en instituciones educativas de todos los niveles y ámbitos, formales y no formales	Se da en organizaciones cuyo fin no es la educación pero requieren de la formación continua para lograr sus metas.	Se da en espacios comunitarios e institucionales como la familia, las áreas de recreación y deporte, entornos culturales, etc.
Fin	Formar competencias para la actuación en diversos escenarios.	Formar competencias para actuar en la organización y contribuir al logro de sus metas.	Formar para la vida en sociedad, para el crecimiento humano, para la recreación, etc.

Fuente: elaboración propia.

3.5 Mediación socioformativa, docencia tradicional y facilitación

La mediación socioformativa se diferencia de la docencia tradicional y la facilitación, ya que el modelo de transmisión o perspectiva tradicional, concibe

la enseñanza como un verdadero arte y al profesor como un artesano, en donde su propósito es explicar claramente los conocimientos que el estudiante debe apropiarse (Caro y Núñez, 2018), mientras que la facilitación responde a una visión constructivista orientada a lograr que los estudiantes generen procesos de conocimiento con estrategias propias y de manera activa.

En el marco de la socioformación, la mediación docente se genera a partir de una dinámica de contextualización y problematización, en donde el docente se implica en el proceso formativo para acompañar al estudiante en su proceso de emprendimiento y colaboración para mejorar continuamente.

En 3 se pueden observar los elementos que identifican a cada uno de los aspectos propuestos desde los distintos enfoques educativos existentes. Cabe mencionar que esto no implica la supremacía de alguno de los tres sobre los demás, sino que cada aspecto responde a un tipo de formación que se pretende brindar a los destinatarios, por lo cual es importante visualizar de manera crítica cada propuesta considerando el entorno actual, para determinar sus beneficios y limitaciones.

Tabla 4. Diferencias entre mediación socioformativa y otros enfoques

<i>Aspecto</i>	<i>Docencia tradicional</i>	<i>Facilitación (constructivismo)</i>	<i>Mediación (socioformación)</i>
Meta	Aprendizaje de contenidos	Aprender contenidos y resolver problemas de manera activa	Formación integral y desarrollo de competencias
Dirección	Del docente al estudiante	Del docente al estudiante	Bidireccional
Actores	Docente-estudiantes	Docente-estudiantes	Docentes, estudiantes, pares, familias, personas de la comunidad.
Papel del docente	Explicar los contenidos, asignar tareas y evaluar el aprendizaje	Orientar a los estudiantes sobre cómo aprender, apoyarles con estrategias y recursos	Orientar, explicar, y apoyar a los estudiantes en su formación, buscando el desarrollo personal a través de retos y problemas del contexto.
Papel de los estudiantes	Atender, escuchar, memorizar y reproducir	Emplear los recursos para buscar el conocimiento y aplicarlo con comprensión.	Aprender estrategias para transformar su entorno con base en el trabajo colaborativo continuo.

Fuente: elaboración propia.

3.6 Socioformación y el pensamiento complejo

La mediación socioformativa se vincula con el pensamiento complejo en varios aspectos: para afrontar los nuevos retos es preciso que ante la tendencia tradicional de fragmentar los saberes y buscar la especialización, el docente los articule considerando la diversidad. Ello implica que las personas formen competencias con habilidades de pensamiento complejo, como la vinculación, la transdisciplinariedad, la dialógica, etc. (Morin, 1999).

En la socioformación, el pensamiento complejo es más que un referente epistemológico o un antecedente; es una meta de aprendizaje para las personas. En otras palabras, más que seguir los lineamientos del pensamiento complejo, se busca que todos tengamos un pensamiento complejo en el abordaje de las diferentes situaciones de la vida, para vivir con ética; tener flexibilidad en el abordaje de los problemas; buscar la relación entre los fenómenos para lograr un mejor abordaje de estos; analizar las actividades desde diferentes puntos de vista e ir organizando las ideas para resolver los problemas del contexto.

Aplicar el pensamiento complejo en la educación es hacer inclusivo el proceso formativo, buscando que sea para todos: la unidad en la diversidad. La unidad es el acuerdo de metas en la formación y el tipo de sociedad que se pretende construir; la diversidad, a su vez, es aceptar que dentro de la unidad, las personas tienen variedad de creencias, culturas, ideas y capacidades. El enfoque socioformativo busca una escuela inclusiva en la cual todas las personas se autorrealicen, desarrollen sus talentos y sean competentes para afrontar los retos que demanda la vida, con base en acciones colaborativas entre todos los actores: políticos, directivos de la educación, líderes sociales, empresas, familias, docentes y alumnos.

