

**Páginas:** 1-13  
**Recibido:** 2020-01-23  
**Revisado:** 2020-05-11  
**Aceptado:** 2020-06-25  
**Preprint:** 2020-07-15  
**Publicación Final:** 2021-31-01











[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

**DOI:** <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11203>

## La mediación didáctica socioformativa en el aula para favorecer la inclusión educativa

### The socioformative didactic mediation in the classroom to favors educational inclusion

-   **Rubén López Vázquez**  
CIFE Secretaría de Educación Pública Dirección de Educación Especial, Cuernavaca (México)
-   **Sergio Tobón Tobón**  
CIFE Secretaría de Educación Pública Dirección de Educación Especial, Cuernavaca (México)
-   **María Guadalupe Veytia Bucheli**  
Facultad de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades,, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
-   **Luis Gibran Juárez Hernández**  
CIFE Secretaría de Educación Pública Dirección de Educación Especial, Cuernavaca (México)

#### Abstract

La sociedad del conocimiento traza nuevos desafíos educativos, la escuela, requiere formar a los estudiantes para enfrentar esos retos, en un marco de inclusión y equidad. Los procesos que se llevan a cabo en la enseñanza tradicional no favorecen el desarrollo de las competencias pertinentes, es necesario impulsar una mediación docente que brinde las mismas posibilidades de acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su condición o situación. Un actor responsable de su aprendizaje y actuación social, que elabore una planeación e implemente una mediación didáctica en el salón de clases para favorecer la inclusión de la diversidad de estudiantes. Por lo que en el presente artículo se analiza el proceso de la mediación didáctica en el aula para favorecer la inclusión educativa desde el enfoque de la socioformación. Se utilizó una metodología documental, que se basa en la revisión y análisis de revistas indexadas y libros publicados por editoriales de alto prestigio. Se identifica que la mediación didáctica socioformativa favorece la inclusión de la diversidad de estudiantes. Se concluye que la mediación didáctica socioformativa favorece la inclusión y equidad educativa, promueve el desarrollo y la formación integral de todos los estudiantes, mediante el trabajo colaborativo, emprendimiento, metacognición y valores éticos.

#### Abstract

The knowledge society outlines new educational challenges, the school, requires training students to face these challenges, in a framework of inclusion and equity. The processes carried out in traditional education are not conducive to the development of the relevant skills, it is necessary to favors a teaching mediation that provides equal access, participation and learning opportunities for all students, regardless of their condition or situation. An actor responsible for their learning and social performance, who develops a plan and implements a didactic mediation in the classroom to favors the inclusion of the diversity of students. This article analyzes the process of didactic mediation in the classroom in order to favors educational inclusion from the perspective of socioformative. A documentary methodology was used, based on the review and analysis of indexed journals and books published by prestigious publishers. It is identified that socioformative didactic mediation favors the inclusion of the diversity of students. It is concluded that socioformative didactic mediation favors inclusion and educational equity, favors the development and integral formation of all students, through collaborative work, entrepreneurship, metacognition and ethical values.

#### Palabras clave

Inclusión educativa, mediación pedagógica, mediación socioformativa, sociedad del conocimiento.

## Keywords

educational inclusion, pedagogical mediation, socioformative mediation, knowledge society.

## 1. Introducción

Las tendencias de la sociedad del conocimiento promueven transformaciones en la sociedad actual, lo que motivan a una reorganización en varios ámbitos nacionales e internacionales. Directrices que están orientadas a minimizar las asimetrías culturales, sociales y económicas, como la educación, la pobreza, alimentación, etc. (Caro, 2018; Flores et al., 2017). Procesos que posibilitan la minimización o eliminación de las barreras de todo tipo de exclusión y discriminación (Zapata-Rivera et al., 2015), favoreciendo así, que todas las personas tengan la posibilidad de participar, aprender y convivir en los diversos contextos, sin distinción de raza, género, cultura, etnia, lengua, religión, justicia social, entre otras características. Desarrollando así, la expectativa de un mundo mejor, en donde se reconozca y valore las diferencias como una oportunidad de aprendizaje (Brown y McCowan, 2018; Torres, 2011). Esto implica constituir escenarios incluyentes con un enfoque colaborativo, integral y ético, que beneficie la solución de problemas situados, buscando la realización personal y del colectivo (Miranda-Morais et al. (2019); Tobón et al. (2015); Hernández-Mosqueda et al. (2018)).

Ante estos retos, diversos países se suman para impulsar escenarios incluyentes, sustentables, democráticos y justos (Torres, 2017), desde un enfoque inclusivo, articulado con el contexto y acorde con la sociedad del conocimiento (Azorín (2018); Boroel et al. (2018); Polo-Sánchez y Aparicio-Puerta (2018)) (González et al., 2016). Promoviendo así, avances significativos en varias áreas de la sociedad, diversas disciplinas, procesos formativos, las reformas y nuevos enfoques educativos que impulsan la inclusión, la equidad, las TIC y el diálogo asertivo. Uno de estos ejemplos es la socioformación que emerge en el año 2001 (García y Sánchez, 2016), impulsa un trabajo colaborativo con rectitud y responsabilidad, con la misión de formar sujetos capaces de identificar, interpretar, valorar, argumentar y plantear diferentes propuestas de solución, al abordar situaciones desde una orientación didáctica clara, la cual incrementa posibilidades para dar respuesta a las situaciones que se presentan en su entorno, acompañado de procesos de mejoramiento continuo y retroalimentación a través de la autovaloración y covaloración (Hernández-Mosqueda et al. (2018); Martín-Pastor y Durán-Martínez (2019); Tobón et al. (2018)), así como un planteamiento que da un sentido distinto a la gestión del conocimiento, a los procesos de la mediación didáctica, el aprendizaje y a la evaluación.

