



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Martínez Iñiguez, Jorge Eduardo; Tobón, Sergio; López Ramírez, Evangelina

Curriculum: un análisis desde un enfoque socioformativo

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 10, núm. 18, 2019, Abril-Septiembre, pp. 43-63

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

DOI: <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i18.200>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658238004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CURRÍCULO: UN ANÁLISIS DESDE UN ENFOQUE SOCIOFORMATIVO

CURRICULUM: AN ANALYSIS FROM A SOCIO-FORMATIVE APPROACH

MARTÍNEZ ÍÑIGUEZ Jorge Eduardo
TOBÓN Sergio
LÓPEZ RAMÍREZ Evangelina

RECEPCIÓN: JULIO 6 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: NOVIEMBRE 13 DE 2018
DOI: https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

Resumen

El propósito del estudio es analizar las características del currículo desde un enfoque socioformativo. Para esto se efectuó un análisis documental a través de los ocho ejes de la cartografía conceptual. Como resultado, el currículo desde un enfoque socioformativo se concibe como el conjunto de prácticas que se realizan con los estudiantes en las que se trabaja de manera colaborativa en la resolución de los problemas acorde con los retos de la sociedad del conocimiento. De igual forma, el currículo desde la socioformación difiere de otros enfoques como el conductual, el funcionalista y el socioconstructivista por su énfasis en el trabajo con proyectos transversales que buscan contribuir al desarrollo social sostenible. En conclusión, es prioritario realizar diversos estudios que

Jorge Eduardo Martínez Íñiguez. Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Es doctor en socioformación y sociedad del conocimiento por el Centro Universitario CIFE (México). Entre sus publicaciones recientes se encuentran los artículos “Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina” (2017) y “Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina” (2018). Es miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Correo electrónico: jorge.martinez43@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8833-5600>.

Sergio Tobón. Director e investigador del Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Doctor en “Modelos educativos y políticas culturales. Globalización e identidad en la sociedad del conocimiento”. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los artículos “Evaluación del desempeño docente en México: del proyecto de enseñanza al proyecto formativo” (2018) y “Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: retos pendientes en América Latina” (2018). Asesor y conferencista en más de 18 países de Iberoamérica. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: stobon5@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5543-9131>.

Evangelina López Ramírez. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Doctora en ciencias de la educación por la Universidad Iberoamericana. Tiene perfil Prodep y forma parte del Cuerpo Académico Formación, Desarrollo y Evaluación de Actores Educativos. Entre sus publicaciones se encuentran los libros *Deserción en la educación media superior* (2010) e *Instrumentación de la evaluación de la RIEMS* (2015). Es miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Correo electrónico: evangelinalopez@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0960-1788>.



permitan transformar las prácticas educativas con enfoques educativos que tomen en cuenta las características de la sociedad latinoamericana.

Palabras clave: SOCIOFORMACIÓN, CURRÍCULO, DIDÁCTICA, SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, AMÉRICA LATINA.

Abstract

The purpose of the study is to analyze the from a socio-formative perspective the characteristics of a curriculum. For this, a documentary analysis was made through the eight axes of conceptual cartography. As a result, from a socio-formative approach, the curriculum is conceived as the set of practices carried out with students working collaboratively in the resolution of problems according to the challenges of the knowledge society. Likewise, the curriculum from the socio-formation differs from other approaches such as the behavioral, functionalist and socio-constructivist ones for their emphasis on working with transversal projects that seek to contribute to sustainable social development. In conclusion, it is a priority to carry out various studies that allow the transformation of educational practices that consider the characteristics of Latin American society.

Keywords: SOCIO-FORMATION, CURRICULUM, DIDACTIC, KNOWLEDGE SOCIETY, LATIN AMERICA.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más usual entre los expertos expresar que la educación debe orientarse a la sociedad del conocimiento. Esto tiene múltiples opciones y caminos, unas veces más desde la globalización y otras desde el desarrollo social integral (Luhmann, 2007; Hargreaves, 2003). Al respecto, Gimeno (2010, 2013) expone que uno de los retos más acuciantes de los sistemas educativos es la calidad de los conocimientos y adquisiciones que en general obtienen los estudiantes, pues mucho de lo que puede mejorar la educación está supeditado a la transformación de los contenidos de la enseñanza, más si se consideran las transformaciones que conlleva la sociedad del conocimiento, ya que el conocimiento se ha convertido en el bien más valioso para cualquier organización y también en el elemento clave para vivir, relacionarse con otros y crear e innovar productos y servicios.