3.7 Metodología de la mediación socioformativa

Aunque la mediación socioformativa es el resultado de las interacciones entre los distintos actores educativos ante un problema del contexto, es importante lograr de forma sistemática que esta sea parte sustancial de las clases, proyectos, dinámicas o procesos educativos en cualquier escenario. Para lograr esto, se sugiere contar con algunas acciones clave que permitan orientar al docente mediador en su desempeño, planificación y evaluación de las actividades (Tobón et al., 2020).

Estas acciones clave posibilitan una formación contextualizada, orientada al proyecto ético de vida, transversal y pertinente, frente a los retos que la sociedad del conocimiento nos muestra (Tobón et al., 2015).

A continuación se describe cada una de las acciones clave de la mediación socioformativa. No es necesario que en toda sesión de formación estén presentes, lo importante es que se implementen durante el proceso, como una unidad, bloque, módulo o asignatura (Hernández, 2013).

Tabla 5. Acciones clave de la mediación socioformativa

<i>Acciones clave</i>	<i>Descripción</i>
Sensibilización	Consiste en lograr que los estudiantes se formen empleando la motivación y con base en ella, se impliquen en el proceso. Conlleva tener claridad en las metas a lograr, a partir del reconocimiento de los saberes previos y acordar las normas esenciales para lograr las metas.
Conceptualización	Consiste en la apropiación de conceptos clave con actitud reflexiva y crítica mediante la gestión del conocimiento a través de estrategias tales como mapas mentales, cartografía conceptual, esquemas, análisis metacognitivo, etc.
Resolución de problemas	Consiste en determinar problemas con base en las metas de formación esperadas. Estos problemas consideran una necesidad y un reto a alcanzar en su resolución (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015). Para ello, es necesario que los estudiantes identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan estos problemas.
Valores y proyecto ético de vida	Consiste en lograr que los estudiantes actúen en la vida buscando la realización personal mediante la vivencia de valores como la justicia, la responsabilidad, el respeto y la colaboración. Esto implica asumir las consecuencias de nuestros actos y reparar los posibles errores que cometamos en el desempeño.
Comunicación asertiva	Consiste en expresar lo que se piensa o se siente con cordialidad, respetando los derechos, sentimientos y opiniones de los demás, y actuando en consecuencia.
Colaboración	Consiste en apoyar a otras personas en su desarrollo con sentido de reto, sinergia y motivación para el logro de una meta en común.
Creatividad e innovación	Consiste en lograr el mejoramiento continuo y un mayor impacto en el abordaje de las situaciones y afrontamiento de los retos del contexto. Esto implica contextualizar, adaptar, transformar o generar estrategias, procedimiento o productos para resolver un problema con impacto.

Transversalidad	<p>Consiste en lograr que los estudiantes aprendan a afrontar las situaciones y resolver los problemas buscando la contribución de otras áreas o enfoques de una manera articulada, con lógica, coherencia y pertinencia.</p> <p>Implica considerar un problema y articular en torno a este los saberes de distintos ámbitos para lograr una comprensión profunda e implementar soluciones de impacto.</p>
Gestión de recursos	<p>Consiste en lograr que los estudiantes aprendan herramientas para buscar, manejar, mantener, adaptar, crear y emplear los recursos necesarios en la formación y en la resolución de problemas del contexto.</p>
Valoración metacognitiva	<p>Consiste en lograr que los estudiantes tengan retroalimentación sobre su desempeño con logros y aspectos a mejorar, y de esta manera corregir errores y tener una mayor claridad hacia donde orientar su actuación.</p>

Fuente: adaptado de Tobón et al., (2015).

3.8 La mediación socioformativa y las prácticas docentes

El desempeño docente es muy complejo, por lo que se requiere una conceptualización y análisis en un contexto específico (Elizalde y Reyes, 2008), ya que está relacionado con la filosofía institucional, el nivel educativo, la formación docente, el tipo de alumno e inclusive con las acciones de planificación, ejecución y evaluación de los procesos aprendizaje-enseñanza, entre otros aspectos. De manera general, el desempeño docente se define como el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr el perfil deseado de los estudiantes.

En la actualidad, el desempeño de muchos docentes se caracteriza por centrarse en trabajar contenidos con los estudiantes, sin abordar problemas de contexto adecuados a su nivel educativo, entorno socioeconómico y ciclo vital. Prima el aprendizaje fragmentado por asignaturas sin conexión (Díaz, 2006; Tobón et al., 2010). Esto se ha reforzado por el énfasis en que los estudiantes tengan excelentes resultados en pruebas externas, que la mayoría de veces se centran en contenidos (Ferrer, 2006), como ha sucedido con la prueba ENLACE en el caso mexicano (Aboites, 2009).