Este enfoque se va consolidando con la investigación científica y la operatividad en algunos contextos latinoamericanos, y su desarrollo ha permitido renovar los procesos de la formación actual, la gestión, planeación, mediación didáctica, evaluación, y de un seguimiento sistemático y congruente con la realidad de los actores educativos (Hernández et al., 2018; ) (Herrera y Tobón, 2017; Torres, 2017). Dichos procesos tienen la finalidad de generar ambientes pedagógicos pertinentes, para facilitar una educación integral de los sujetos, con un plan ético congruente de vida, articulado con su pensar, expresar y hacer, con compromiso ético para contribuir y ver un mundo mejor (León-León y Zúñiga-Meléndez, 2019; Naranjo, 2017).

Ante este reto, es necesario impulsar una mediación docente a partir de la socioformación. Un actor honesto, comprometido y responsable de su aprendizaje y actuación social, que elabore una planeación didáctica e implemente una mediación en el salón de clase para favorecer la inclusión de los estudiantes (Alonzo et al., 2016; Dewey, 1933; Hernández-Garre et al., 2019). Una mediación didáctica socioformativa como un proceso inclusivo, valorativo y formativo, que desarrolle el interés, la iniciativa, la constancia, la creación, la motivación y la capacidad para aprender a aprender, enseñar a distinguir lo relevante y lo pertinente de la información, saber evaluarla, clasificarla, interpretarla y usarla con responsabilidad (Pérez-Gómez, 2009). Además, que dé un balance de los avances del docente y de los estudiantes, en donde sean partícipes de su progreso, mejoren su actuación y talento ante las circunstancias de la vida, mediante la identificación, interpretación, explicación y solución de problemas contextuales, considerando los retos de la sociedad del conocimiento ( Robayo & Cárdenas, 2017; Vázquez-Antonio et al. (2017) (Herrera y Tobón, 2017).

De ahí la importancia de enfatizar en torno al tema de la mediación didáctica desde la socioformación, ya que favorece la construcción y consolidación de escenarios educativos incluyentes (De-La-Oliva et al., 2015). Una mediación didáctica socioformativa que considere a la pluralidad como una oportunidad de crecimiento cognitivo y formativo (Zapata-Rivera et al., 2015), así como su cultura, lengua, etnia, discapacidad, entre otras características (Korosidou y Griva, 2016). Es por esto, que la labor docente requiere transformarse, transitar de un mediador basado en la exposición y mecanización de los conocimientos, a un mediador con más énfasis en la articulación entre el conocimiento educativo, la experiencia, necesidades y contexto de los estudiantes (Verdeja-Muñiz (2018) ) (Dewey, 1966; J. S. Hernández et al., 2015; Pérez-Gómez, 2009), basado en la indagación contextual y en la renovación de nuevos conocimientos, que implica diferentes alternativas de enseñar, formar y valorar afines a la sociedad en constante transformación (Cruz-Vadillo y Iturbide-Fernández (2018) ; Sandoval-Mena et al. (2019); Tourón et al., 2018).

La mediación didáctica socioformativa, constituye una de las concepciones que promueve la inclusión desde el enfoque de la socioformación, como alternativa para impulsar escenarios educativos incluyentes, democráticos y de crecimiento (Dewey, 1966). Centrado en las necesidades de los estudiantes y de su contexto para adaptarse a los desafíos de la sociedad del conocimiento (Naranjo, 2017; Tobón et al., 2018). En la bibliografía científica, no se encuentran investigaciones relacionados al tema, pero se menciona desde la articulación con otros conceptos clave de la socioformación, véase, por ejemplo: la inclusión (De-La-Oliva et al., 2015; Tobón et al., 2016); hacia una evaluación integral del desempeño (Mosqueda et al., 2016); la docencia (R. Hernández et al., 2014); el director escolar (Herrera y Tobón, 2017); la socioformación (Tobón et al., 2015), entre otros.

El propósito del presente estudio documental es, clarificar los procesos de la mediación didáctica en el aula para favorecer la inclusión educativa desde la socioformación, mediante la exploración de las referencias existentes, con las metas siguientes: 1) Determinar en qué consiste la mediación didáctica desde la socioformación; 2) Diferenciar el proceso de mediación didáctica desde la socioformación de otros enfoques; 3) Identificar las acciones esenciales de mediación didáctica que propone la socioformación; 4) Analizar los ejes básicos para garantizar la inclusión en los procesos de mediación didáctica desde la socioformación, con la finalidad de sistematizar los procesos de mediación docente para favorecer la inclusión de la diversidad de estudiantes (Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016).

## 2. Metodología

### 2.1. Tipo de estudio

Se efectuó un estudio documental, fundamentado en la consulta y el análisis de revistas indexadas y libros, que consistió en identificar, conseguir y examinar la bibliografía que fue de utilidad para el éxito de las metas del estudio (R. Hernández et al., 2014). Por lo que fue necesario buscar, seleccionar, organizar, examinar y explicar diversos documentos, con el fin de entenderlo, explicarlo y presentarlo de forma unificada, articulada y ordenada (Tobón et al., 2016).

