



# APROXIMACIONES SOBRE RETROALIMENTACIÓN VINCULADA AL MODELO SOCIOFORMATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES

## Experiencia en una universidad peruana

Approaches on Feedback linked to the socioformative model in virtual environments. Experience in a Peruan university

MARÍA ELENA DÁVILA DÍAZ, JOSÉ HÉCTOR LIVIA SEGOVIA  
Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

---

### KEYWORDS

COVID-19  
Evaluation  
Feedback  
Higher Education  
Socioformative Model  
Virtual environments

### ABSTRACT

*This qualitative phenomenological-hermeneutic study interprets the narrative discourses of students about their experiences in virtual environments with respect to the feedback process linked to the socioformative model assumed by their university. It is a retrospective study that focuses on the first two years of the COVID-19 pandemic and the information was obtained through documentary analysis and focus groups that allow, from the voices of the students, to give contributions that support the pedagogical action of teachers in different training modalities that after the COVID 19 pandemic will be present in the training process worldwide.*

---

### PALABRAS CLAVE

COVID-19  
Evaluación  
Educación Superior  
Entornos virtuales  
Modelo Socioformativo  
Retroalimentación

### RESUMEN

*Este estudio cualitativo fenomenológico-hermenéutico interpreta los discursos narrativos de estudiantes sobre sus vivencias en entornos virtuales con respecto al proceso de retroalimentación vinculado con el modelo socioformativo asumido por su universidad. Es un estudio retrospectivo que se focaliza en los dos primeros años de pandemia de la COVID-19 y la información se obtuvo mediante el análisis documental y grupos focales que permiten, desde las voces de los estudiantes, dar aportes que sustenten la acción pedagógica de docentes en diferentes modalidades formativas que después de la pandemia de la COVID 19 estarán presentes en el proceso formativo a nivel mundial.*

Recibido: 03/ 07 / 2022

Aceptado: 16/ 09 / 2022

## 1. Introducción

El contexto de la pandemia de la COVID-19 trajo consigo circunstancias muy adversas para la humanidad, que vivió momentos muy difíciles que se unieron a los que previamente ya existían en la educación superior. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), informó que gran parte de los países de América Latina decidieron cerrar las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades (CEPAL-UNESCO, 2020).

En el año 2020, la continuidad del servicio educativo fue lo que más prevaleció en ese momento junto al cuidado de la salud. En el Perú, implementar en la universidad pública un proceso totalmente en entornos virtuales representó un reto que se afrontó desde la mirada prioritaria de posibilitar el desarrollo de competencias digitales en los docentes y el uso adecuado de una plataforma. La educación a distancia plena en el Perú tenía una connotación adversa desde las entidades certificadoras de calidad educativa y este antecedente reflejado en las condiciones básicas de calidad propuestas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) representó un mayor reto para la universidad peruana que estaba culminando un proceso de licenciamiento que no había anticipado una educación virtual plena como la que se tuvo que asumir durante el confinamiento.

En la Facultad de Educación en que se desarrolló este estudio, el inicio de un proceso formativo en el que estudiantes y docentes vivían circunstancias difíciles por la pandemia, el uso imperativo de entornos virtuales y la necesidad de continuar con la implementación del nuevo modelo educativo socioformativo asumido para responder ante los cambios necesario en la formación de los nuevos profesionales, representaron un conjunto de factores que complejizaron el contexto formativo. Además, los estudios de Pérez Postigo y Vilcatoma Salas (2021) hacen un llamado a las Facultades de Educación a formar generaciones de docentes con profundos valores sociales, humanos y comprometidos con la realidad del contexto, lo cual demanda una gran responsabilidad en la función que cumplen los docentes de esta Facultad en la formación de nuevos educadores. Estas exigencias implican ejercer un rol de acompañamiento continuo al estudiante, brindándole un proceso de retroalimentación a lo largo de toda su formación, con el fin de promover el logro de sus aprendizajes, y que debe considerarse como un aspecto inherente al proceso educativo (Maguiña Vizcarra, 2021).

Las circunstancias existentes durante la pandemia COVID 19, lo exigió aún más, pero se tornó incierta la forma en que podría evidenciarse en los entornos virtuales y que los estudiantes realmente se sintieran acompañados e impulsados hacia el logro de sus objetivos académicos y personales. El proceso de retroalimentación en los entornos virtuales y enfocado en los componentes del modelo socioformativo de la universidad elegida, se hizo más indispensable que nunca. Nicol (2010) y Larraguibel Quiroz *et al.* (2018), en sus estudios enfatizan la necesidad de escuchar a los estudiantes con respecto a lo que sienten y piensan sobre la retroalimentación, lo cual coincide con las apreciaciones de Ferguson (2019), quien también prioriza la percepción de los estudiantes sobre este proceso y concluye que su efectividad tiene directa relación con la valoración que tienen los estudiantes sobre su docente y la apreciación de los aportes de sus pares.

