

EL ENFOQUE SOCIOFORMATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA EL DESARROLLO SOCIAL SOSTENIBLE

THE SOCIO-FORMATIVE APPROACH IN UNIVERSITY STUDENTS FOR SUSTAINABLE SOCIAL DEVELOPMENT.

A ABORDAGEM SOCIOEDUCACIONAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL SUSTENTÁVEL

Felix Alberto Caycho Valencia

(Universidad Norbert Wiener, Perú)

felixcaychovalencia@gmail.com

Henry Bernardo Garay Canales

(Universidad Nacional de Tumbes, Perú)

hgarayc@untumbes.edu.pe

Carmen Rocío Ricra Echevarría

(Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Perú)

cricra@unaat.edu.pe

Candi Pastora Malaga Davila

(Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú)

cmalagad@unsa.edu.pe

Recibido: 13/02/2024

Aprobado: 08/08/2024

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las características del modelo socioformativo para la construcción y el desarrollo de sociedades sostenibles en la formación universitaria. El artículo señala que en Latinoamérica las universidades necesitan rediseñar su currículo, incluyendo el enfoque socioformativo, para formar individuos capaces de resolver problemáticas emergentes como el daño ambiental y la pérdida de ética. La socioformación promueve la mejora integral del estudiante, la resolución de problemas contextuales y el pensamiento crítico. Además, permite articular distintos campos del saber para abordar problemas interdisciplinariamente; enfatiza competencias emocionales y sociales, la reflexión y la participación del estudiante en su aprendizaje; y promueve la identificación y resolución colaborativa de problemas reales mediante proyectos formativos. El análisis concluye que la socioformación genera resultados en estudiantes y docentes, fortalece el funcionamiento universitario y forma individuos que apliquen sus conocimientos para resolver problemas de manera ética.

Palabras clave: modelo educativo. enfoque socioformativo. universidades. desarrollo social sostenible.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the characteristics of the socio-formative model for the construction and development of sustainable societies in university education. The article points out that universities in Latin America need to redesign their curricula, including the socioformative approach, to train individuals capable of solving emerging problems such as environmental damage and loss of ethics. Socioformation promotes the integral improvement of the student, the resolution of contextual problems and critical thinking. In addition, it allows articulating different fields of knowledge to address interdisciplinary problems; it emphasizes emotional and social competencies, reflection and student participation in their learning; and promotes the identification and collaborative resolution of real problems through formative projects. The analysis concludes that socioformation generates results in students and teachers, strengthens university functioning and forms individuals who apply their knowledge to solve problems in an ethical manner.

Keywords: educational model. socio-formative approach. universities. sustainable social development.

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as características do modelo sócio-formativo para a construção e o desenvolvimento de sociedades sustentáveis no ensino universitário. O artigo aponta que as universidades da América Latina precisam de redesenhar os seus currículos, incluindo a abordagem socio-formativa, para formar indivíduos capazes de resolver problemas emergentes como os danos ambientais e a perda da ética. A socioformação promove o aperfeiçoamento integral do aluno, a resolução de problemas contextuais e o pensamento crítico. Além disso, permite a articulação de diferentes áreas de conhecimento para abordar problemas interdisciplinares; enfatiza as competências emocionais e sociais, a reflexão e a participação do aluno na sua aprendizagem; e promove a identificação e resolução colaborativa de problemas reais através de projectos formativos. A análise conclui que a socioformação gera resultados em estudantes e professores, reforça o funcionamento da universidade e forma indivíduos que aplicam os seus conhecimentos para resolver problemas de forma ética.

Palavras-chave: modelo educacional. abordagem de treinamento social. universidades. desenvolvimento social sustentável.

1. Introducción

El proceso educativo es un tema que ha despertado un continuo interés en las instituciones educativas. Este proceso implica afrontar nuevas realidades, como el desarrollo tecnológico, el cual es un reto para la práctica educativa, pues la formación del estudiantado debe relacionarse con este avance y con la realidad profesional a la que se enfrentará.

