



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.  
Chihuahua, México  
[www.rediech.org](http://www.rediech.org)



ISSN: 2007-4336  
ISSN-e: 2448-8550  
[http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/index](http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/index)

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez  
Sergio Tobón  
Evangelina López Ramírez

2019

## Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo

*IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), pp. 43-63.  
[https://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.200](https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200)



Esta obra está bajo licencia internacional  
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.  
CC BY-NC 4.0





y aplicación del conocimiento al momento de afrontar los retos y necesidades más apremiantes de la población, como lo es el mejoramiento de la convivencia, la calidad de vida, el desarrollo sostenible, por mencionar algunas (Tobón *et al.*, 2015c).

En este nuevo entorno, la sociedad del conocimiento induce desafíos sustantivos a los sistemas e instituciones educativas, pues deben transformarse para formar a las personas que construyan la sociedad del conocimiento, asumiendo nuevos roles y acciones (Rodríguez, 2009). De ahí que la innovación de las prácticas educativas sea un reto clave en la comunidad académica y educativa, pues es necesaria la realización de cierto tipo de prácticas para generar los cambios, tales como la participación colaborativa de todos los miembros de la comunidad educativa, la revisión de las necesidades del contexto y la generación de modelos educativos interdisciplinarios, entre otras (Díaz-Barriga, 2010; Martínez, 2017).

Buscando asumir estos cambios, se ha experimentado con la puesta en práctica de diversos enfoques y modelos educativos, siendo la educación centrada en la sociedad del conocimiento una respuesta actual que están siguiendo los sistemas educativos en América Latina. Con ello se busca el desarrollo de las competencias, mismas que se entienden como actuaciones para realizar actividades y resolver problemas buscando el logro de una meta y considerando el contexto con articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Zabalza, 2007; Zabala y Arnau, 2007; Pimienta, 2008; Tobón, 2013a, 2013b). En lo que concierne al abordaje de una educación por competencias por parte de los sistemas e instituciones educativas, generalmente se observa que se quedan en dos extremos, que son: el ideal de formar personas competentes para afrontar los retos de la vida, pero sin estrategias prácticas, o el énfasis en aspectos metodológicos, pero sin un direccionamiento claro.

Aunque va en aumento el número de sistemas educativos interesados en transformar sus procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación acorde con los retos de la sociedad del conocimiento (Colás, 2003; Flores, Galicia y Sánchez, 2007; Hargreaves, 2003; Marcelo, 2001), esto no se ve reflejado en un modelo educativo sólido que oriente la formación integral de todos los integrantes de una comunidad educativa a largo plazo. En las prácticas educativas prevalece el enciclopedismo, en donde la enseñanza de contenidos temáticos es lo que caracteriza la práctica escolar (Díaz-Barriga, 2011); asimismo, hay falta de participación y formación de todos los miembros de una comunidad educativa con base en lo estipulado en su respectivo modelo educativo (Díaz-Barriga, 2010). Además, los sistemas e instituciones educativas ocasionalmente se basan en lineamientos con contribuciones de diferentes enfoques curriculares, lo que conlleva a una deficiencia en la claridad de sus metas formativas, en el establecimiento de sus estrategias didácticas, y en el establecimiento de procesos pertinentes de evaluación y formación de sus docentes (Jiménez, González y Hernández, 2011; Moreno, 2010; Tobón *et al.*, 2006; Barrales *et al.*, 2012).

Es por ello necesario abordar nuevos enfoques que se centren en la sociedad del conocimiento y propongan acciones puntuales para transformar la educación y que estén contextualizados a las necesidades de la región (Tobón, 2015b). Uno de estos enfoques es la socioformación, propuesta de origen latinoamericano que aborda tanto el sistema educativo como las instituciones, los directivos, los docentes y la comunidad, con acciones sencillas y colaborativas para transformar las prácticas de