### 2.2. Categoría de análisis

En la investigación documental, se abordaron las siguientes categorías que permitieron buscar la información, analizarla, sistematizarla y articularla: 1) La mediación didáctica desde la socioformación; 2) Diferenciación del proceso de mediación didáctica desde la socioformación de otros enfoques; 3) Acciones esenciales de la mediación didáctica desde la socioformación y 4) Ejes básicos para favorecer la inclusión en los procesos de mediación didáctica desde la socioformación (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

Análisis de categorías empleadas en el estudio

Categorías	Definición de las categorías	Preguntas o componentes
Mediación didáctica	Se determinan los procesos de la mediación didáctica desde la socioformación.	¿Cuáles son los procesos de la mediación docente desde la socioformación?
Diferenciación	Se indican las diferencias del proceso de mediación didáctica desde la socioformación de otros enfoques.	¿Cuáles son los elementos que diferencian los procesos de mediación didáctica desde la socioformación de otros enfoques?
Acciones	Se determinan las acciones esenciales de mediación didáctica desde la socioformación.	¿Cuáles son las acciones esenciales de mediación didáctica desde la socioformación?
Ejes	Se identifican los ejes básicos para favorecer la inclusión en los procesos de mediación didáctica desde la socioformación.	¿Cuáles son los ejes básicos para favorecer la inclusión en los procesos de mediación didáctica desde la socioformación?

### 2.3. Criterios de selección de los documentos

1. Se buscaron artículos científicos, que poseyeran autor, fecha y editor, mediante las siguientes bases de datos: Google Académico, WoS, Science Direct, Scielo, Redalyc y Latindex.
2. Se utilizaron las siguientes palabras esenciales “inclusión educativa”, “mediación pedagógica”, “mediación socioformativa”, “socioformación” y “sociedad del conocimiento” articulando varios o una de las siguientes palabras complementarias: “estrategias de mediación”, “estrategias de inclusión”, “gestión del conocimiento” y “ambientes de aprendizaje”.
3. Se eligieron exclusivamente artículos científicos indexados y algunos libros especializados de editoriales reconocidos, publicados en los años 2015-2019.
4. Los documentos consultados debían contener algún componente de las categorías señaladas, palabras clave o complementaria.

### 2.4. Documentos analizados

La indagación documental, se realizó mediante la búsqueda y análisis de diversos artículos científicos en revistas indexadas y libros especializados. En total se examinaron 64 artículos científicos que cumplieron las normas de búsqueda, 22 corresponden a artículos teóricos, 27 corresponden a artículos empíricos. Del total corresponden a 8 investigaciones en inglés y 2 a libros. Adicionalmente se estudió literatura complementaria como se enlistan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

Documentos analizados en el estudio

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
Artículos teóricos	22	6	27	1
Artículos empíricos	25	8	30	3
Libros	1	1	2	

## 3. Resultados

### 3.1. Categoría 1: La mediación didáctica desde la socioformación

El nuevo modelo educativo y desde el marco de promover una educación incluyente, una escuela para todos (Ortega, 2017), convocan a transformar la enseñanza memorística, mecánica, transmisivo-receptivo (Rodrigo et al., 2019), a uno enfocado en los procesos de aprendizaje del estudiante y no en su condición o situación (Vidal & Manríquez, 2016). Este proceso invita a resignificar las formas de organizar la planeación didáctica, la enseñanza, la evaluación, y hacer posible un aprendizaje intencional y significativo para los involucrados (Herrera y Tobón, 2017). En donde el mediador facilite la resolución del conflicto cognitivo entre el estudiante y el contenido (Gimeno y Pérez, 2005), su competencia es indagar, valorar y cuestionar la visión y actitud del sujeto ante el conocimiento, para adquirir y apropiarse de un aprendizaje dinamizador, creativo y contextualizado, que lo guíe para afrontar lo desconocido de su contexto con responsabilidad (Avila, 2017; Bolívar et al. (2017) ; Tobón et al., 2016; Torres, 2006) (Avila, 2017; Tobón et al., 2016; Torres, 2006).

Tobón et al. (2018), plantea que la mediación didáctica, se da cuando el docente está apto para desarrollar, movilizar y llevar el aprendizaje de las figuras educativas para aprender con autonomía, reflexión y creación. Es decir, promover en los otros el compromiso y responsabilidad de formarse y apropiarse del entorno, sin dejar sus intereses, cultura, lengua, etc., ni buscar que todos tomen el mismo camino para enfrentar y resolver los desafíos actuales (Alonzo et al., 2016; Contreras, 2016; Torres, 2011). Un encuentro extraordinario entre mediador y estudiante, en un trayecto de mayor compromiso ético del profesor: promover, asesorar, alinear y conducir aprendizajes significativos, que den múltiples posibilidades de construir conocimientos para abordar y resolver dificultades de forma autónoma y responsable para el bien personal y de los demás (López-Lugo et al., 2015).

La mediación didáctica desde la socioformación, es categorizada como las acciones de coordinar la formación integral de los estudiantes a través de actividades pertinentes, estimulantes, dinámicas, flexibles y retadoras, para asegurar su desarrollo, transformación y progreso sistemático. Esto debe evidenciarse al afrontar y responder de forma idónea a los continuos cambios sociales, al participar, relacionarse y convivir

éticamente (Parra et al., 2015; Tobón et al., 2018). En este diálogo pedagógico, el mediador debe asumirse como dinamizador y emprendedor responsable del aprendizaje sostenible con la realidad, implica también que el estudiante se comprometa y aplique acciones de aprendizaje para facilitar la consolidación de las competencias y metas educativas, aún más allá de los límites establecidos (Gimeno et al., 2008; Tobón et al., 2016). Por eso, los profesores requieren desarrollar competencias sustentables, para resolver dificultades propias de la gestión educativa en el contexto escolar y contexto áulico (Gutiérrez-Hernández et al., 2016). Y de esta manera incrementar el desempeño de los estudiantes en los procesos de la mediación didáctica en la clase desde el enfoque de la socioformación, es ineludible coordinar las siguientes acciones de forma sistemática e intencionada para alcanzar las metas propuestas (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