En ese sentido, han surgido elementos prioritarios como la investigación, la ciencia y la tecnología (Unesco, 2021; Fernández et al. 2021). Asimismo, la educación superior puede influir en el bienestar social y la calidad de vida a través de la formación de profesionales aptos para el desarrollo sostenible.

Actualmente, se valora a los profesionales que gestionan instituciones públicas y privadas de manera transparente y holística. A su vez, el perfil académico debe orientarse hacia un pensamiento crítico y autónomo, el intercambio de conocimientos, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y la resolución de problemas sociales (Ramos et al. 2021).

Innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje permite a los egresados insertarse de manera asertiva y efectiva en escenarios competitivos. Por ende, se debe considerar cada rasgo personal en una formación centrada en competencias, donde lo empresarial-profesional, lo sociocultural y la autorrealización sean ejes primordiales.

La formación por competencias surgió en los 90, cuando el currículo se centró en cualidades y capacidades (Martínez et al., 2009), replanteando perfiles profesionales. Esta formación consiste en aptitudes aplicables que alinean la educación con el mercado laboral (Ghezir et al., 2021); además, facilita las relaciones socioprofesionales y el alcance de objetivos institucionales (Coaquira, 2020).

Comprender y reflexionar en torno a las competencias fortalece ciertas características, ya que soluciona diversos problemas reales con ayuda de la ética y el desarrollo humano (Quintal-Berny y Bolaños-Arias, 2021). Y es que la cultura crea al hombre y el hombre, a la cultura, por lo tanto, se propone una formación continua hacia la autorrealización, donde la sociedad moldee al ciudadano para que este pueda hacer frente a las transformaciones sociales, generando condiciones para lograrlo mediante el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento.

De acuerdo con lo señalado, este estudio pretende analizar las características del modelo socioformativo para la construcción y el desarrollo de sociedades sostenibles en la formación universitaria, mediante una metodología cualitativa basada en el análisis documental y de información.

2. Modelo socioformativo

El modelo pedagógico socioformativo constituye una aproximación innovadora que busca superar las limitaciones del paradigma tradicional, exclusivamente centrado en la dimensión cognitiva del aprendizaje. Este enfoque parte de una concepción multidimensional del sujeto, considerando al menos tres esferas interrelacionadas: la intelectual, la socioafectiva y la comunicativo-expresiva (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2021).

La vertiente intelectual implica el desarrollo de procesos mentales superiores, como la conceptualización, el razonamiento lógico, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo (Schurz et al., 2020; Javidi et al., 2021). La vertiente socioafectiva comprende las siguientes competencias emocionales y sociales: inteligencia intrapersonal e interpersonal, identidad, autoestima y habilidades intersubjetivas (Ceboller-Salinas et al., 2022). Por otro lado, la vertiente comunicativo-expresiva incluye tanto la producción discursiva oral como las destrezas de redacción escrita (Lebedev et al., 2021).

Como señalan Luna-Nemecio et al. (2020), el modelo socioformativo está basado en el pensamiento complejo y se enfoca en articular saberes para abordar problemas socioambientales contextuales y alcanzar un desarrollo social sostenible. Por otro lado, Velásquez et al. (2017) proponen que en la socioformación los saberes son articulados y movilizados para capitalizarlos en competencias, siendo esta una labor aplicable desde el espacio personal hasta el institucional.

Asimismo, Meneses et al. (2022) plantean que la evaluación socioformativa consiste en retroalimentar y apoyar a los estudiantes para que logren los propósitos formativos, a través del trabajo colaborativo. Por otro lado, Garro-Aburto et al. (2022) sostienen que desde el enfoque socioformativo se pueden desarrollar competencias como el trabajo colaborativo, la gestión de recursos, la interdisciplinariedad y la transferencia de conocimientos.