De esta forma, Kruger (2006) señala que el término sociedad del conocimiento ocupa un lugar estelar en la discusión actual, pues resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve también para el análisis de estas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas y es definida como el conjunto de comunidades que trabajan de manera colaborativa en la resolución de sus problemáticas, en donde la utilización de las nuevas tecnologías es de vital importancia para la generación



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 educativos 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



formación y lograr construir una sociedad más inclusiva y sostenible. Este enfoque se centra en formar ciudadanos capaces de resolver problemas de contexto de manera colaborativa mediante el establecimiento de proyectos interdisciplinarios (Tobón *et al.*, 2015b; Vázquez *et al.*, 2017).

Considerando este contexto es posible focalizar la intención de este artículo por medio de las siguientes metas: 1) analizar la noción curricular que propone el enfoque socioformativo; 2) diferenciar las prácticas curriculares de la perspectiva socioformativa de otros enfoques como el conductual, el funcionalista y el socio-constructivista; 3) identificar las características esenciales del currículo en la línea socioformativa; 4) establecer el proceso metodológico para gestionar el currículo desde la socioformación; y, 5) orientar el desarrollo de futuras investigaciones que conlleven a la construcción de modelos educativos sólidos, acorde con los retos y problemas manifiestos por la sociedad del conocimiento.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Se realizó una investigación cualitativa con la intención de analizar el concepto de currículo desde un enfoque socioformativo. Esto se hizo por medio de un análisis documental (Arias, 2012), que consistió en buscar y seleccionar información proveniente de diversas fuentes relacionadas con el tema. La información seleccionada se analizó de manera crítica, buscando aclarar los ejes del concepto.

Estrategia de investigación

Para la realización del estudio se implementó la cartografía conceptual propuesta por Tobón (2015a). Dicha metodología es definida como una estrategia que consta de ocho categorías de análisis que permiten organizar, explicar, construir, comunicar y aplicar el conocimiento obtenido en la resolución de un problema de contexto, además de servir como sustento teórico para el desarrollo de futuras investigaciones encaminadas a profundizar en un tema o teoría de relevancia académica. En la tabla 1 se presentan los ocho ejes clave de la cartografía conceptual y sus respectivas preguntas que orientaron el estudio del currículo desde un enfoque socioformativo.

Criterios para el estudio

Para la realización del análisis documental se establecieron los siguientes criterios:

1. Búsqueda de documentos en bases de datos como Google Académico, EBS-COhost, Science Direct, Scielo y Redalyc, entre otras. Para esto se emplearon palabras clave como: “currículo”, “currículo y socioformación” y “currículo y enfoque de la socioformación”. Asimismo, se recurrió a la consulta en fuentes impresas, como libros y manuales.



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"> • Etimología del concepto de currículo. • Desarrollo histórico del currículo desde la socioformación. • Definición del currículo desde la socioformación.
Categorización	¿En qué área se ubica el estudio del currículo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación del estudio del currículo en las ciencias de la educación.
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"> • Propedéutico. • Transversal. • Un macroproyecto formativo. • Integral. • Flexible. • Un proceso de mejoramiento continuo. • Colaborativo.
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"> • Enfoque conductual. • Enfoque funcionalista. • Enfoque socioconstructivista.
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"> • Currículo para la educación formal. • Currículo para la educación continua. • Currículo informal.
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).



2. Los artículos debían cumplir con el requisito de estar indexados. En cuanto a los documentos impresos, estos tenían que indicar: autor, año de publicación, título y responsable de la publicación.
3. La información considerada debía abordar al menos uno de los ocho ejes de la cartografía conceptual y comprender el periodo 2013-2017. Empero, se tomaron en cuenta otras fuentes documentales de mayor antigüedad de acuerdo con su aportación al tema de estudio.
4. Con la información recabada y revisada se procedió a realizar la cartografía conceptual considerando sus ocho ejes clave.
5. Concluido el análisis documental se presentó a un investigador experto en socioformación, quien brindó sugerencias que fueron atendidas en la elaboración del informe final.

Síntesis de documentos analizados

De acuerdo con los criterios establecidos para la realización del estudio fueron considerados 61 documentos que cumplieron con los parámetros establecidos (ver tabla 2).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis documental del currículo socioformativo de acuerdo con los ocho ejes de la cartografía conceptual.