Acciones fundamentales de cada elemento del proceso metodológico

Elementos metodológicos	Actividades clave
Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar competencias previas para abordar la formación socioformativa, con carácter permanente y sistemática, como espacio clave en la formulación y promoción de un trabajo innovador, en el que no se puedan separar los saberes, prácticas y sentimientos.</li> </ul>
Gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Investigar para comprender los sustentos políticos, teóricos y filosóficos del currículo, así como la articulación con diversos documentos pedagógicos y normativos, para promover una enseñanza afín con el entorno y necesidades de los involucrados.</li> <li>● Dirigir esfuerzos para una formación sostenible con el entorno, a partir de proyectos formativos, enfocados a desarrollar competencias con sustentabilidad para resolver problemas reales situados de forma idónea.</li> </ul>
Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar y promover los recursos: diversificación, consecución, adaptación y mejora para favorecer los aprendizajes.</li> </ul>
Centrarse en cómo debe ser la mediación didáctica dentro y fuera del aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Puede ser una mediación didáctica: presencial, virtual (sincrónico o asincrónico), presencial-virtual. Para determinar el proceso, será necesario conocer a la población, espacios, recursos y metas a lograr.</li> </ul>
Ambientes de aprendizaje transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Implica implementar estrategias viables para generar una mediación didáctica que facilite la aceptación del otro y de uno mismo, y que permita articular el proceso de la vida con ética y convivencia cordial. Donde los actores nunca sean negados u olvidados, sin dejar de lado el logro de las metas educativas, a través de la articulación entre al menos dos disciplinas, asignaturas, áreas y/o campos que contribuyen al abordaje y solución de un problema.</li> </ul>
Problema situado a resolver en un contexto real	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer y explicar el problema situado a solucionar de forma colaborativa con los involucrados. Proceso que brinda múltiples posibilidades para desarrollar varias formas de explorar, interrogar, buscar e intentar conectar los conocimientos con la experiencia, a partir de su comprensión, de lo que conciben y/o cuestionan del problema y los alcances positivos que tiene su solución.</li> </ul>
Análisis de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer y valorar con diversas estrategias las competencias, intereses, necesidades, cultura, lengua, y las barreras que enfrentan los estudiantes con relación a las culturas, prácticas, políticas o al abordar contenidos, temas y/o problemas a resolver. Procesos en donde tienen la oportunidad de exponer razones, hipótesis, opiniones, dudas, explicaciones, etc.</li> </ul>
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estrategia que debe asegurar el éxito de todos, espacio en donde se promuevan acciones para que los involucrados unan sus competencias y responsabilidades de forma colaborativa al abordar y resolver un problema situado para alcanzar objetivos en común (Herrera y Tobón, 2017).</li> </ul>

*Continued on next page*

Table 3 continued

<p>Abordaje del proyecto ético de vida</p> <p>Trabajo por Proyectos</p> <p>Evaluación</p> <p>Socialización del proceso de aprendizaje y de la resolución del problema</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover en los estudiantes acciones para valorar la importancia de tener propósitos claros en su vida, trabajen de manera organizada y con perseverancia para alcanzarlos, en un marco de valores universales como la responsabilidad, respeto, honestidad, equidad, solidaridad, entre otros. Asumiendo aciertos y diferencias como una oportunidad de aprendizaje, para mejorar permanentemente con el propósito de lograr la realización propia, social y la sustentabilidad ambiental.</li> <li>● Diseño, elaboración y operación de proyectos formativos con actividades relacionados entre sí, que dan posibilidades de abordar y resolver diversas situaciones del contexto. ● Acciones que permitan la generación y progreso de competencias de acuerdo con las metas educativas, para el éxito de una formación integral (Hernández-Mosqueda et al. (2018)).</li> <li>● Identificar y promover una evaluación valorativa y formativa, que busque el mejoramiento continuo, en un marco de retroalimentación permanente y sistemático. En donde los involucrados identifiquen lo que están y no logrando, distribuyendo responsabilidades y estableciendo mecanismos de verificación. Considerando niveles de dominio, indicadores y descriptores de desempeño, así como de una autoevaluación y coevaluación (Hernández-Mosqueda et al. (2018)). ● Tener presente la finalidad: inicio (diagnóstico), durante (formativa) y final (sumativa).</li> <li>● Compartir con docentes y estudiantes los beneficios obtenidos al resolver problemas locales: mediante diversas producciones de desempeño.</li> </ul>
---	--

Como se observa en la Tabla 3, la mediación didáctica consiste fundamentalmente en una preocupación por la otredad, como la cualidad de respetar, reconocer y poder vivir armoniosamente con la diversidad (Marcelín et al., 2018). Un proceso incluyente, un acto humanizado que reconoce y valora a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje, donde lo relevante es que los actores estén presentes, participando y aprendiendo (M. D. Fernández y Malvar (2020) ) (Tobón et al., 2016). Pero, principalmente que excluya la violencia, y que signifique la construcción de puentes para promover y acompañar aprendizajes significativos (Brown y McCowan, 2018). En donde, el compromiso del mediador concluye, cuando los actores han desarrollado las competencias pertinentes para seguir por sí mismo, de forma responsable y congruente con su pensar, sentir y proceder (Dewey, 1966; J. S. Hernández et al., 2015; Mederos-Piñeiro, 2016).

### 3.2. Categoría 2: Diferenciación del proceso de mediación didáctica desde la socioformación de otros enfoques

Describir las características de la docencia de otros enfoques educativos, no significa que uno es mejor que otro. Cada uno tuvo su relevancia e impacto en su tiempo y época al concebir la práctica educativa. Actualmente los cambios económicos, sociales, ambientales, políticos, entre otros, convocan a nuevas formas de emprender y comprender la educación, y formación de los ciudadanos de la sociedad actual (Gimeno et al., 2008). Ante este desafío, se señalan algunas diferencias de la mediación didáctica socioformativa de otros enfoques (ver Tabla 4), como la mediación conductista, humanista y constructivista (Tobón et al., 2015).