Según Coaquira (2020), es importante reflexionar sobre la autoevaluación para conseguir explicaciones acordes al enfoque socioformativo, así como formar la sostenibilidad de la práctica docente universitaria. Por su parte, López-Vásquez et al. (2021) sostienen que la mediación didáctica inclusiva fundamentada

en la socioformación representa logros importantes para los docentes, pero debe manejarse cuidadosamente.

2.1. Características principales

El constructo teórico del modelo socioformativo comporta una serie de rasgos distintivos que lo erigen como una alternativa pedagógica disruptiva frente al paradigma tradicional. Dichos atributos pivotan en torno a una comprensión compleja y multidimensional de la praxis educativa (Santoveña-Casal y Pérez, 2020; Ferreira et al., 2020).

Inicialmente, parte de una concepción integral del sujeto de la educación, entendido como un entretejido de múltiples vectores —cognitivos, corporales, históricos, sociales, culturales, políticos, éticos, estéticos y afectivos— constituyentes de su subjetividad. Todos ellos inciden en los modos de conocer y aprender. El modelo socioformativo se distancia así de aquellas corrientes que analíticamente escinden esas dimensiones (Fragkiadaki y Ravanis, 2021; Demetriou et al., 2020).

Un segundo rasgo característico atañe al vínculo indelible entre el acto de conocimiento y el contexto vital del educando. Desde este enfoque, pensamiento y acción resultan inseparables del universo vivencial extracadémico. De ahí la necesidad de mantener una conexión estrecha entre contenidos formativos y realidad concreta (Osher, 2020).

Adicionalmente, su naturaleza es marcadamente humanista, en tanto ubica la plena realización de la persona como horizonte axiológico definitorio. Ello conlleva poner énfasis tanto en el autoconocimiento como en la autovaloración dentro de toda mediateca educativa. Dicho de otro modo, trasciende la mera instrucción instrumental (Ember, 2022).

Un cuarto elemento medular es la prelación conferida al vínculo intersubjetivo entre maestros y aprendices. Lejos de concepciones academicistas, aquí esa interrelación adquiere un rol protagónico, y se traduce en intercambios dialógicos, relaciones de confianza y evaluación como herramienta de crecimiento (Nguyen et al., 2020).

En quinto lugar, plantea un equilibrio entre facetas teóricas y aspectos prácticos/aplicados involucrados en cualquier aprendizaje. Ello explica la incorporación de técnicas que demanden una participación activa en la construcción colectiva del conocimiento (García-Almeida y Cabrera-Nuez, 2020).

Finalmente, propugna la transversalidad e integración interdisciplinaria. Frente a la compartimentación estanca del saber, se aboga por enfoques holísticos que reconozcan la interdependencia y los puntos de contacto entre dominios usualmente aislados (Czypionka et al., 2020).

3. El enfoque por competencias en el estudiante

Un modelo educativo sustentado en un enfoque socioformativo presupone que las competencias se configuran como un atributo del discente; es decir, esta perspectiva pedagógica se caracteriza por enfatizar la integralidad del individuo, incorporando sus dimensiones biológicas, psicológicas, sociológicas y espirituales. La formación orientada a la adquisición de competencias constituye una propuesta enfocada en el aprendizaje significativo, que está encaminada al desarrollo holístico de la persona como requisito indispensable de cualquier proyecto educativo.

Los programas curriculares fundamentados en una aproximación competencial despliegan planes de estudio donde destacan los perfiles profesionales, se revaloriza la formación práctica y se promueve el rol docente como orientador y facilitador de los procesos de aprendizaje. Asimismo, procuran incorporar metodologías activas que permitan la participación protagónica de los educandos en su formación, e

introducen nuevas formas de evaluación. De este modo, los modelos de diseño curricular han evolucionado, dejando de centrarse en la enseñanza, para enfocarse en un proceso que vincule el aprendizaje con el discente. En estos planes de estudio se observa la presencia de actividades pensadas para potenciar en el estudiante un aprendizaje genuino, transferible, autorregulado y perdurable.