Tabla 1. Categorías de análisis de la cartografía conceptual

Categorías de análisis	Pregunta central	Componentes
Noción	¿Cuál es la definición del concepto de currículo desde la socioformación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etimología del concepto de currículo.</li> <li>• Desarrollo histórico del currículo desde la socioformación.</li> <li>• Definición del currículo desde la socioformación.</li> </ul>
Categorización	¿En qué área se ubica el estudio del currículo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación del estudio del currículo en las ciencias de la educación.</li> </ul>
Caracterización	¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad al currículo desde la socioformación?	<p>Desde la socioformación, el currículo es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propedéutico.</li> <li>• Transversal.</li> <li>• Un macroproyecto formativo.</li> <li>• Integral.</li> <li>• Flexible.</li> <li>• Un proceso de mejoramiento continuo.</li> <li>• Colaborativo.</li> </ul>
Diferenciación	¿De cuáles otros enfoques se distingue el currículo desde la socioformación?	<p>El currículo desde un enfoque socioformativo se diferencia del:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque conductual.</li> <li>• Enfoque funcionalista.</li> <li>• Enfoque socioconstructivista.</li> </ul>
Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el currículo desde la socioformación?	<p>Desde la socioformación, el currículo se clasifica en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo para la educación formal.</li> <li>• Currículo para la educación continua.</li> <li>• Currículo informal.</li> </ul>
Vinculación	¿Cómo se relaciona el currículo desde la socioformación con determinadas teorías, procesos sociales y referentes epistemológicos que están por fuera de la categorización?	<p>El currículo desde un enfoque socioformativo se vincula con el pensamiento complejo.</p>
Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del currículo desde la socioformación?	<p>Se describen los pasos generales para aplicar el currículo desde la socioformación.</p>
Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de la aplicación del currículo desde la socioformación?	<p>Describir un ejemplo concreto que ilustre la aplicación del currículo desde la socioformación.</p>

Fuente: Tobón (2015).



Tabla 2. Documentos seleccionados en la realización del estudio conceptual

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Artículos teóricos	15	17	28	4
Artículos empíricos	1		1	
Libros	13	10	12	11
Capítulos de libro	3		3	
Diccionarios	1			1
Páginas web		1		1

Fuente: Elaboración propia.

- Proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa (Zabalza, 2007, p. 21).

En lo relativo a la historia y desarrollo del currículo en la era profesional, Pinar (2014) señala que este tuvo su origen a mediados del siglo XIX y principios del XX en los Estados Unidos al momento en que diversos actores se preguntaban y debatían qué enseñar en las escuelas. Dichos cuestionamientos obedecían a la intención de llevar a cabo la educación del ser humano en la era industrial (Díaz-Barriga, 2003; Popkewitz, 2007), buscando vincularse con el desarrollo socioeconómico de la sociedad (Moreno, 2010). En cuanto a los primeros trabajos formales del campo curricular, autores como Díaz (2002), Moreno (2010) y Pinar (2014) atribuyen a Franklin Bobbitt ser la persona que inaugura los trabajos profesionales dentro del campo con la obra titulada *The curriculum*, cuya fecha data de 1918.

Posteriormente, entre los seguidores de Bobbit y los de Dewey surgiría un debate que se sostendría durante décadas sobre cómo desarrollar el currículo, mismo que culminaría después de la Segunda Guerra Mundial, en 1949, cuando se publicó el libro de Tyler *Basic principles of curriculum and instruction* (Díaz-Barriga, 2003; Pinar, 2014), documento que plasmó un modelo sencillo que contribuyó a institucionalizar el campo curricular en los Estados Unidos (Pinar, 2014). Es importante mencionar que los trabajos curriculares desde la década de los setenta se encuentran focalizados en lo referente a la internacionalización del campo curricular, y más recientemente en todo lo que concierne a la formación por competencias (Casanova, 2012; Díaz-Barriga, 2011; Moreno, 2012). Empero, en este último punto es importante destacar que en los últimos años algunos sistemas e instituciones educativas han comenzado a trascender el ámbito de la educación por competencias y vienen proponiendo otras opciones centradas en el cambio tanto organizacional como de las prácticas docentes, como es el caso de la socioformación, un enfoque educativo de origen latinoamericano (Tobón, 2013a, 2015b, 2017; Tobón *et al.*, 2015b). Como ejemplo de lo anterior, encontramos que las políticas curriculares que se están empezando a implementar en distintas regiones, como en el sistema educativo mexicano, se comienzan a desligar del enfoque por competencias. En el actual planteamiento pedagógico en México se observa que las autoridades educativas comienzan a promover un mayor grado de autonomía curricular, lo que repercute en el desarrollo de nuevas funciones administrativas y pedagógicas de las escuelas que conforman la educación obligatoria en



acontece en el aula. A todo ello, se agrega una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual del campo o derivar conceptos del mismo a alguna de las vertientes del campo curricular.