En este contexto, la práctica docente se ha centrado en el logro de contenidos, llevando a fortalecer la educación bancaria y transaccional, la cual incentiva el individualismo en el docente más que las prácticas colaborativas. Esto genera una 'rutinización' del desempeño docente que contribuye a mantener el sistema sin transformación (Ravela, 2006; Salom, 2008).

En el caso del enfoque socioformativo, el desempeño docente se define como el conjunto de prácticas de mediación que hacen posible que los estudiantes se formen como ciudadanos para vivir en la sociedad del conocimiento con calidad de vida, convivencia y sustentabilidad ambiental, mediante un sólido proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento de proyectos, gestión del conocimiento, co-creen saberes y estén en un proceso de mejoramiento continuo. Desde esta propuesta, lo fundamental es cambiar los contenidos fragmentados y descontextualizados por el abordaje de problemas del contexto significativo para los estudiantes. En este sentido, se proponen diversas estrategias para transformar las prácticas docentes considerando los retos de la sociedad del conocimiento, tales como los sociodramas, el portafolio de evidencias, las clases con la presencia de expertos, los proyectos formativos, entre otras. Un elemento clave a todas estas estrategias es la colaboración entre pares (Ravela, 2006), complementado con la reflexión continua propuesta por Schon (1987) y Stenhouse (1993).

A lo largo de Latinoamérica se han generado experiencias de mejoramiento de las prácticas docentes en distintos niveles educativos por parte del equipo investigador del Centro Universitario CIFE, lo cual ha permitido la sistematización de las experiencias siguiendo un proceso formativo y de evaluación del desempeño docente, en el que la mediación socioformativa como elemento principal del quehacer en el aula ha jugado un papel esencial. Este proceso de transformación considera aspectos teórico metodológicos entre los que se encuentran:

- La formación docente en la resolución de problemas del contexto,
- Mejoramiento de los elementos institucionales que conforman los instrumentos de planificación y evaluación en la labor docente,
- Generación de evidencias o productos relevantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Evaluación de las prácticas docentes mediante procesos de observación y retroalimentación asertiva,
- Generación de procesos formativos en temas, tales como estrategias didácticas, evaluación formativa, coaching socioformativo, entre otros.

La participación de los docentes de manera colaborativa, la disposición de las autoridades educativas y la apropiación de las tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Núñez et al., 2019), son aspectos claves para lograr procesos de mediación socioformativa en las aulas. Esto permite generar cambios significativos mediante la reflexión en la acción (Schon,

1987) y de esta manera, construir conocimiento en torno a la labor docente o directiva, o simplemente de los procesos de aprendizaje con los estudiantes (Stenhouse, 1993). A continuación, se muestra el diseño metodológico que se ha implementado en las experiencias investigativas en torno a la mediación socioformativa en las aulas mexicanas:

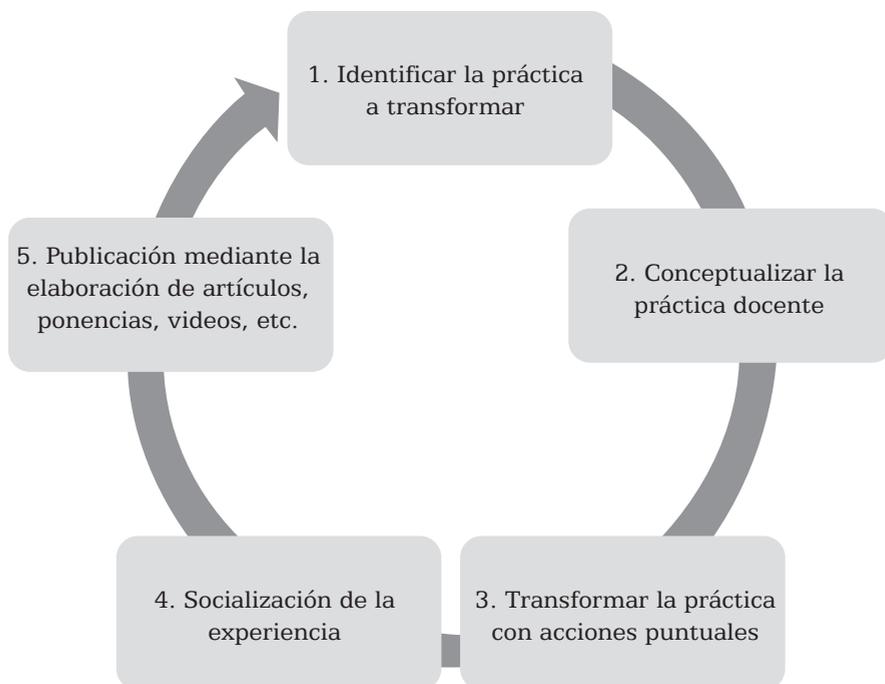


Figura 1. Proceso de investigación acción para transformar la docencia

Fuente: elaboración propia.