Considerando este marco contextual y las apreciaciones de estos autores, se decidió realizar este estudio cualitativo, que tuvo como objetivo principal interpretar desde las voces de las estudiantes de un programa de estudios de una Facultad de Educación peruana cómo vivenciaron este proceso de retroalimentación en una asignatura de su especialidad y develar su vinculación con los componentes del modelo socioformativo de su universidad. Sus resultados son una valiosa evidencia de esta etapa vivida que recoge elementos valiosos del proceso de retroalimentación que conducen a reflexionar y enriquecer el proceso educativo, a partir de las respuestas a los siguientes objetivos.

Objetivo general:

- Interpretar los discursos de estudiantes relacionados con sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales y los aspectos que se vinculan con el modelo socioformativo.

Objetivos específicos:

- Develar elementos en los discursos de estudiantes sobre sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo con respecto a su proyecto ético de vida.
- Develar elementos en los discursos de estudiantes sobre sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo con respecto a la resolución de problemas del contexto.
- Develar elementos en los discursos de estudiantes sobre sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo.

### 1.1. Retroalimentación

Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021, p.16) en base a su estudio histórico sobre la evolución del concepto de retroalimentación en países de Europa y Occidente en la década del 2008 al 2018 identifican el concepto de retroalimentación para el aprendizaje como actos de diálogo que a través de una práctica sostenible suponen la construcción social del conocimiento, donde el estudiante se convierte progresivamente en un aprendiz independiente, sin embargo, la efectividad de la retroalimentación es apreciada de manera distinta por docentes

y estudiantes, asociándola al mejoramiento, aprobación o fundamento de una calificación, tendiendo a subestimar el compromiso del otro con la práctica de retroalimentación.

En Latinoamérica surge en los primeros años de este siglo, el enfoque socioformativo que conceptualiza a la retroalimentación como un “apoyo continuo a las personas, equipos y organizaciones para que mejoren y desarrollen el talento y la actuación en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto, considerando los retos de la sociedad del conocimiento” (Tobón, 2005, p.11).

Se visualiza en estos escenarios la construcción de conceptualizaciones con perspectivas diferentes que encierran la necesidad de cambios profundos en los procesos formativos y que resaltan el valor de la retroalimentación como un aspecto esencial en el desarrollo humano y de las instituciones que actúan además en respuesta a los desafíos y problemas que el contexto les presenta. En este proceso quienes participan e intercambian vivencias en el proceso requieren de vínculos de confianza y respeto mutuo que le den validez al proceso en que se encuentran inmersos y que se enriquece “a partir de la construcción de un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes, una comunicación fluida y un intercambio de ideas, preguntas y reflexiones” (Anijovich, 2019, p.26).

## 1.2. Socioformación y Modelo socioformativo

La socioformación es un enfoque educativo que emerge desde Latinoamérica como una respuesta formativa integral y plena de la persona ante los retos que la sociedad presenta y los cambios que el proceso educativo requiere. Promueve la necesidad de formar al ser humano, dotándolo de herramientas para que pueda resolver los problemas del contexto con idoneidad, y construir su proyecto ético de vida (Tobón *et al.*, 2015). Asimismo, Pacheco Camacho *et al.* (2019) reafirman la centralidad de la socioformación en estos dos aspectos señalados y enfatizan la contribución de la tecnología a la socioformación en el momento actual.

Considerando estos aportes, algunas instituciones de educación superior, los han incorporado en los fundamentos teóricos y axiológicos de su modelo educativo, lo que ha dado origen a un modelo socioformativo. En el presente estudio se han considerado algunos referentes del modelo socioformativo que son la base del modelo educativo de la universidad peruana a la que pertenecen las estudiantes que colaboran con este estudio. La investigación hace énfasis principalmente en dos de sus componentes que se describen a continuación.

1. El Proyecto ético de vida, es una planificación personal e intencional en base a lo que cada uno anhela lograr en la vida para su autorrealización. Requiere de una reflexión permanente con el fin de identificar sus necesidades e ideales de logro en diversos ámbitos de su desarrollo personal, lo cual implica tomar conciencia de los actos que se realizan y las consecuencias que estos implican (Tobón, 2005, p.30).
2. Los problemas del contexto son situaciones reales que reflejan necesidades, vacíos o dificultades del contexto. Estos son los referentes y puntos de partida para el proceso educativo, como consecuencia, la búsqueda de medios y formas innovadoras y creativas para darles solución, promueven el desarrollo de capacidades y saberes en los estudiantes y propician el logro de competencias (Hernández-Mosqueda *et al.*, 2015, p.125).