Por lo anterior, y debido a las aportaciones recibidas por distintas disciplinas al campo del currículo, es que Boarini (2014) señala que, si cada ciencia de la educación explica para sí lo que significa currículo, se encontrarán conceptos diferentes entre las propias disciplinas que lo estudian.

El currículo, desde un enfoque socioformativo, se inscribe en la clase mayor de los sistemas educativos, tanto a nivel macro (de un país) como de una institución educativa o del aula. Como parte del sistema, integra los saberes pertenecientes a diversas disciplinas con la intención de cocrear el conocimiento que permita abordar las problemáticas que se presentan en la sociedad del conocimiento (Tobón *et al.*, 2015b), sociedad que, según autores como Avendaño y Parada (2013) y Stehr (1994), se centra en el conocimiento con la intención de mejorar las condiciones de vida con el apoyo de las TIC. Dentro de la sociedad del conocimiento, la formación que se requiere debe resolver problemas locales con una visión global, por lo que se debe considerar al planeta y a la misma humanidad en su conjunto, a través del análisis, reflexión, organización, creación y puesta en práctica del conocimiento (Stehr, 1994; Tobón *et al.*, 2015c).

### Caracterización del currículo desde el enfoque socioformativo

A pesar de las reformas educativas que se vienen realizando desde hace décadas a nivel internacional en distintos países de América Latina, se observa que el currículo actual que se está implementando en los sistemas e instituciones educativas no induce la formación de personas capaces de comprender, adaptarse y afrontar los retos de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2015b). Por el contrario, es común seguir encontrando prácticas educativas basadas en la enseñanza de contenidos académicos (Díaz-Barriga, 2011; Tobón, 2015b), en donde el currículo pareciera perseguir los siguientes propósitos: 1) formar estudiantes que posteriormente serán evaluados a través de pruebas estandarizadas, como es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Díaz-Barriga, 2011; Pinar, 2014; Vázquez, 2015); y, 2) contar con un currículo que permita responder a los criterios establecidos por organismos acreditadores de la calidad educativa, tal y como está sucediendo hoy en día en el campo de la educación superior (Martínez, Tobón y López, 2018; Martínez, Tobón y Romero, 2017).

El currículo socioformativo busca trascender el plan de estudios estático, academicista y disciplinar, estructurado por asignaturas, y para ello propone las siguientes características clave:

- Orientación en la formación integral. En el enfoque socioformativo, se sugiere que la formación que reciba un individuo debe articular saberes, tales como el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, con la intención de permitirle actuar de manera integral en el abordaje de problemas de contexto, sean estos



Tobón, 2013a, 2013b); por el contrario, la formación debe orientarse en la resolución de problemas contextualizados. Un problema del contexto consiste en un reto de pasar de una situación dada a una situación ideal o esperada mediante el análisis (Hernández *et al.*, 2014; Gutiérrez *et al.*, 2016; Tobón, Pimienta y García, 2016).

### DIFERENCIACIÓN DEL CURRÍCULO SOCIOFORMATIVO DE OTRAS PROPUESTAS CURRICULARES

Desde la socioformación, el currículo difiere de otros enfoques curriculares que han tenido influencia en las últimas décadas dentro de los sistemas e instituciones educativas, como lo son el conductual, el funcionalista y el socioconstructivista. A continuación se describen cada uno de ellos:

- Enfoque conductual. Schma y Ruiz (citado por Díaz-Barriga, 2011) señalan que este enfoque tiene su origen en la pedagogía de principios del siglo xx en los Estados Unidos, con gran desarrollo en la década de 1970, de corte laboral y que retoma los postulados del modelo de la pedagogía conductual (Díaz-Barriga, 2011, 2014; Tobón, 2013a, 2013b; Tobón, Pimienta y García, 2016). Cabe destacar que el enfoque conductual del currículo propone desarrollar una serie de conductas de acuerdo con una pauta estandarizada y establecida en los planes y programas de estudio como objetivos y/o competencias, las cuales buscan orientar el desempeño o los resultados de un proceso de aprendizaje (Lombana *et al.*, 2014).
- Enfoque funcionalista. Este enfoque curricular empezó a extenderse en la década de 1990 (Tobón, Pimienta y García, 2016), y dentro del currículo establece que todo lo aprendido en los espacios educativos debe tener una utilidad inmediata en la vida del individuo (Díaz-Barriga, 2011). Dentro de la corriente funcionalista, lo importante es el resultado final obtenido en la solución a un problema, más que los procesos formativos llevados a cabo para conseguir lo propuesto dentro del currículo (Lombana *et al.*, 2014).
- Enfoque socioconstructivista. Este enfoque curricular tiene sus orígenes a finales de la década de 1980 (Jonnaert *et al.*, 2006; Tobón, Pimienta y García, 2016). En varios países, se encuentra implícito en las reformas educativas de finales del siglo xx y principios del XXI (Jonnaert *et al.*, 2006; Serrano y Pons, 2011). El enfoque socioconstructivista ubica al estudiante en el centro del aprendizaje, considerándolo un sujeto activo que construye el conocimiento a partir de procesos sociales, capaz de vincular y relacionar los nuevos saberes adquiridos en su proceso formativo con los conocimientos que ya posee de otras experiencias de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2011; Jonnaert *et al.*, 2006).
- Enfoque socioformativo. Este enfoque curricular tiene sus orígenes a principios del 2000 (Tobón, 2002). Busca que las organizaciones, instituciones educativas y diversos actores desarrollen su talento mediante el abordaje de problemas contextualizados, con base en la colaboración, la flexibilidad, el mejoramiento continuo y la articulación de saberes de diferentes áreas (Martínez *et al.*, 2017; Tobón *et al.*, 2015b; Tobón, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b). Desde la socioformación, el currículo a implementar en los sistemas educativos no debe centrarse



dialogicidad, recursividad y el hologramático, favorecen las potencialidades de la contradicción, del encadenamiento de causas-efectos-causas y de la unidad de las partes y el todo, trascendiendo el reduccionismo que no ve más que las partes y el holismo que no ve más que el todo. De estas relaciones, se observa que desde un enfoque socioformativo se deben considerar los problemas de contexto como una vía para desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante, la actuación ética del individuo y el trabajo colaborativo de todos los actores en el establecimiento de acciones tendientes a enfrentar los retos y demandas que estipula la sociedad del conocimiento (Gutiérrez *et al.*, 2016; Vázquez *et al.*, 2017).

### **METODOLOGÍA DEL CURRÍCULO DESDE UN ENFOQUE SOCIOFORMATIVO**

Desde la socioformación, la planeación del currículo debe estar encaminada en gestionar el talento humano de cada uno de los actores que interactúan en una comunidad educativa. A continuación se presentan doce ejes para gestionar el currículo desde un enfoque socioformativo en una institución (Tobón, 2013b):

1. Liderazgo y trabajo en equipo. Se conforma un equipo de trabajo sólido capaz de elaborar y/o revisar el modelo educativo imperante en una institución educativa. Esto bajo un liderazgo pedagógico que promueva el establecimiento de un plan de acción, la colaboración de la comunidad educativa, la distribución de roles y la mejora continua de las acciones emprendidas en la búsqueda de mejorar el currículo institucional.
2. Modelo educativo. En equipo de trabajo, con base en un diagnóstico institucional, se elabora, adapta o complementa un documento con el modelo educativo que tome en cuenta los retos educativos, las características de la sociedad, la filosofía institucional y el tipo de persona que se pretende formar.
3. Estudio de los contextos interno y externo. Se realizan informes de los resultados de los contextos interno y externos en los que el equipo de trabajo identifica y determina con la comunidad educativa los retos presentes y futuros que han de afrontar los estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades en el ámbito local, nacional e internacional, así como las opciones de empleo o emprendimiento.
4. Proceso de egreso. Se elabora el perfil de egreso con base en la descripción de las actuaciones integrales que son necesarias para afrontar los retos presentes y futuros del contexto, así como las acciones de reforzamiento en caso de ser requeridas.
5. Proceso de ingreso. Se elabora el perfil de ingreso estableciendo las actuaciones integrales que se esperan de un aspirante a un determinado plan de estudios, con la intención de que este tenga éxito en su formación. Asimismo, se elaboran las acciones de reforzamiento en caso de ser requeridas.
6. Mapa curricular. Se presenta a la comunidad educativa la organización gráfica de los espacios formativos que realizará el individuo en formación a lo largo del plan de estudios con el fin de lograr el perfil de egreso e ingreso.
7. Reglamento de formación y evaluación. Se establece con la comunidad educativa el reglamento de formación y evaluación con las normas a cumplir por los actores educativos (directivos, docentes y estudiantes) en los procesos de gestión,