Tabla 4

Elementos metodológicos que diferencian los procesos de la mediación didáctica socioformativa de otros enfoques

Elementos	Mediación humanista	Mediación constructivista	Mediación conductista	Mediación socioformativa
-----------	---------------------	---------------------------	-----------------------	--------------------------

Continued on next page

Table 4 continued

Desarrollo de competencias	Los docentes desarrollan competencias en los escolares para favorecer una formación integral. Da mayor valor a la dimensión socioafectiva como componentes fundamentales en la enseñanza, promoviendo los valores.	Los profesores generan e impulsan las competencias. El objetivo es la transformación y apropiación del conocimiento de forma dinámica. La generación del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones de la situación y de la gestión a realizar por los docentes y estudiantes.	Los docentes generan una instrucción memorística y mecánica, apoyado únicamente en estimulaciones externas y básicas. El sustento radica en los ajustes ambientales y en el manejo externo, con la intención de formar sujetos adaptativos y pasivos. Poco innovador, negando la oportunidad de desarrollar una actividad intelectual autónoma.	Los docentes impulsan la generación de competencias sustentables, congruentes con el entorno y con las metas educativas. Se categorizan como actuaciones integrales ante diversas actividades, en donde identifican, explican, cuestionan y resuelven con idoneidad, ética y mejora permanente, ordenada y continúa. Esto involucra la articulación equilibrada de las siguientes dimensiones: socioafectivas «saber ser y saber convivir», actuacional «saber hacer» y cognitiva «saber conocer» (Herrera y Tobón, 2017).
----------------------------	--	--	---	--

Continued on next page

Table 4 continued

Problemas del contexto	Considera al contexto como elemento esencial de la formación integral de la persona. Espacio donde los actores desarrollan y fortalecen las potencialidades o crecimiento personal al resolver dificultades del entorno, contribuyendo al bien personal y del entorno con reglas y valores universales.	Considera el contexto como una zona de reconstrucción social compartida de conocimientos previos, conocimientos nuevos y experiencias. Fortalece las competencias al abordar y buscar soluciones viables del entorno.	Considera los problemas del contexto y las necesidades, para planear la adaptabilidad de los sujetos de forma mecánica y pasiva.	Elemento fundamental a tener presente en la mediación didáctica. Consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene Consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene Consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene Se refiere a situaciones negativas que restringen la actuación ética de los sujetos, como: una carencia o necesidad que hay que superar, o bien retos que mejorar, crear e innovar, por lo que es necesario abordarlos y resolverlos de forma idónea para el bien personal y de los demás (Gutiérrez-Hernández et al., 2016).
Gestión de recursos	Implementación de recursos diversos y cercanos al ambiente de los participantes, para el logro de la autorrealización: física, espiritual, social y mental.	Uso de recursos lúdicos apropiados al nivel de desarrollo, intereses, comprensión, capacidad, competencias, para favorecer el aprendizaje significativo.	Implementación de recursos que permiten adiestrar-condicionar a los sujetos, para lograr que aprendan a almacenar información y conducirse de forma mecánica.	Los participantes gestionan recursos pertinentes de forma colaborativa, para facilitar la mediación didáctica y abordar y solucionar problemas situados con idoneidad.
Transversalidad	Aplica la transversalidad transdisciplinar, para ayudar a la unificación social y cultural.	Enfatiza la construcción social compartida del conocimiento, al establecer el vínculo adecuado y oportuno con diversas disciplinas, como un enfoque orientador, crítico y dinámico.	No tiene presente la transversalidad	Orienta a los estudiantes para que aprendan a articular saberes con varias asignaturas, al abordar y solucionar dificultades del entorno, y esto les ayude a tener una mayor comprensión de los temas, conocimientos y la realidad (Herrera y Tobón, 2017).



La mediación didáctica socioformativa debe garantizar a cada actor educativo una educación integral, con principios éticos, que le permitan hacer de la sociedad un entorno incluyente, respetuoso, colaborativo y solidario (De-La-Oliva et al., 2015; O. H. Hernández, 2016). Por lo tanto, los procesos de mediación son un bien importante y necesario que se debe impulsar día a día, a partir de la propia autorrealización con ética y responsabilidad, en correspondencia con el desarrollo político, social, económico, cultural y ambiental (Gimeno et al., 2008; Parra-Acosta et al., 2017; Tobón et al., 2018).

### 3.3. Categoría 3: Acciones esenciales de la mediación didáctica desde la socioformación

Para que la mediación didáctica socioformativa sea una realidad en la dimensión escolar, aula y familiar, es necesario innovar la praxis docente actual centrado en la condición del alumno, a uno más centrado en el aprendizaje y la formación integral (Parra-Acosta et al., 2017). Lo que implica identificar, conocer, apreciar y aplicar las siguientes acciones esenciales con ética y responsabilidad (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