Considerando que la mediación socioformativa es bidireccional, es decir, se lleva a cabo en la interacción entre el docente y los estudiantes al momento de realizar las actividades dentro de una situación didáctica, requiere el establecimiento de una serie de aspectos observables que permitan organizar la información recabada en la dinámica de la clase. Por ende, la construcción de instrumentos para recabar, analizar, sistematizar y evaluar las prácticas docentes requiere un proceso de elaboración respaldado por un enfoque o teoría que explique y oriente al colegiado con pautas precisas y fundamentadas, sobre el proceso formativo que se requiere en el contexto predominante.

Aunado a lo anterior, la colaboración es esencial en los procesos formativos, principalmente al momento de generar los instrumentos de evaluación del desempeño en las prácticas docentes, ya que todo el profesorado debe

compartir los criterios y los aspectos prácticos que deberán considerarse al momento de implementar dichos instrumentos.

3.9 ¿Cómo mejorar la mediación de los docentes desde la socioformación?

En el enfoque socioformativo se pretende generar procesos de mejoramiento tanto en los profesores, como en los directivos, estudiantes, padres de familias y demás agentes educativos en la sociedad. En este sentido, los docentes juegan un papel preponderante en el logro de la formación integral, por tanto, tienen un compromiso profesional, social y ético de transformarse a medida que la sociedad avanza. Para lograr esto, en las instituciones educativas se requiere generar procesos que den cuenta del avance que los docentes tienen en su desempeño frente a los retos del contexto actual, por ello, a continuación se describen algunos momentos o fases para gestionar el cambio docente desde una perspectiva institucional, lo cual no representa una receta o esquema rígido, sino más bien, pretende ser una propuesta orientadora para los equipos directivos y docentes que buscan ser mediadores y responder a las necesidades del siglo XXI.

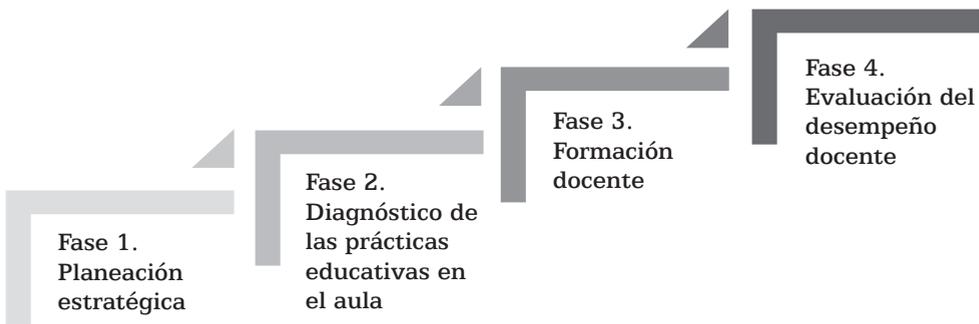


Figura 2. Fases para mejorar el desempeño docente

Fuente: elaboración propia.

3.9.1 Fase 1. Planeación estratégica

En esta fase se establecen las metas de formación con los docentes, se seleccionan las estrategias consideradas pertinentes para su seguimiento y se socializan las agendas de los cursos de capacitación. A continuación se

sugiere un instrumento de apoyo para organizar las estrategias de seguimiento y la calendarización del proceso:

- a) *Estrategias de seguimiento*: se menciona el título de la actividad a realizar.
- b) *Acciones a realizar*: se describen las acciones que el docente, los estudiantes, los directivos o el equipo académico realizará en cada estrategia.
- c) *Fecha de realización*: se menciona la fecha o fechas en que se llevarán a cabo las actividades que conforman la estrategia de seguimiento.
- d) *Responsable*: se establecen los encargados de dar seguimiento a las estrategias, quienes deberán socializar el grado de impacto que estas tienen en el proceso.
- e) *Productos a entregar*: se describen los productos que se generarán a partir de las actividades de seguimiento, así como los beneficios que estos aportan al proceso de transformación.
- f) *Instrumento que lo evalúa*: se mencionan los instrumentos de evaluación que cada responsable de la estrategia generará para determinar el nivel de logro obtenido en las acciones y productos implementados. Adicional a los elementos cualitativos que se deben demostrar en las acciones de seguimiento, se sugiere asignar un valor cuantitativo para ponderar estadísticamente el nivel de dominio obtenido a lo largo del proceso de mejoramiento.