Ahora bien, las competencias a nivel universitario presentan algunos atributos asociados a los diversos conocimientos del estudiante y al empleo de estos, en función del programa académico que ofrece la institución y el de su elección. Asimismo, cuentan con tres rasgos distintivos: los saberes conceptuales forman parte integral de ellas, las capacidades se hallan vinculadas con la personalidad del estudiante y su puesta en práctica exige un proceso de reflexión de su parte (López, 2016; Espinoza et al., 2021; Machado y Montes de Oca, 2020).

Considerando lo expuesto, resalta el hecho de que cuando el proceso educativo se centra en una formación por competencias, se logra que el discente pueda robustecer sus propias aptitudes y, al mismo tiempo, se adapte a los diversos desafíos sociales con los que pudiera encontrarse. En ese sentido, la educación superior asume la ineludible obligación de preparar personas competentes que, además de dominar su campo laboral-profesional, sean individuos solidarios, con capacidad para afrontar todo reto personal o profesional, preparados para responsabilizarse y comunicarse de modo eficaz. Por ende, una formación competencial propicia la transformación de estudiantes en ciudadanos competentes, capaces de actuar acorde con sus valores (Rico-Gómez y Ponce, 2022; Santamaría-Cárdaba y Martínez-Scott, 2023).

4. Modelo educativo basado en un enfoque socioformativo: aportes del modelo a la formación integral

La trayectoria educativa latinoamericana ha experimentado continuas transformaciones, caracterizándose por la adopción de diversos modelos pedagógicos que, sin embargo, no han puesto el foco en alcanzar la calidad tan necesaria en la formación docente (Cano y Ordoñez, 2021; Cuevas-Cajiga y Moreno-Olivos, 2022). De ahí que sea preciso repensar el currículo de educación superior, haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias del estudiante, las mismas que son esenciales para que se desempeñe profesionalmente en un mundo globalizado dominado por la información.

El conocimiento que resulta de las reformas educativas e implementaciones curriculares de los últimos años, se caracteriza por ser fragmentado, aislado y descontextualizado (Serna y Sánchez, 2022). Tal realidad dificulta que el discente comprenda fenómenos y situaciones naturales y sociales cada vez más interdependientes.

En este contexto surge el término “sociedad del conocimiento”, que según Coaquira (2020) se fundamenta en un enfoque por competencias. No obstante, es preciso considerar que para dominar una competencia, el estudiante requiere de un proceso reflexivo de comprensión (Quintal-Berny y Bolaños-Arias, 2021).

Conforme a lo expuesto, la socioformación se erige como una perspectiva alternativa, pues posibilita concretar el aprendizaje basado en competencias. Mediante la socioformación es viable articular distintos campos del saber con el propósito de construir sistemas educativos acordes al pensamiento complejo (Morín, 2003).

Entre los aportes del enfoque socioformativo se hallan los proyectos formativos y la evaluación socioformativa, que contribuye a optimizar los distintos desempeños del estudiante y permite al docente valorar la resolución de problemas contextuales por parte del discente (Quintal-Berny y Bolaños-Arias, 2021).

5. Contribuciones del enfoque socioformativo

En los últimos años, el enfoque socioformativo ha emergido como una perspectiva pedagógica alternativa que permite reorientar los procesos educativos hacia la formación integral del estudiante y el abordaje de problemáticas sociales apremiantes. Este paradigma formativo ofrece múltiples contribuciones en el contexto de la educación superior para impulsar el desarrollo sostenible (Sánchez et al., 2021).

Una de las ventajas distintivas de la socioformación es que procura trascender los enfoques academicistas centrados exclusivamente en la transmisión fragmentada de contenidos. El conocimiento resultante de reformas educativas previas adolece de aislamiento y descontextualización, e impide la comprensión cabal de fenómenos sociales progresivamente más interrelacionados (Jong, 2023). Frente a ello, el paradigma socioformativo busca superar la hiperespecialización disciplinar, articulando distintos dominios del saber en favor de abordar problemas vinculados al entorno próximo de una manera interdisciplinaria (Aarts y Drenthen, 2020).