Acciones esenciales de la mediación didáctica socioformativa

Acciones	Definición	Enunciación
Desarrollo de competencias	Acciones integrales para abordar y solucionar problemas situados con competencia y responsabilidad ética (Herrera y Tobón, 2017).	Acciones pertinentes que deben desarrollar los profesores en el contexto áulico con los estudiantes, para asegurar en cada momento una formación integral. Para que enfrenten los desafíos del contexto movilizándolo sus saberes (ser, hacer y conocer) de forma creativa, resolutive e idónea para el bien personal y común (Torres, 2006)
Identificación de problemas del contexto	Factores o acciones que limitan el alcance de metas.	Gestiones que identifican dinámicas, actitudes, relaciones y prácticas en los contextos, que obstaculizan que los sujetos participen y aprendan de acuerdo a su contexto y fines educativos. Con la misión de organizar acciones para abordar y resolver los problemas del contexto de forma idónea para el bien personal y común.
Gestión de recursos	Gestionar la identificación, adaptación, elaboración, ejecución y la difusión de diversos materiales para favorecer la mediación y aprendizaje significativo.	Acciones que aseguren que los mediadores y estudiantes aprendan a gestionar recursos materiales, técnicos, humanos y espacios físicos necesarios para favorecer la generación de responsabilidades, y adquirir compromisos ante situaciones negativas que restringen la actuación ética de los sujetos y/o retos de mejora o innovaciones.
Transversalidad	Articulación de conocimientos de varias disciplinas para tratar los conocimientos curriculares.	Acciones que implementan los mediadores y estudiantes para aprender a articular saberes con diferentes asignaturas, áreas o campos al abordar y resolver un problema del contexto.

Como se menciona en la Tabla 5, los docentes durante la mediación didáctica requieren emplear diversas acciones, para generar escenarios que promuevan una educación incluyente con equidad y ética, para el logro de la formación integral de los estudiantes y de las metas educativas (Mosqueda et al., 2016; Torres, 2017). También se requiere impulsar una comunicación permanente que de oportunidad de intercambiar opiniones, experiencias y emociones entre docente-alumno, alumno-alumno, directivo-alumno-docente y directivo-alumno-familia-docente con una visión global y sistemática (Gutiérrez-Hernández et al., 2016; Parra-Acosta et al., 2017).

### 3.4. Categoría 4: Ejes básicos para favorecer la inclusión en los procesos de mediación didáctica desde la socioformación

A continuación, se puntualizan los ejes necesarios para favorecer la inclusión en los procesos de mediación didáctica desde la socioformación (ver Tabla 6). Ejes que invitan a no iniciar únicamente con contenidos que determinan la praxis docente (González et al., 2016), porque la docencia debe valorar al alumno en su contexto social, histórico, cultural, así como los conocimientos previos, experiencias, intereses, necesidades, discapacidad, entre otras características (Mederos-Piñeiro, 2016; Parra-Acosta et al., 2017). Se trata de impulsar dinámicas que invite a los actores a analizar sobre su presencia, participación y aprendizaje en el proceso, y determinar posibilidades de transformación a partir de trabajos colaborativos con sentidos y significados, ética, idoneidad, emprendimiento, y generación de nuevas competencias para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento (Balyer et al., 2015; Brown y McCowan, 2018; Gimeno et al., 2008).

**Tabla 6**

Ejes básicos para favorecer la inclusión en los procesos de mediación didáctica desde la socioformación

Ejes	Enunciación
Problemas del contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mediación didáctica debe iniciarse con el diseño, elaboración e implementación de una planeación abierta y flexible, considerando el abordaje de problemas situados de los estudiantes. Proceso que brinda múltiples posibilidades a los estudiantes de aprender a enfrentar retos que impliquen identificar, analizar, interpretar, argumentar, y de resolverlos en tiempo, forma e idónea congruente con la realidad, hasta donde sea posible, para el bien personal y común.</li> <li>• Al abordar los problemas del contexto en este proceso, invita a los actores educativos a reflexionar de forma permanente en la gestión didáctica, a problematizar lo aparentemente normal, a mirar lo que no todo el mundo ve, a reflexionar lo no pensado, a emprender una historia diferente desde un horizonte crítico, a ir más allá de los parámetros establecidos por la sociedad.</li> </ul>
Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los recursos y medios didácticos, facilitan al profesor y a los estudiantes a lograr los aprendizajes esperados, tienen la oportunidad de organizarlos, adaptarlos y emplearlos de forma congruente y sistemática. De tal forma que todos puedan utilizarlos para movilizar los conocimientos y experiencias para generar aprendizajes significativos. La mayoría de los recursos son adaptables al contexto, intereses, necesidades, condición, lengua y cultura de los estudiantes, además facilitan evaluar los aprendizajes en cada instante del proceso pedagógico Bermeo-Yaffar et al. (2016)</li> </ul>
Transversalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueve la transversalidad desde el diseño, elaboración e implementación de la planeación, al abordar y resolver situaciones negativas que restringen la actuación ética de los sujetos, con los saberes de diferentes ciencias, asignaturas, enfoques o temas (Tobón et al., 2016), con el fin de lograr una mayor comprensión de los contenidos y una resolución integral y sistemática de los problemas del contexto.</li> </ul>

## 4. Conclusiones

Una primera conclusión, la mediación pedagógica es una categoría esencial del enfoque de la socioformación, la cual se concibe como un proceso que impulsa el desarrollo y la formación integral de directivos, docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia. Para transformarse-transformando, en un marco inclusivo, trabajo colaborativo, sustentabilidad, gestión del conocimiento y las competencias pertinentes para abordar y resolver situaciones que restringen la actuación ética de los actores y el progreso continuo. Sobre todo, la formación de competencias y el desarrollo integral en las personas, con un plan ético congruente de vida, articulado con su pensar, decir, hacer y responsable para transformar la realidad existente para el bien personal y común (C. E. Fernández y Villavicencio, 2016; Gimeno et al., 2008; Martínez-Rizo, 2018; Torres, 2011).