Tabla 6. Instrumento para el seguimiento

<i>Estrategias de seguimiento</i>	<i>Acciones a realizar</i>	<i>Fecha de realización</i>	<i>Responsable</i>	<i>Productos a generar</i>	<i>Instrumento que lo evalúa</i>
Estrategia 1					
Estrategia 2					
Estrategia 3					
Estrategia 4					
Estrategia 5					

Fuente: elaboración propia.

3.9.2 Fase 2. Diagnóstico de las prácticas educativas en el aula

En esta fase, como primera acción se sugiere realizar visitas al aula para establecer una base diagnóstica que dé cuenta de las prácticas docentes en las aulas. Esta visita de acompañamiento requiere la construcción, sistematización y socialización de los criterios o aspectos mínimos que serán considerados como esenciales para lograr la mediación docente en el aula. Esto implica el diseño y conformación de un instrumento de observación en donde se describan los indicadores clave y los correspondientes niveles de dominio en cada uno de ellos, esto permite ver la secuencia las acciones docentes a lo largo de la clase.

Se sugiere complementar la visita al aula con una autoevaluación por parte de docente, esto favorecerá el diálogo inicial en el acompañamiento. Algunas de las preguntas que pueden orientar esta autoevaluación de la mediación docente son:

- a) ¿En qué grado motivo a mis alumnos para que logren las metas de aprendizaje?
- b) ¿En qué grado promuevo el aprendizaje de conceptos para gestionar conocimiento?
- c) ¿En qué grado abordo la resolución de problemas del contexto, es decir, la resolución de necesidades reales, como por ejemplo de la familia, la comunidad, la ciencia, la salud, etc.?
- d) ¿En qué grado abordo la formación de valores en las clases y estímulo el crecimiento personal?
- e) ¿En qué grado promuevo la comunicación asertiva en mis clases?
- f) ¿En qué grado enseño a los estudiantes el trabajo colaborativo en la clase?
- g) ¿En qué grado enseño a los estudiantes a tener creatividad e innovación en lo que hacen?
- h) ¿En qué grado enseño a los estudiantes a resolver problemas con transversalidad, es decir, articulando saberes de varias disciplinas?
- i) ¿En qué grado enseño a los estudiantes a gestionar recursos en diferentes fuentes para resolver un problema?
- j) ¿En qué grado empleo la evaluación para el mejoramiento continuo de mis estudiantes?

Una vez que se ha realizado la visita al aula y el docente ha reflexionado sobre su práctica, se realiza una primera entrevista para establecer las metas de formación y el proceso para alcanzarlas, de manera sintética y asertiva con los docentes. Esto permite visualizar de manera clara los logros que se han tenido hasta el momento, así como lo que falta por mejorar. A continuación, se muestra un instrumento que organiza la información socializada en esta entrevista de diagnóstico.

Tabla 7. Instrumento para la entrevista de diagnóstico y acuerdos

<i>Entrevista de Diagnóstico y Acuerdos</i>	
Nombre del docente:	
Asignatura(s) que imparte:	
Fecha:	
<i>Aspectos relacionados con la Autoevaluación de la Mediación Docente</i>	
Los elementos de la mediación que he logrado en mis prácticas docentes son:	
Los elementos que se deben mejorar en mis prácticas docentes son:	
<i>Aspectos observados en la visita de clase</i>	
Los indicadores de desempeño observados en la clase son:	
Los aspectos que se observan en un nivel óptimo de logro son:	
Los aspectos que se observan en un nivel satisfactorio de logro son:	
Los aspectos que se observan en un nivel insuficiente de logro son:	
<i>Acuerdos de mejora</i>	
Acciones a realizar para mejorar los indicadores de desempeño insuficientes:	
Sugerencias para el acompañamiento por parte del tutor:	

Fuente: elaboración propia.

3.9.3 Fase 3. Formación docente

Después del diagnóstico de las prácticas docentes, se lleva a cabo un proceso de formación mediante un taller (preferentemente) para trabajar activa y colaborativamente las temáticas pedagógicas. Entre los principales aspectos

a considerar en la planeación de un taller destacan los siguientes: meta de aprendizaje, duración del taller, las temáticas de las sesiones de trabajo, las actividades, el proceso de evaluación, el responsable y los recursos necesarios.