Noción del currículo desde el enfoque socioformativo

Desde los orígenes del currículo en la era profesional se han llevado a cabo una infinidad de estudios desde diversos enfoques y perspectivas, por lo que se ha convertido en un concepto polisémico y complejo de definir (Avendaño y Parada, 2013; Boarini, 2014; Díaz, 2002). Teniendo en cuenta ese detalle, y de acuerdo con la Real Academia Española (2016), la palabra currículo proviene del latín *curriculum* ‘carrera’, y significa el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. En cuanto a otras definiciones del término, autores del ámbito educativo señalan que el currículo es entendido como:

- Plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (Arnaz, 1981, p. 9).
- Práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes (Gimeno, 1988, p. 196).
- El medio para concretar la política educativa dentro del sistema educativo formal (Bolaños y Molina, 1990, p. 21).
- Proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular (Álvarez, 1997).



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 Bobbitt 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



México, así como en la promoción del aprendizaje de saberes considerados clave dentro del currículo oficial (Chuquelin y Zagaceta, 2017).

Cabe destacar que desde el enfoque socioformativo, el currículo es conceptualizado como el conjunto de prácticas que llevan a cabo los diversos miembros (directivos, docentes, estudiantes y comunidad) que interactúan en una comunidad educativa, con la finalidad de resolver sus problemas de contexto más apremiantes dentro del marco de la sociedad del conocimiento, tales como la desigualdad social, la violencia, la desintegración familiar, la sustentabilidad ambiental, entre otros, con base en la colaboración (Martínez, 2017; Martínez *et al.*, 2017; Tobón, 2013a, 2013b). Por ello, el currículo a seguir en los sistemas e instituciones educativas, más que centrarse en la enseñanza de contenidos académicos y establecer en lo escrito un currículo basado en competencias (como sucede en la mayoría de los países en América Latina) deben ver en los problemas de contexto una oportunidad que permita al sujeto en formación establecer y desarrollar un proyecto para afrontar los retos de la vida cotidiana, así como desempeñarse de manera idónea y ética para construir la sociedad del conocimiento (Gutiérrez *et al.*, 2016; Martínez *et al.*, 2017). Lo anterior debe ser complementado a través de acciones focalizadas en el proyecto ético de vida, el desarrollo emprendedor, el trabajo colaborativo, la cocreación del conocimiento, el pensamiento complejo y la metacognición (Tobón, 2017). Para el logro de lo anterior, el currículo socioformativo se basa en la investigación a partir de proyectos y la colaboración; asimismo, es flexible e interdisciplinario (Martínez *et al.*, 2017).

En cuanto a los basamentos del currículo desde la socioformación, encontramos aportaciones teóricas del pensamiento complejo (Morin, 1994, 1999, 2000), la teoría crítica de Habermas (1970), la quinta disciplina (Senge, 1990, 2000), el desarrollo a escala humana (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1994), la calidad de vida (Trujillo, Tovar y Lozano, 2004), el desarrollo sustentable (Díaz, 2011), entre otras contribuciones, con el fin de gestionar y desarrollar el talento humano en las comunidades, sistemas, programas, instituciones y personas, permitiendo resolver los problemas de contexto de manera participativa y con análisis crítico, considerando los diferentes entornos (sociales, económicos, culturales, ambientales, entre otros) (Tobón *et al.*, 2015a).

Categorización del currículo desde el enfoque socioformativo

Una primera categorización del currículo es que se inscribe dentro del campo de las ciencias de la educación debido a las aportaciones que realizan varias ciencias y disciplinas que explican cómo llevar a cabo la enseñanza dentro de un sistema educativo (Díaz-Barriga, 2003; Gimeno, 2010). Al respecto, Díaz-Barriga (2003, p. 8) menciona que:

[...] el campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas que finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes “micro” (historias de vida, microsociología) para dar cuenta de lo que



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, académica 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



personales o de la sociedad en la que se desenvuelve (Tobón *et al.*, 2015b). Por ello, es que es indispensable que sea el propio individuo el que emprenda acciones creativas en la solución de sus necesidades y de los problemas que condensa la sociedad del conocimiento a través del establecimiento de un proyecto ético de vida y metacognición (Tobón *et al.*, 2015b; Tobón, Pimienta y García, 2016; Parra, Tobón y López, 2015).