Una segunda conclusión, la mediación didáctica socioformativa requiere de directores y profesores que se arriesguen a salir del modelo tradicional de la certidumbre, de los parámetros establecidos, y que asuman riesgos para construir nuevos conocimientos y nuevos escenarios educativos (García y Sánchez, 2016; Ortega, 2017; Zemelman, 2017). Dando la posibilidad de soñar e imaginar un sentido de esperanza con perspectiva ética, para crear con una visión desde el pasado, presente y futuro (Muñoz, 2017; Tobón et al., 2016).

En tercer lugar, se afirma que la mediación didáctica socioformativa es inclusiva y forma parte de la sociedad del conocimiento, impulsa la formación integral de la diversidad de estudiantes por medio del abordaje de problemas del contexto, con base en la contribución y la producción colectiva del conocimiento y la experiencia (Robayo-Acuña y Libia-Cárdenas (2017); (De-La-Oliva et al., 2015)). Proceso en donde se consideran las características, necesidades, intereses, contexto, lengua, cultura, estilos y ritmos de cómo y con qué aprenden los estudiantes (Caro, 2018; Castillo, 2016). Por lo tanto, es un proceso clave en la formación y evaluación desde la perspectiva del desarrollo integral, mediante el trabajo colaborativo, emprendimiento, metacognición

y el encuentro con los múltiples retos del contexto (Tobón et al., 2016).

Finalmente, se pudo identificar y establecer los ejes básicos ineludibles para favorecer la inclusión de los estudiantes en los procesos de la mediación didáctica socioformativa (ver Tabla 6), una mediación incluyente que facilita la aceptación del otro y de uno mismo con respeto, libertad y humildad, con la intención de que aprendan lo que requieren para su desarrollo personal y participación en la sociedad. Existen otros que pueden considerarse, dependiendo de los contextos y procesos en donde se desarrolle la praxis educativa (Herrera y Tobón, 2017; Mosqueda et al., 2016). Proceso que favorece la articulación de conocimientos y experiencias con la expresión de sentimientos como la alegría, tristezas y sueños hechos realidad, en un marco de pensar, actuar, reflexionar, aceptación y convivencia pacífica, donde la persona nunca sea negada ni invisibilizada (Gimeno et al., 2008). En este sentido, no es una tarea que hace el mediador únicamente, ni se centra en la condición y situación del estudiante, es una acción bidireccional basada en la coevaluación y autoevaluación continua, para detectar oportunidades de mejora, y crecer con metas congruentes con la realidad contextual (Bolívar et al. (2017)).

Se sugieren nuevos estudios sobre el tema, aunque las investigaciones avanzan día a día, falta aún más sistematizar la información existente y aclarar los ejes clave del concepto de la mediación didáctica socioformativa, su metodología y ejemplificación. Que permita continuar en la construcción conceptual de algunos elementos que aún no están claros, para hacer posible y fácil su abordaje por directivos y docentes, y que esto sea un puente para nuevas investigaciones en el campo educativo y desarrollo del talento humano (Vidal-Moscoso y Manriquez-López (2016); (Flores et al., 2017; Parra et al., 2015)).

## Referencias

- Alonzo, D. L., Valencia, M., y C. (2016). Competencias y estrategias didácticas desde el enfoque socioformativo. *Quaderns Digitals*, 82, 28-38.
- Avila, E. F. (2017). El Pensamiento Didáctico del Docente de Educación Inicial como elemento Reflexivo de la Práctica Pedagógica. *EDUCARE*, 20(5), 103-123.
- Azorín, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 182-194.
- Balyer, A., Karatas, H., y Alci, B. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1340-1347. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.387> 10.1016/j.sbspro.2015.07.387
- Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, J. S., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental de la v heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6), 103-122. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.05.fb> 10.35197/rx.12.01.e3.2016.05.fb
- Bolívar, A., Caballero, K., y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Boroel, B., Sánchez, J., Morales, K., y Henríquez, P. (2018). *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. Retrieved from <https://bit.ly/352loL0>
- Brown, E., y McCowan, T. (2018). *Buen vivir: reimagining education and shifting paradigms* (Vol. 48). Informa UK Limited. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1080/03057925.2018.1427342> 10.1080/03057925.2018.1427342
- Caro, S. (2018). Innovation and social inclusion: Integration between emergent India and Colombia in a post-conflict era. *Humania del Sur*, 23, 111-129.
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. Retrieved from <http://goo.gl/LMT78p>
- Contreras, T. (2016). Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.
- Cruz-Vadillo, R., y Iturbide-Fernández, P. (2018). Disability and Education: Between the Corporality That Disables and the Right to Have Rights. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-27. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13> 10.15359/ree.23-1.13
- De-La-Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A. K., y Romero, J. (2015). El proceso de inclusión social desde la socioformación: análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales. *Paradigma*, 36(2), 49-73.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Collier-MacMillan.
- Fernández, C. E., y Villavicencio, C. E. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides et Ratio. Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12, 47-60. Retrieved from <http://goo.gl/3u84Ab>