Tabla 8. Instrumento para la planeación de un taller

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Meta de aprendizaje	
Duración total:	
Temáticas – sesiones	
Actividades	
Evaluación	
Responsable	
Recursos	

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describe un ejemplo de plan de taller para fortalecer la formación docente:

Tabla 9. Componentes del taller de formación

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Meta	Gestionar diferentes estrategias didácticas y de evaluación por competencias para el logro del perfil de egreso acorde con los criterios institucionales.
Duración total	25 horas
Temáticas – sesiones	Taller 1. Elaboración de secuencias didácticas. Taller 2. Implementación de estrategias didácticas. Taller 3 Metodología del trabajo colaborativo. Taller 4. Instrumentos de evaluación por competencias. Taller 5. Portafolio de evidencias e informe del proceso de aprendizaje.
Actividades	1. Elaboración y argumentación de una secuencia didáctica con los elementos institucionales y del nivel educativo correspondiente. 2. Presentación de una clase con al menos tres estrategias didácticas, un producto y un problema del contexto. 3. Presentación de una actividad de aprendizaje que aborde la metodología del trabajo colaborativo y un producto generado mediante este. 4. Presentación de una actividad de aprendizaje abordando un problema del contexto, un producto o evidencia y su correspondiente instrumento de evaluación.

	5. Presentación de una clase empleando un problema del contexto, estrategias didácticas, diversos productos de aprendizaje y el portafolio de evidencias que las organiza.
Evaluación	<p>Los criterios de evaluación empleados son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se apropia de los elementos metodológicos que constituyen una secuencia didáctica por competencias. 2. Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de competencias con base en los criterios institucionales. 3. Aplica la metodología del trabajo colaborativo con base en la propuesta socioformativa. 4. Evalúa las competencias mediante instrumentos (rúbricas y/o listas de cotejo) de forma sistemática y congruente. 5. Organiza los procesos de aprendizaje y evaluación de los estudiantes con base en estrategias metacognitivas. <p>Se empleó una rúbrica sintética como instrumento para realizar la autoevaluación, co y heteroevaluación en cada sesión de cinco horas.</p>
Responsable	Mario Enrique Vargas A.
Recursos	<p>Aula audiovisual</p> <p>Plumones</p> <p>Rotafolios</p> <p>Proyecto</p> <p>Computadora</p> <p>Sonido</p> <p>Cafetería</p> <p>Hojas blancas</p>

Fuente: elaboración propia.

3.9.4 Fase 4. Evaluación del desempeño docente

Luego del proceso de formación, se estructura un proceso de seguimiento. En este proceso de seguimiento se evalúa el desempeño de los docentes en la planeación y ejecución de las clases, como también el proceso formativo de los estudiantes. La valoración del desempeño se da por medio de una rúbrica sintética, la cual está conformada por descriptores relacionados con los aspectos clave de la mediación docente, ya que el desarrollo de las clases debe seguir la metodología propuesta desde la socioformación. En la tabla 10 se muestra la rúbrica que evalúa la mediación docente en las clases con los estudiantes.

Tabla 10. Rúbrica sintética para evaluar la mediación docente en el desarrollo de una clase

Competencia: Construye ambientes para el aprendizaje significativo utilizando estrategias didácticas y de evaluación acordes con el enfoque por competencias.			Problema: ¿Cómo lograr prácticas docentes que aporten elementos significativos a la formación de jóvenes acordes al perfil de egreso?		
Referentes	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Evidencia: Registros de observación de clase. Criterio: Implementa estrategias didácticas y de evaluación para mediar el aprendizaje considerando la propuesta socioformativa.	Ejecuta las clases tomando como base los contenidos del libro de texto o manual de la asignatura. Las actividades están desvinculadas y se omite la evaluación de las mismas.	Ejecuta las clases utilizando la exposición del tema como principal estrategia didáctica. La realización de productos es inconclusa y se deja de tarea. La evaluación se basa en preguntas conceptuales.	Ejecuta las clases mostrando un dominio de los contenidos de la asignatura. Las estrategias didácticas consideran principalmente la organización de información o solución de ejercicios. Los productos son realizados de manera individual durante la clase o como tarea, y se evalúan de forma general (oral) aleatoriamente.	Ejecuta las clases utilizando un manejo de grupo asertivo y cordial. Las estrategias didácticas utilizadas promueven la participación, motivación y colaboración entre los estudiantes de forma planeada e intencionada. Los productos generados en la clase son evaluados con base en criterios de calidad establecidos en instrumentos para este efecto.	Ejecuta las clases de forma organizada empleando la comunicación asertiva con los estudiantes. La implementación de estrategias didácticas durante el inicio, desarrollo y cierre promueve la contextualización de los contenidos y la congruencia con lo planeado. Las actividades e instrumentos de evaluación favorecen el logro de los resultados de aprendizaje propuestos, considerando criterios e indicadores.
Valor: 100	50	60	70	80	100

Fuente: elaboración propia.