Otro punto fuerte de esta perspectiva es su énfasis en promover el desarrollo humano de los estudiantes, más allá de la dimensión estrictamente cognitiva o laboral. La socioformación procura atender las necesidades integrales de la persona en sus facetas biológica, psicológica, sociocultural y espiritual (Osher et al., 2020). Esto cobra especial relevancia en el actual contexto de creciente automatización de tareas, donde las capacidades emocionales y sociales diferenciales adquirirán cada vez más valor. Así, la formación de competencias para la vida será fundamental.

En relación con lo anterior, el enfoque socioformativo promueve activamente la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, los cuales son aspectos indispensables para su constitución como ciudadanos responsables y agentes de cambio (Abe y Shapiro, 2021). Tal reflexividad es crucial tanto para el cuestionamiento del statu quo como para la (co)construcción de alternativas superadoras acordes a valores éticos y al compromiso social. De este modo, la autonomía de pensamiento y acción resultan fundamentales para que los futuros profesionales puedan evaluar críticamente su entorno y diseñar soluciones innovadoras a problemas complejos (Tubig y McCusker, 2020).

Asimismo, la metodología socioformativa enfatiza firmemente la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje. Ello resulta decisivo para la adquisición genuina y el dominio de las competencias en un mundo cambiante. En este proceso autogestionado de aprendizaje, la continua retroalimentación metacognitiva juega también un papel primordial (Hartzell et al., 2020). De este modo, el paradigma socioformativo subvierte la tradicional relación vertical y unidireccional entre docentes y discentes.

Otra arista fundamental de la socioformación es su orientación hacia la identificación y resolución colaborativa de problemas reales del entorno (Feist y Baird, 2020). Ello se concreta mediante proyectos formativos que permiten la aplicación situada de conocimientos y el desarrollo de competencias para abordar necesidades acuciantes de comunidades cercanas. Esta vertiente práctica habilita, a su vez, efectuar una evaluación socioformativa auténtica, analizando en profundidad los productos finales de aprendizaje en base a rúbricas consensuadas (Miknis et al., 2020).

6. Fundamentos del enfoque socioformativo para el desarrollo social sostenible

Los imparable avances tecnológicos a nivel mundial, las aspiraciones personales en constante evolución y la transformación vertiginosa de la sociedad se encuentran estrechamente vinculados con el cultivo de competencias. Por ende, la universidad desempeña un rol fundamental en la búsqueda de un desarrollo sostenible y próspero, al brindar una educación integral que dote a los estudiantes de herramientas para la toma de decisiones informadas y el cumplimiento de las crecientes demandas profesionales.

De este modo, el diseño curricular de educación superior basado en la socioformación, debe estar enfocado en potenciar el talento humano de todos los actores de la comunidad educativa. Es por ello que se vuelve indispensable contemplar ciertos elementos que deben integrarse en la gestión del talento para otorgarle una orientación socioformativa (Jarrín y Tola, 2016).

Considerando lo anterior, es importante recalcar que la socioformación se encarga de preparar individuos que hagan frente a los desafíos sociales contemporáneos y emergentes, estableciendo proyectos educativos que promuevan la calidad de vida y la construcción de comunidades justas y prósperas (Luna-Nemecio et al., 2020). Esta perspectiva concibe al desarrollo social como un proceso continuo y participativo, forjando una comunidad colaborativa, inclusiva y equitativa, con bienestar psicológico y todos los componentes que integran el bienestar social y la prosperidad colectiva a nivel global (Tobón, 2017; Velázquez et al., 2017).