- Fernández, M. D., y Malvar, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.369281>
- Flores, V., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(1), 39-56. Retrieved from <http://goo.gl/21JH2V>
- García, J., y Sánchez, J. (2016). Las competencias profesionales en la formación docente: un programa de transición, la reforma curricular en las escuelas normales en México. *Ra Ximhai*, 12(6), 269-284.
- Gimeno, J., y Pérez, A. I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- Gimeno, J., Pérez, A. I., Martínez, J. B., Torres, J., Angulo, F., y Álvarez, J. M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- González, V., Hernández, F., Ibarra, L., y Real, J. D. (2016). Modelo de capacitación pedagógica para planear el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel superior. *EDUCATECONCIENCIA*, 11(12), 189-205.
- Gutiérrez-Hernández, A., Herrera-Córdova, L., Bernabé, M., y Hernández-Mosqueda, J. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239.
- Hernández, J. S., Tobón, S., y Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128.
- Hernández, O. H. (2016). Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz. *Ra Ximhai*, 12(3), 261-270. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.17.oh> [10.35197/rx.12.02.2016.17.oh](https://dx.doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.17.oh)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Garre, C. M., del Mar Fernández-Martínez, M., Carrión-Martínez, J. J., y Soler, B. A. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1097-1112. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60106> [10.5209/rced.60106](https://dx.doi.org/10.5209/rced.60106)
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., Ortega-Carbajal, M. F., y Ramírez-Cuevas, A. M. (2018). Socioformative assessment in online training processes through training projects. *Educación*, 54(1), 147-147. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.766> [10.5565/rev/educar.766](https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.766)
- Herrera, S., y Tobón, S. (2017). El Director Escolar desde el Enfoque Socioformativo. Estudio Documental mediante la Cartografía Conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.
- Korosidou, E., y Griva, E. (2016). It's the same world through different eyes": a content and language integrated learning project for young EFL learners. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 116-132.
- León-León, G., y Zúñiga-Meléndez, A. (2019). Pedagogical Mediation and Scientific Knowledge Using a Sample of Ninth Grade Science Teachers in Two School Districts of the Costa Rica Educational System for the Development of Scientific Competencies. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-24.
- López-Lugo, E. N., Amparán-Valenzuela, N. L., y Tapia-Ruelas, C. S. (2015). Nivel de logro de las competencias docentes al concluir profordems en ITSON y el impacto de en la sociedad. *Ra Ximhai*, 11(5), 63-76. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.35197/rx.11.01.e3.2015.04.el> [10.35197/rx.11.01.e3.2015.04.el](https://dx.doi.org/10.35197/rx.11.01.e3.2015.04.el)
- Marcelín, M. A., Díaz, E. M., y Lara, F. (2018). La calidad educativa desde la perspectiva de la inclusión. *Revista Científica Pedagógica Atenas*, 1(41), 131-146.
- Martínez-Rizo, F. (2018). La preocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes*, 20(2), 17-27. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.01> [10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.01](https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.01)
- Martín-Pastor, E., y Durán-Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 589-604. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.5209/rced.57871> [10.5209/rced.57871](https://dx.doi.org/10.5209/rced.57871)
- Mederos-Piñeiro, M. (2016). La formación de competencias para la vida. *Ra Ximhai*, 12(5), 129-144.
- Miranda-Morais, M., Burguera-Condon, J. L., Arias-Blanco, J. M., y Suárez, E. P. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.333891> [10.6018/rie.37.2.333891](https://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.333891)
- Mosqueda, J. S. H., Tobón, S. T., y Rosas, G. G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.24.mh> [10.35197/rx.12.01.e3.2016.24.mh](https://dx.doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.24.mh)
- Muñoz, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista kabilando*, 9(7), 26-41.
- Naranjo, G. B. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 99-124. Retrieved from <http://goo.gl/seLENY>
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de*

*Estudios Educativos*, 47(1), 43-62.

Parra, H., Tobón, S., y López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.

Parra-Acosta, H., Tobón, S., Juárez-Hernández, L. G., López-Loya, J., Benavides-Olivera, J. G., García-Acosta, V. M., González-Ortiz, S., Carrasco-Palafox, J., Sánchez-Cañas, G. G., y Tobón, B. (2017). Teachers Recognize the Need to Develop Their Competencies to Improve Medical Students' Performance. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(8), 1895-1911.

Pérez-Gómez. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. . *LPP, Laboratorio de Políticas Públicas*, 27. Retrieved from <https://bit.ly/2zKT1GB>

Polo-Sánchez, M. T., y Aparicio-Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281> 10.6018/rie.36.2.279281

Robayo-Acuña, L. M., y Libia-Cárdenas, M. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE Journal Authors. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 121-121. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075> 10.15446/profile.v19n1.61075

Rodorigo, M., Fernández-Larragueta, S., y Fernández-Sierra, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.5209/rced.58885> 10.5209/rced.58885

Sandoval-Mena, M., Simón-Rueda, C., y Márquez-Vázquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.5209/rced.57266> 10.5209/rced.57266

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., y Vázquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Retrieved from <http://goo.gl/wQSf4d>

Tobón, S., Guzmán, C. E., y Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo. *Revista Científico-Pedagógica Atenas*, 1(41), 18-33.

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2016). Secuencias didácticas y socioformación. Pearson.

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. España: Ediciones Morata.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Ediciones Morata.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. España: Ediciones Morata.

Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., y Íñigo, V. (2018). (Vol. 76). Retrieved from <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>

Vázquez-Antonio, J. M., Hernández-Mosqueda, J. S., Vázquez-Antonio, J., Juárez-Hernández, L. G., y Guzmán-Calderón, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648> 10.17081/eduhum.19.33.2648

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 19(1), 43-56. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.03> 10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.03

Vidal-Moscoso, D., y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(1), 95-118. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009> 10.1016/j.resu.2016.01.009

Vidal-Moscoso, D., y Manríquez-López, L. (2016). *El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios* (Vol. 45). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009> 10.1016/j.resu.2016.01.009

Zapata-Rivera, I. L., López-Estrada, J., y Rivera-Obregón, M. L. (2015). La inclusión educativa una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: retos y desafíos. *Ra Ximhai*, 11(4), 355-368. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.26.iz> 10.35197/rx.11.01.e2.2015.26.iz

Zemelman, H. (2017). Paulo Freire: una generación comprometida con la esperanza. *Revista kabilando*, 9(7), 216-228.