La rúbrica anterior es un instrumento que integra diversos aspectos para la valoración del nivel de dominio de la mediación socioformativa desde la función docente, por ello, se sugiere realizar varias observaciones de clase

en momentos distintos, ya que el desempeño docente es el punto en donde confluyen diversos factores (administrativo, social, institucional, pedagógico, afectivo, etc.) y requiere ser valorado con actitud reflexiva y flexible para evitar juicios descontextualizados o destructivos.

Como se puede observar, la rúbrica para evaluar la mediación en el desarrollo de una clase cuenta con un elemento cuantitativo (valor), ya que para efectos estadísticos es factible considerar niveles de logro que permitan visualizar el mejoramiento grupal del colegiado. Cabe mencionar que la puntuación asignada a cada uno de los niveles de dominio responde a criterios de complejidad, integralidad, impacto y transformación de las prácticas docentes, considerando la metodología propuesta desde la socioformación.

La evaluación de la mediación docente es, a la vez inicio y final del proceso de mejoramiento en las prácticas del profesorado. Es inicio debido al papel que la evaluación juega como punto de partida para el mejoramiento, ya que brinda los criterios necesarios para un mayor desempeño; y es final, en cuanto permite visualizar los logros obtenidos y la puesta en marcha de un proceso que requiere ser socializado desde una perspectiva metacognitiva.

Considerando lo anterior, es fundamental contar con un proceso continuo de reflexión de cada docente para identificar logros y aspectos por mejorar, buscando que se implementen cambios en sus clases. Esto se concreta en un acta, la cual se describe en la tabla 11. Con cada docente se genera un acta después de cada evaluación buscando asegurar el cambio.

Tabla 11. Elementos formativos a considerar en el acta de mejora

<i>Elementos que conforman el acta de mejora</i>	<i>Descripción</i>
Meta o propósito a alcanzar	Se describen de manera puntual las acciones que se pretenden alcanzar con las observaciones realizadas, en este caso, la implementación de prácticas educativas en el aula con base en problemas del contexto que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes mediante acciones de aprendizaje significativas y retadoras.
Descripción de la observación realizada.	A partir de la visita en el aula, se describen las actividades observadas utilizando un lenguaje claro, asertivo y didáctico. Se recuperan acciones de los estudiantes y del docente que pueden ser consideradas como relevantes para generar motivación.

Logros observados empleando el instrumento (lista de cotejo).	Con base en los indicadores de la lista de cotejo, se describen las acciones realizadas que contribuyen al logro del perfil académico deseado tanto en los estudiantes como en el docente. Se enlistan los logros empleando un lenguaje claro, congruente y asertivo.
Aspectos por mejorar (indicadores no observados).	De forma asertiva se mencionan aquellos indicadores que no han sido observados en la clase(s) observada(s). Se sugiere dialogar las opciones de mejora a manera de sugerencias prácticas.
Toma de acuerdos para avanzar en la transformación de las prácticas docentes.	Se describen las acciones a realizar para la mejora de las prácticas educativas observadas en un tiempo pertinente. Es recomendable generar un compromiso de mejora haciendo énfasis en el crecimiento profesional de la persona, más que en el cumplimiento de actividades.

Fuente: elaboración propia.

El acta de mejora (tabla 12) además de ser una técnica para la socialización de los instrumentos de recolección de información y la toma de acuerdos para la mejora continua, es también una evidencia que da solidez al proceso de implicación de los actores que intervienen. Podemos denominarla como una “evidencia estratégica” que da cuenta de los avances y retrocesos que cada participante experimenta a lo largo del proceso, por lo cual adquiere una dimensión metacognitiva trascendente.

Tabla 12. Instrumento Acta de mejora

<i>Acta de mejora docente</i>	
Nombre del docente:	
Asignatura(s) que imparte:	
Fecha:	
<i>Metas establecidas en mis clases</i>	
Las metas que alcance a lo largo del proceso de formación y acompañamiento son	
Las metas que quedaron pendiente de lograr son:	
<i>Aspectos observados en la visita de clase</i>	
Los indicadores de desempeño observados en la clase son:	
Los aspectos que se observan en un nivel óptimo de logro son:	

Los aspectos que se observan en un nivel satisfactorio de logro son:	
Los aspectos que se observan en un nivel insuficiente de logro son:	
<i>Acuerdos de mejora</i>	
Acciones a realizar para mejorar los indicadores de desempeño insuficientes:	
Sugerencias para el acompañamiento por parte del tutor:	

Fuente: elaboración propia.