1. Liderazgo y trabajo en equipo.	En el Centro Universitario de Ciencias Administrativas se conformó un equipo de trabajo integrado por el director, subdirector académico, administrador, jefes de carrera, docentes, la sociedad de alumno, empleadores y un experto en diseño curricular. Dichos actores educativos elaboraron un plan de trabajo para llevar cabo la actualización de los programas educativos del área de las ciencias administrativas, así como también se distribuyeron las actividades a realizar y las fechas de reunión para dar seguimiento al cumplimiento de las metas establecidas.	Plan de trabajo con el establecimiento de las actividades a realizar y distribución de actividades.
2. Modelo educativo.	El equipo de trabajo realizó un diagnóstico institucional que permitió establecer los retos presentes y futuros, así como describir el tipo de alumno que se pretende formar, la adopción de enfoques educativos que tome en cuenta las necesidades del contexto (como el socioformativo), el rol del docente y del alumno, así como el establecimiento de la misión, visión y valores institucionales. Para finalizar, se socializó el modelo educativo construido por el equipo de trabajo con todos los actores de la comunidad educativa.	Documento con el modelo educativo institucional.
3. Estudio de los contextos interno y externo.	El equipo de trabajo procedió a llevar a cabo la revisión de documentos oficiales del centro universitario, así como documentos emitidos por organismos internacionales, gobiernos y artículos de impacto relacionados con las disciplinas que oferta el centro universitario. De igual forma, se realizaron diversos estudios del contexto, se revisaron otros planes de estudio de las profesiones que oferta el centro universitario pertenecientes a otras instituciones nacionales y regionales, entre otro tipo de documentos; así mismo, se realizó la consulta a expertos a través de aplicar entrevistas a empleadores, profesionales, egresados y estudiantes del propio centro. Posteriormente, y tomando en cuenta las necesidades del ámbito local, nacional e internacional, se determinaron los retos presentes y futuros que han de afrontar los estudiantes de cada uno de los programas educativos que oferta el centro universitario, así como las opciones de empleo y emprendimiento.	Documento con la descripción de las necesidades de contexto interno y externo.
4. Proceso de egreso.	Después de analizar el estudio de los contextos interno y externo, el equipo de trabajo procedió a elaborar el perfil de egreso y las competencias requeridas para afrontar los retos del contexto de cada una de las licenciaturas que se imparten en el centro universitario; asimismo, se establecieron acciones de asesoramiento y acompañamiento a ofrecer a los estudiantes que así lo requieran.	Documento con el perfil de egreso requerido para afrontar los retos de contexto, así como las acciones de reforzamiento en caso de ser necesario.



12. Mediación de la formación integral.	Conforme a las características particulares de cada clase o sesión de aprendizaje se concuerda establecer, por parte del docente y de la comunidad educativa, las acciones concretas encaminadas a gestionar el talento humano del sujeto en formación, con la intención de que este se forme de manera integral y resuelva de manera colaborativa los problemas presentes en su contexto inmediato, sean estos de tipo individual o colectivos.	Documento con las acciones formativas.
---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2013).

## DISCUSIÓN

Derivado del estudio documental efectuado, se concluye que el currículo es un concepto polisémico y diverso a consecuencia de los distintos enfoques y autores que lo estudian (Avendaño y Parada, 2013; Boarini, 2014; Díaz, 2002). Desde la socioformación, el currículo a implementarse en los sistemas e instituciones educativas en América Latina debe considerar las características, retos y necesidades presentes en su propio contexto (Tobón, 2015b), con la intención de que la formación que reciban los individuos sea para resolver los problemas emergentes de la sociedad del conocimiento, tales como el deterioro ambiental, la falta de servicios de salud en las comunidades, la pérdida de valores, la desintegración familiar, la violencia, la falta de acceso a la información por parte de todos los sectores de la sociedad, entre otros (Gutiérrez *et al.*, 2016).