Conclusiones

El análisis realizado en torno al modelo socioformativo evidencia que esta perspectiva pedagógica constituye un paradigma emergente llamado a revolucionar los procesos formativos en la educación superior contemporánea. En tanto enfoque disruptivo, la socioformación procura rebasar las limitaciones de paradigmas tradicionales que adolecen de un sesgo reduccionista, al enfocarse de manera restrictiva en la dimensión cognitiva e instrumental del aprendizaje.

Frente a estas cosmovisiones mutiladoras, la socioformación parte de una comprensión compleja y multidimensional de la condición humana. Concibe al sujeto educativo como una urdimbre indivisible de múltiples vectores biológicos, psicológicos, sociales, axiológicos, espirituales y expresivos, entre otros. Todas estas dimensiones guardan una interrelación y un influjo recíproco inextricables. De ahí que este enfoque reivindique la necesidad de atender de manera holística el desarrollo armónico de todos estos aspectos.

Otro elemento medular de la socioformación es el énfasis conferido al vínculo indisoluble entre pensamiento y entorno vivencial extracadémico. Este paradigma enfatiza la preparación contextualizada para la acción transformadora sobre realidades concretas. De allí la importancia otorgada a estrategias pedagógicas activas y reflexivas, así como al abordaje de problemáticas reales mediante proyectos formativos colaborativos.

Asimismo, este enfoque se caracteriza por su orientación humanista, ubicando la plenitud personal y colectiva como horizonte axiológico orientador del acto educativo. La socioformación ve en cada persona la semilla de su máximo potencial evolutivo. Por tanto, procura propiciar las condiciones para el florecimiento de sus talentos y capacidades latentes, en un marco de crecimiento compartido con sus pares y formadores.

En concordancia con dicho ethos humanista, este paradigma confiere un rol protagónico a la intersubjetividad en las relaciones pedagógicas. Más allá de vínculos academicistas verticales, aquí se aboga por una co-construcción dialógica y vivencial de los aprendizajes sobre la base de confianza, apoyo mutuo y horizontalidad.

Referencias bibliográficas

Calles, M. y Luna-Nemecio, J. (2020). *Cultura organizacional bajo el enfoque socioformativo: Proyección de Instituciones de Educación Superior en México*. Revista de Ciencias Sociales, 26(Número especial 2), 172-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599939>

- Cano, M. C., y Ordoñez, E. (2021). *Formación del profesorado en Latinoamérica*. Revista de Ciencias Sociales, 27(2), 284-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927665>
- Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). *Social Networks, Emotions, and Education: Design and Validation of e-COM, a Scale of Socio-Emotional Interaction Competencies among Adolescents*. Sustainability. <https://doi.org/10.3390/su14052566>.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Río, J. (2021). *Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach*. Physical Education and Sport Pedagogy, 27, 545 - 558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>.
- Coaquira, C. (2020). *Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú*. Revista de Ciencias Sociales, 26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146017>
- Cuevas-Cajiga, Y., y Moreno-Olivos, T. (2022). *Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
- Czypionka, T., Kraus, M., Reiss, M., Baltaxe, E., Roca, J., Ruths, S., Stokes, J., Struckmann, V., Haček, R., Zemplényi, A., Hoedemakers, M., & Mölken, M. (2020). *The patient at the centre: evidence from 17 European integrated care programmes for persons with complex needs*. BMC Health Services Research, 20. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-05917-9>
- Dávila, M., y Livia, J. (2022). *Approaches on Feedback linked to the socioformative model in virtual environments: Experience in a Peruvian university*. Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 14(5), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4152>
- Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N., & Spanoudis, G. (2020). *Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence*. Intelligence, 79, 101432. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101432>
- Deschrijver, E., & Palmer, C. (2020). *Reframing social cognition: Relational versus representational mentalizing*. Psychological bulletin. <https://doi.org/10.1037/bul0000302>.
- Díaz-Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, 28(111), 7-36. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Ember, K. (2022). *Digital media and self-learning: The role of the library*. Norma. <https://doi.org/10.5937/norma27-36169>
- Espinoza, E., León, J., Y Ramírez, J. (2021). *La evaluación por competencias*. Universidad y Sociedad, 13(S3), 612-628. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2529>
- Espinoza, E. (2020). *La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico*. Revista Conrado, 16(75), 103-110. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>
- Fernández, A., Rodríguez, D., y Corrales, L. (2021). *La comunicación de la ciencia en las universidades cubanas. Una valoración desde la universidad de Cienfuegos*. Revista Universidad y Sociedad, 13(1), 206-218. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000100206&lng=es&tlng=es.
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). *Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative*

- Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22, 21 - 36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>.
- Fragkiadaki, G., & Ravanis, K. (2021). *The unity between intellect, affect, and action in a child's learning and development in science*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100495. <https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2021.100495>.
- García, J., y García, M. (2022). *La evaluación por competencias en el proceso de formación*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 22. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200022&lng=es&tlng=es.
- García-Almeida, D., & Cabrera-Nuez, M. (2020). *The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences*. *Active Learning in Higher Education*, 21, 79 - 92. <https://doi.org/10.1177/1469787418754569>.
- Garro-Aburto, L., Romero-Vela, S., Majo-Marrufo, H., Alcas-Zapata, N., y Guerra-Reyes, F. (2022). *Research competencies from the socio-formative approach in postgraduates from Peru and Ecuador*. *Human Review. International Humanities Review*, 13(6), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4087>
- Ghezir, S., Naimie, Z., Leng, C., Shagholi, R., y Abuzaid, R. (2021). *Review study: Competency-based approach implementation in educational system*. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 8(3), 21-29. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v8i2.6156>
- Jarrín, G. y Tola, R. (2016). El Capital Intelectual: las Competencias básicas de los estudiantes universitarios ecuatorianos como estrategia viable para el desarrollo sostenible. En: XV Asamblea General de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ALAFEC). Organismo de Cooperación y Estudio de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Medellín: Proyecciones (pp. 49-68). <http://bit.ly/2DuNB22>
- Javidi, N., Ghanei, M., Ahmadi, K., Ahmadizadeh, M., & Ebadi, A. (2021). *Indicators of Sensory and Intellectual Thinking Based on Clinical Psychology and Islamic Perspective and their Role in Psychotherapy and Spiritual Health: Introducing a New Model of Thinking*. *Journal of Religion and Health*, 61, 3866 - 3884. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01192-y>.
- Lebedev, A., Bepalova, S., & Pinkovetskaia, I. (2021). *Developing the communicative-pragmatic competence in the training of the Russian linguistics bachelor students*. *Artificial Intelligence*, 10, 135-145. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.37.01.14>.
- López, E. (2016). *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- López-Vásquez, R., Tobón, S., Veytia, M., & Juárez, L. (2021). *Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo*. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. <https://doi.org/10.6018/rie.443301>
- Luna-Nemecio, J., Tobón, S., & Juárez-Hernández, L. (2020). *Sustainability-based on socioformation and complex thought or sustainable social development*. *Resources, Environment and Sustainability*, 2(2020). <https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007>
- Machado, E., & Montes de Oca, N. (2020). *Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición*. *Transformación*, 16(3), 405-434. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000300405&lng=es&tlng=es.

Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., & Soto-Curiel, J. (2021). *Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible*. Formación Universitaria, 14(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>

McLure, F., Won, M., & Treagust, D. (2020). *A sustained multidimensional conceptual change intervention in grade 9 and 10 science classes*. International Journal of Science Education, 42, 703 - 721. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1725174>

Melnyk, O., Shakun, N., Herasymenko, O., Nitchenko, A., & Kolievatov, O. (2022). *Theoretical and Methodological Aspects of the Humanistic Reorientation of Modern Society*. WISDOM. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v22i2.756>.