3.10 Consideraciones finales

En el contexto educativo actual es indispensable analizar los retos que enfrenta la docencia de manera cotidiana dentro y fuera de las aulas. Con el objeto de impactar en el proyecto de vida del estudiante, surge una nueva figura de organizar, ejecutar y experimentar las interacciones dentro de un ambiente formativo que trasciende el aprendizaje. La mediación socioformativa se configura como una alternativa metodológica que proporciona a los actores educativos algunas acciones clave que den respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento.

Ciertamente, la socioformación tiene sus bases en diversas líneas de desarrollo, sin embargo, enfatiza en cómo cambiar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación acción, teniendo en cuenta a la persona como un todo.

Es menester hacer énfasis en la promoción de la elaboración de proyectos de intervención didáctico-pedagógico, que realmente fortalezcan a los actores del hecho educativo y a las instituciones educativas y su contexto. La docencia socioformativa distingue con claridad algunos aspectos característicos: el emprendimiento, el proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento, la metacognición. De igual forma, se destaca la versatilidad en sus modalidades: mediación socioformativa presencial, mediación socioformativa virtual y mediación socioformativa semivirtual, lo cual es parte de las tendencias contemporáneas de la sociedad del conocimiento y la informática y las telecomunicaciones (Molina et al., 2018; Núñez y Tobón, 2018; Núñez et al., 2019; Tobón y Núñez, 2006).

Como se ha analizado a lo largo de este capítulo, es fundamental contar con procesos de investigación acción a partir de la implementación de

estrategias que respondan a las necesidades actuales en la formación de los estudiantes, por ende, es necesario contar con los instrumentos, evidencias y criterios que orienten a los profesores, directivos y padres de familia hacia la colaboración estrecha con indicadores de desempeño claros y sistemáticos. Es por ello que la mediación socioformativa es una propuesta metodológica que busca brindar elementos para lograr la transformación de la educación en una perspectiva integral y contextualizada.

El enfoque socioformativo es un enfoque educativo que se centra en la actuación integral de las personas ante problemas del contexto, abordados a través de proyectos formativos transversales enmarcados en sistema ético de vida. Este énfasis se hace sin dejar de lado la naturaleza sistémica y compleja de la naturaleza humana, y el aporte incluyente de diversas corrientes y perspectivas pedagógicas.

Referencias

- Aboites, H (2009). La prueba enlace una pésima medición para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación. *Memorial del Foro por la defensa de la educación pública, Morelos en el Centro del Debate*. Centro de investigaciones Multidisciplinarias (CRIM). UNAM.
- Acosta, H.P., Tobón, S. y Loya, J.L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15), 8. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Caro, F. y Nuñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15 <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Díaz, M.D. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.
- Elizalde, L.L. y Reyes Chávez, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 10 (SPE), 1-13.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos*. PREAL.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I y II. Madrid: Taurus.
- Hernández, J.S. (2013). *Formación de docentes para el Siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Santillana.

- Hernández, J.S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10, 89-101.
- Hernández, J.S., Tobón, S. y Vázquez, J.M. (2015). Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128.
- Hernández, J.S., Tobón, S. y Acosta, H. (2015). Estudio conceptual de la comunidad virtual socioformativa. En: Tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo: Etnografía. *Red Durango de Investigadores Educativos*, 8(14), 6-25.
- Hernández, J.S., Guerrero, G. y Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *RA XIMHAI*, 11(4), 125-140.
- Hernández, J.S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, 23(1), 94-105.
- Maldonado, M.A. (2001). *Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. (2018). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En C, Molina, G. Villegas, I.J. Garantón y G. Núñez. *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Parra Acosta, H., Tobón, S., y López Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Santiago, P. (2016). Más allá de Enlace, un análisis de la OCDE - OECD. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/masalladeenlaceunanalisisdelaocde.htm>
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación (GTEE).

- Salom, M.A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. Padres y maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 314, 30-34.
- Schon, D. (1987, september 25): *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C.
- Senge, P. (1994). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Garnica.
- Senge, P. (2000). *La danza del cambio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stenhouse, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-40.
- Tobón, S.; Pimienta, J.H. y Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2011). *La evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014b). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S.; Parra-Acosta, H.; Hernández-Mosqueda, J.S.; y Pimienta-Prieto, J. (2014). La mediación socioformativa: un estudio desde la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, en prensa.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J.S., y Vázquez, J. M. V. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Tobón, S., Guzmán, C.E., Hernández, J.S., y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja, *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. DOI: 10.5944/educXX1.23894,
- Zubiría, M. (1998). *Pedagogías de siglo XXI: Mentefactos I, el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.