- Involucra a diversos actores. El currículo tradicional está centrado en el docente, como sucede con el currículo academicista, el funcionalista o el conductual. En años recientes, se centra en el estudiante (currículo constructivista). Por el contrario, el currículo socioformativo se enfoca en formar a todos los actores (directores, docentes, estudiantes, familias, organizaciones y comunidad) con los mismos ejes, como, por ejemplo, la resolución de problemas y el trabajo con proyectos (Martínez, 2017).
- Se basa en la mejora continua. El currículo socioformativo se basa en el mejoramiento continuo de las prácticas de aprendizaje, evaluación, mediación, gestión de recursos, articulación con las organizaciones, trabajo con la comunidad y gestión organizacional, con base en la reflexión y el proyecto ético de vida (Hernández, 2013; Martínez, 2017). Por ello, es que se vuelve prioritario considerar cuáles son las necesidades que presenta el contexto y así retroalimentar, actualizar y establecer los futuros retos que ha de enfrentar el currículo, mismo que desde el enfoque socioformativo debe ser flexible, ya que no todos los aspectos de la propia gestión curricular deben ser planificados desde el inicio, sino que es mejor irlos construyendo o adaptarlos a medida que se implementan y se detectan las necesidades de los actores en formación y las condiciones de vida requeridas para la sociedad del conocimiento (Tobón 2007, 2013a, 2013b).
- Se enfoca en el trabajo colaborativo. Desde el enfoque socioformativo, el currículo se construye de manera continua, con base en la colaboración, a medida que los mismos actores se van formando. Es por ello que se integran diferentes actores tanto en la planeación como en la ejecución y el mejoramiento continuo (organizaciones e instituciones sociales, empresas, familias, medios de comunicación, docentes, directivos, estudiantes y egresados (Martínez *et al.*, 2017; Tobón, 2011, 2013a, 2013b; Vázquez *et al.*, 2017). Esto se hace con base en planes de acción acordados, metas comunes y distribución de roles (Vázquez *et al.*, 2017).
- Trabajo con base en proyectos formativos. A diferencia del currículo tradicional, que se centra en asignaturas y clases basadas en contenidos, el currículo socioformativo se implementa mediante diferentes estrategias centradas en problemas del contexto, como son los proyectos formativos (Tobón, 2014b; Tobón *et al.*, 2015a). Un proyecto formativo es un conjunto articulado de actividades para resolver un problema contextual mediante la colaboración, el pensamiento complejo, la metacognición y el trabajo interdisciplinario para articular diferentes saberes (Tobón, 2014b).
- Focalización en la solución de problemas del contexto. Desde el enfoque socioformativo, el currículo no debe estar centrado en la transmisión de contenidos, que en muchas ocasiones no tienen una articulación entre sí (Martínez, 2017;



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



en el aprendizaje, sino en la actuación integral de cada uno de los actores educativos al momento de establecer y desarrollar estrategias de resolución de sus problemas de contexto más apremiantes.

Clasificación del currículo desde un enfoque socioformativo

Desde un enfoque socioformativo, el currículo se clasifica de acuerdo con el escenario en el que se lleva a cabo y la forma en que se implementa. A continuación se describen algunos tipos:

- Educación oficial. Se refiere a los procesos de formación integral que promueve y norma el gobierno de un país y es llevado a cabo por su sistema e instituciones educativas en los diferentes niveles y grados educativos, con el apoyo de los diversos sectores de la sociedad, instituciones y organizaciones sociales (Tobón, 2014a). Cabe destacar que este tipo de educación ofrece un título de terminación de grados y niveles educativos (Chacón, 2015).
- Educación continua. Son los procesos de formación integral y actualización profesional de los individuos, así como la certificación, fortalecimiento y desarrollo de competencias específicas requeridas en un determinado contexto por medio de talleres, cursos y diplomados con valor curricular que son ofrecidos por una institución u organización (Andrade y Arruda, 2014; Andrade, Nava y Valverde, 2009).
- Educación no formal. Es aquella que, aunque su estructura formativa se encuentra organizada, no necesariamente otorga una constancia de certificación en un proceso de formación (Chacón, 2015; Smitter, 2006; UNESCO, 2017). Cabe destacar que este tipo de educación contribuye a la formación integral y continua del individuo, llevándose a cabo a través de congresos académicos, cursos y talleres culturales, deportivos, de formación laboral, de desarrollo sustentable, prevención de la salud, entre otros (Smitter, 2006).
- Educación informal. La educación informal es la que se lleva a cabo de manera espontánea en cualquier momento de la vida del individuo (Smitter, 2006). En esta no hay programación del proceso formativo; sin embargo, por su carácter de espontaneidad, es que el individuo recibe gran influencia en la adquisición de actitudes y valores provenientes de diversos contextos. Ejemplo, la educación recibida por los medios de comunicación.