En este sentido, es urgente cambiar las prácticas educativas que se desarrollan hoy en los sistemas e instituciones educativas de la región latinoamericana, en donde pareciera que lo más importante es la obtención de resultados satisfactorios en evaluaciones cognitivas estandarizadas, como es el caso de la prueba PISA (Díaz-Barriga, 2011; Pinar, 2014; Vázquez, 2015); asimismo, se observa que los lineamientos curriculares establecidos por parte de autoridades educativas están encaminados a obtener reconocimientos de calidad en programas e instituciones educativas ante organismos acreditadores, sin que esto conlleve necesariamente a formar de manera integral a los individuos (Martínez, Tobón y López, 2018; Martínez, Tobón y Romero, 2017). Lo antes expuesto sin duda no es lo que se requiere para afrontar con éxito los problemas que enfrenta la sociedad del conocimiento.

Por lo anterior, el currículo debe dejar de ser responsabilidad exclusiva de los sistemas e instituciones educativas y convertirse en un proceso de actividades compartidas entre gobiernos, directivos, docentes, estudiantes y la sociedad en su conjunto (Martínez, 2017; Martínez *et al.*, 2017; Tobón, 2011; Tobón, 2013a; Tobón, 2013b; Vázquez *et al.*, 2017), mismos que de manera colaborativa deben diagnosticar cuáles son los problemas que enfrentan como comunidad y así establecer proyectos encaminados a resolver sus necesidades colectivas y personales (Gutiérrez *et al.*, 2016; Tobón *et al.*, 2015c; Vázquez *et al.*, 2017).

Finalmente, el análisis documental realizado brinda a los diversos actores que integran un sistema o institución educativa los elementos necesarios para establecer prácticas curriculares que permitan elevar la calidad de la educación desde un enfoque socioformativo. Sin embargo, se considera importante realizar nuevas inves-



- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Flores, A. L., Galicia, G. y Sánchez, E. (2007). Una aproximación a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 19-28.
- Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, A., Herrera, L., De Jesús, M. y Hernández, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239.
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13, 360-375.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, J.S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2014). Estudio documental de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101.
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, A. C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, 23, 94-105: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40902/1/otras02.pdf>
- Jiménez, Y. I., González, M. A. y Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de [https://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Jimenez\\_modelo%20evaluacion.pdf](https://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Jimenez_modelo%20evaluacion.pdf)
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Observatorio de Reformas Educativas*, Montreal, Universidad de Quebec. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencias/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf)
- Kruger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Lombana, J., Cabeza, L., Castrillón, J. y Zapata, Á. (2014). Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 301-313. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592314000576>
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Herder. México.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 531.
- Martínez, J.E. (2017). Calidad del currículo en educación superior desde un enfoque socioformativo. En M. d. Gallegos, E. Gallegos, G. Paz y D. G. Toledo, *Redes académicas, Docencia e Investigación Educativa* (pp. 23-31). Lima, Perú: REDEM.
- Martínez, J.E., Tobón, S. y López, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-19. <http://files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/200003707-00d7c01d26/18.1.9%20Acreditaci%C3%B3n%20de%20la%20calidad%20en%20instituciones.....pdf>
- Martínez, J.E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Revista Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.
- Martínez, J.E., Tobón, S., Zamora, L. y López, E. (2017). Currículo socioformativo: una propuesta formativa para la sociedad del conocimiento. En M. A. Navarro y Z. Navarrete, *Innovación en Educación: Gestión, Currículo y Tecnologías* (pp. 109-122). México: Plaza y Valdés/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Max-Neef, M.A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial.



- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35. <https://goo.gl/aJeSvw>
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J. y López, J. (2015a). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Revista Acción Pedagógica*, 24, 20-31. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42127/1/dossier02.pdf>
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Vázquez, J. M. (2015b). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>
- Tobón, S., Guzmán, C.E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015c). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 30(2), 7-36. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3023/1433>
- Tobón, S., Pimienta, J.H. y García, J.A. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson.
- Tobón, S., Sánchez, A.R., Carretero, M. Á. y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Trujillo, S., Tovar, C. y Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la psicología. *Universitas Psychologica*, 3, 89-98.
- UNESCO. (2017). *Las TIC en la educación*. Aplicaciones de las TIC en la educación no formal. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/non-formal-education/>
- Vázquez, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004>
- Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez, J., Juárez, L. G. y Guzmán, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33): <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2648>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional (2da. ed.)*. Madrid: Narcea.