Meneses, S., Tobón, S., Gonzales-Sánchez, A., López-Quesada, G., y Romero-Carazas, R. (2022). *Training projects, Virtual Education and Pandemic by COVID-19: from opportunity analysis to strategic decision making*. Data and Metadata, 1(40). <https://doi.org/10.56294/dm202278>

Moyer, J., & Sinclair, J. (2020). *Learning for Sustainability: Considering Pathways to Transformation*. Adult Education Quarterly, 70, 340 - 359. <https://doi.org/10.1177/0741713620912219>

Nasir, N., Lee, C., Pea, R., & Royston, M. (2021). *Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us*. Educational Researcher, 50, 557 - 565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>.

Nguyen, M., Chang, A., Micciche, E., Meshulam, M., Nastase, S., & Hasson, U. (2020). *Teacher-student neural coupling during teaching and learning*. Social Cognitive and Affective Neuroscience, 17, 367 - 376. <https://doi.org/10.1093/scan/nsab103>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Inteligencia artificial y educación Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). *Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development1*. Applied Developmental Science, 24, 36 - 6. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>

Parra, H., Cordero, P., y López, J. (2021). *Socio-Formative Pedagogical Counseling: Professionalization and Improvement of Teaching Practice in Compulsory Education in Northern Mexico*. International Journal of Educational Methodology, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.1.1>

Parra, H., Tobón, S., y López, J. (2015). *Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior*. Paradigma, 36(1), 42-55. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004&lng=es&tlng=es.

Quintal-Berny, A., y Bolaños-Arias, G. (2021). *Educación por competencias con enfoque socioformativo y su impacto en el desarrollo social sostenible*. Ecociencia International Journal, 3(4), 39-48. <https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.3>

Ramírez-Díaz, J. (2020). *El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos*. Revista Electrónica Educare, 24(2), 1-15. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>

Ramos, E., Otero, C. A., Heredia, F., y Sotomayor, G. (2021). *Formación por competencias del profesional en administración: Desde un enfoque contingencial*. Revista de Ciencias Sociales, 27(2), 451-466. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927676>

Rautela, S., Sharma, S., & Virani, S. (2022). *Learner-learner interactions in online classes during COVID-19 pandemic: the mediating role of social media in the higher education context*. Interactive Learning Environments. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2093917>

Rico-Gómez, M., & Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI. Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es.

Rincón-Gallardo, S. (2020). *Educational change as social movement: an emerging paradigm from the Global South*. Journal of Educational Change, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09374-3>.

Santamaría-Cárdaba, N., y Martínez-Scott, S. (2023). *Explorando el currículo de la Enseñanza Secundaria Española en la perspectiva de la Ciudadanía Global y de la Educación para la Sostenibilidad*. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, 31(121). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103900>

Santoveña-Casal, S., & Pérez, D. (2020). *Sustainable Distance Education: Comparison of Digital Pedagogical Models*. Sustainability, 12, 9067. <https://doi.org/10.3390/su12219067>.

Schurz, M., Raduà, J., Tholen, M., Maliske, L., Margulies, D., Mars, R., Sallet, J., & Kanske, P. (2020). *Toward a hierarchical model of social cognition: A neuroimaging meta-analysis and integrative review of empathy and theory of mind*. Psychological bulletin. <https://doi.org/10.1037/bul0000303>.

Serna, O., y Sánchez, C. (2021). *Investigación documental de la socioformación: enfoque que promueve la innovación de la práctica pedagógica*. En: L. Montaña (ed.). Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes (pp. 21-38). Editorial Clave.

Tobón, S. (2017). *Essential Axes of Knowledge Society and Socioformation*. Kresearch. <http://dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-19-9>

Valiente, C., Swanson, J., Delay, D., Fraser, A., & Parker, J. (2020). *Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context*. Developmental psychology, 56 3, 578-594 <https://doi.org/10.1037/dev0000863>.

Velázquez, J., Hernández, J., Vázquez-Antonio, J., Juárez, L., y Guzmán, C. (2017). *El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo*. Educación y Humanismo, 19(33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>.