Al respecto, es importante destacar que, desde un enfoque socioformativo, independientemente de su escenario o forma de aplicación (presencial, semipresencial o virtual), lo que realmente importa es que el currículo se centre en el proceso formativo en busca de que las personas y los diversos actores de la comunidad educativa resuelvan sus necesidades de contexto más apremiantes (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014).

Vinculación del currículo socioformativo

Desde un enfoque socioformativo, el currículo se vincula con la teoría del pensamiento complejo de Morin (1994, 1999, 2000), donde sus tres principios fundantes:



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,

admisión, docencia, evaluación y acreditación de los estudios por parte de los estudiantes.

8. Planeación de la gestión académica. Se establecen las políticas necesarias para realizar actividades de investigación y vinculación con los diversos sectores de la comunidad y el aseguramiento de la calidad, procurando en todo momento el bienestar de los diversos actores de la comunidad educativa y considerando el modelo educativo, el proceso de egreso y el mapa curricular.
9. Planeación de los espacios formativos. Se establecen las actividades a desarrollar por parte de los actores de la comunidad educativa con la intención de resolver los problemas de contexto, desarrollar la formación integral y cumplir con lo establecido en el proceso de egreso.
10. Gestión del talento humano directivo, administrativo y docente. Se presentan las estrategias encaminadas a buscar, seleccionar, formar, evaluar, certificar, renombrar y promover el talento humano necesario para cumplir con lo establecido en el modelo educativo y el proceso de egreso.
11. Gestión de recursos. Se presenta un documento con la descripción de los medios e insumos necesarios para poder realizar las diversas actividades dentro del currículo.
12. Mediación de la formación integral. De acuerdo con las características presentes en una clase o sesión de aprendizaje se establecen las acciones que deberán realizar los docentes y la comunidad educativa, con la intención de lograr que los estudiantes se formen de manera integral y resuelvan los problemas de su contexto, sean estos colectivos o individuales.

EJEMPLIFICACIÓN DEL CURRÍCULO DESDE UN ENFOQUE SOCIOFORMATIVO

En la tabla 3 se describe un caso que permite mostrar un ejemplo de lo descrito en el apartado anterior aplicado en una institución de educación superior.

Tabla 3. Proceso metodológico para implementar el currículo en una institución de educación superior desde un enfoque socioformativo

País: México.

Estado: Baja California.

Institución educativa: Centro Universitario de Ciencias Administrativas.

Programas educativos que oferta: Se ofrecen las licenciaturas en Administración de Empresas, Mercadotecnia, Negocios Internacionales y Contaduría.

Contexto: Se cuentan con programas educativos que no responden a los requerimientos de la sociedad actual, ya que su última actualización data del año 2000. Además, el centro universitario no cuenta con un modelo educativo propio.

Eje	Actividad	Producto
------------	------------------	-----------------

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.



5. Proceso de ingreso.

Tomando como referencia el perfil de egreso de cada uno de los programas educativos, el equipo de trabajo construyó el perfil de ingreso requerido por parte de los aspirantes de cada una de las licenciaturas que se ofertan en el centro universitario, con la intención de garantizar el éxito del trayecto formativo de los futuros estudiantes. De igual forma, se establecieron acciones de reforzamiento y/o nivelación académica para los estudiantes que así lo requieran.

Documento con el perfil de ingreso requerido para garantizar el éxito del trayecto formativo, así como las acciones de reforzamiento en caso de ser necesario.

6. Mapa curricular.

El equipo de trabajo revisó el perfil de ingreso y egreso establecido en cada uno de los programas educativos; posteriormente se realizó la organización gráfica de los espacios formativos que cursará el estudiante en cada una de las licenciaturas, tomando en cuenta el dominio de competencias a mostrar, períodos lectivos y su respectivo valor en créditos académicos. Lo anterior fue compartido con la comunidad educativa.

Documento con el mapa curricular.

7. Reglamento de formación y evaluación.

El equipo de trabajo, en conjunto con la comunidad educativa, estableció el reglamento de formación y evaluación, así como las normas a cumplir por parte de los directivos, docentes y estudiantes, con la intención de garantizar la calidad en los procesos de gestión, admisión, docencia y acreditación de los estudios. Posteriormente se procedió a difundir el trabajo realizado en diversos espacios físicos del centro universitario.

Documento con el reglamento de formación y evaluación.

8. Planeación de la gestión académica.

El equipo de trabajo estableció y difundió en diversos medios de comunicación del centro universitario los lineamientos para realizar actividades de gestión administrativa y de docencia, así como asegurar la calidad institucional, promover la investigación, la extensión y el trabajo con los egresados. Lo anterior considerando el modelo educativo de la institución y el currículo a implementar en cada uno de los programas educativos.

Documento con los lineamientos de gestión académica.

9. Planeación de los espacios formativos.

Considerando el perfil de egreso e ingreso, el modelo educativo institucional y los retos de contexto, se establecieron las actividades a desarrollar en cada uno de los espacios formativos señalados en el mapa curricular y así gestionar el talento humano del sujeto en formación.

Documento con la planeación de los espacios formativos.

10. Gestión del talento humano directivo, administrativo y docente.

El equipo de trabajo, en conjunto con la comunidad educativa, estableció las competencias que debía poseer el personal directivo, administrativo y docente, así como las estrategias para poder llevar a cabo la selección, evaluación, formación, promoción, remuneración y calidad de vida del personal que labora en el centro educativo.

Documento con las estrategias encaminadas a gestionar el talento humano.

11. Gestión de recursos.

El equipo de trabajo elaboró un documento con la descripción de los recursos físicos, humanos y económicos necesarios para poder llevar a cabo la implementación de las actividades curriculares en el centro universitario.

Documento con la descripción de los recursos necesarios.



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-



tigaciones teóricas y empíricas que permitan abonar en la constitución de reformas curriculares que posibiliten gestionar la formación integral del estudiante y de los demás miembros de la comunidad educativa, así como en el establecimiento de acciones tendientes a encontrar soluciones a los diversos problemas que aquejan a la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

- Andrade, I.C. y Arruda, M.P. (2014). Educación permanente y continua en una perspectiva de integridad del ser. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(2), 142-150.
- Andrade, J., Nava, M.J. y Valverde, J. (2009). La educación continua como proceso de formación académica en los alumnos egresados de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora (México). *Contabilidad y Negocios*, 4(8), 57-62.
- Álvarez, R. M. (1997). Hacia un currículum integral y contextualizado. La Habana: Académica.
- Arnaz, J. (1981). La planificación curricular (2da. ed.). Editorial Trillas. México.
- Avendaño, W.R. y Parada, A.E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ta. ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Barrales, A., Villalobos, M., Landín, M. R., Pérez, M., Cruz, I. y Rodríguez, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 21(41), 23-39. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2884/2811>
- Boarini, M. G. (2014). Análisis epistemológico del currículum de formación docente: el caso de la sociología de la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371024.pdf>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (1990). Introducción al currículo. San José, Costa Rica: EUNED.
- Chacón, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 21-35: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.2>
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22-72, 109-134.
- Colás, P. (2003). Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *Revista Científica de Comunicación y Educación (Comunicar)*, 20, 31-35.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, R. (2011). *Desarrollo sustentable. Una oportunidad para la vida* (2da. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(2), 3-24. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/download/61/120>
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162.



- 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
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotta, 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/Competencies/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.dilemascontemporaneoseducacionpoliticaeyvalores.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.

- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista154_S2A1ES.pdf
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 39. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/?sección=artículo&lang=es&id=555_la_evaluacion_de_competencias_en_educacion
- Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona. Editorial Seix Barral.
- Parra, H., Tobón, S. y López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/viewFile/2653/1267>
- Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Popkewitz, T.S. (2007). La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf>
- RAE. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Rodríguez, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización. *Revista Interciencia*, 34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33913148011>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. USA: Doubleday.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn*. Nueva York: Doubleday.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1): <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies. The transformation of labour, property and knowledge in contemporary society*. London: Sage.
- Tobón, S. (2002). Modelo pedagógico basado en competencias. Medellín: FUNORIE.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
- Tobón, S. (2011). El modelo de competencias en la educación desde la socioformación. En Adla Jaik Dipp y Arturo Barraza Macías, *Competencias y Educación: miradas múltiples de una relación* (págs. 14-24). México: ReDIE.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013b). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2014a). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2014b). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2015a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2015b). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Paradigma*, 36(2), 5-6.

- 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.