Emprender el camino de la socioformación con los componentes de este modelo educativo, requieren de un docente que acompaña al estudiante en un espacio innovador, de alta creatividad y en un clima de confianza y respeto mutuo, por lo que Tobón (2012) afirma que la formación de los docentes es una tarea delicada y de alta complejidad.

La aplicación de este modelo requiere de una internalización de los componentes en la acción pedagógica del docente, que lo motive a un proceso de retroalimentación orientado a impulsar el proyecto ético de vida de los estudiantes, enmarcado en una situación educativa que parte de los problemas del contexto, los cuales constituyen el eje de su formación y le permiten ser consciente de su responsabilidad con la sociedad y el medio que los rodea.

## 1.3. Entornos virtuales y socioformación.

Los entornos virtuales en el contexto vivido por la pandemia COVID 19 son los escenarios que permitieron la continuidad de los estudios en todos los países del mundo, bajo circunstancias diferentes y con factores que han influenciado en cada persona de diversa manera y cuyos efectos serán puntos de partida para posteriores investigaciones.

La intencionalidad principal estuvo orientada hacia el desarrollo de aprendizajes, los cuales solamente pueden lograrse si existen condiciones que propicien sus logros. Bajo estos lineamientos es necesario considerar el valioso aporte que le corresponde a la retroalimentación. Sin embargo, esto no siempre fue motivo de diálogo o de espacios de reflexión entre los docentes, por lo que es importante detener nuestra atención sobre su importancia en la tarea pedagógica.

La retroalimentación en la virtualidad no termina en lograr que los estudiantes aprendan, sino en verificar que siguen mejorando a partir de esos saberes, es decir, “se requieren mejoras reales realizadas por los estudiantes, tomando como base dicha retroalimentación” (Severiche *et al.*, 2018, p.15), por lo tanto, es importante resaltar que los entornos virtuales son un escenario óptimo para el proceso de retroalimentación y es labor del docente

generar las estrategias que permitan introducirla en diferentes momentos y situaciones que se generan durante el proceso educativo, entre los que es importante mencionar el importante aporte que se logra a partir de la intervención de los pares, de los docentes y de su propia reflexión. Para ello es imprescindible el uso de una plataforma y estrategias que conversan y coincidan entre sí en un proceso formativo que busca la formación de personas que sean buenos ciudadanos y profesionales como principal reto de la educación superior.

Tobón *et al.* (2018) enfocan la socioformación desde la educación en línea y enfatizan sobre la necesidad de implementar una plataforma virtual con condiciones apropiadas que garanticen entornos favorables, como también lo proponen Ortiz Aguilar *et al.* (2011) quienes establecen que las plataformas por sí solas no pueden aportar al proceso formativo y que por lo tanto deben tener flexibilidad para su uso y mostrar características que deben enmarcar un proceso formativo en entornos virtuales que: a) debe estar orientado por un modelo pedagógico articulado con las actividades que proponen; b) materiales adecuados que se convierten en recursos que contribuyan con la óptima formación de los estudiantes y c) un ambiente virtual bien estructurado que favorezca el proceso de retroalimentación como un elemento inherente a la evaluación.

Estas características permiten su vinculación con el enfoque socioformativo porque en el ámbito virtual la retroalimentación debe seguir siendo cercana al estudiante para propiciar su capacidad de reflexión sobre lo que va aprendiendo, sus desempeños y la forma cómo va lográndolos. Este proceso requiere de una toma de conciencia que se alcanza progresivamente (Bennasar-García y Mercedes Estrada, 2021, pp. 439-440).

Como se puede identificar, estos aspectos siguen siendo tan importantes en la presencialidad como en la virtualidad, pero su aplicación depende en gran medida de las concepciones de docentes y estudiantes quienes son los que finalmente están inmersos y conviven con las estrategias y mecanismos que se aplican en el proceso educativo.

## 2. Metodología

Es un estudio cualitativo que permitió “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2012, p. 27). Está fundamentado en el paradigma fenomenológico y hermenéutico, permite escuchar las voces de las estudiantes desde sus narraciones escritas y orales, que posteriormente son interpretadas en vinculación con las categorías del estudio.

Se consideró el estudio de casos, el cual permitió recoger la particularidad y complejidad del caso seleccionado y favoreció comprender las acciones o circunstancias del escenario en que está situado. (Stake, 1999). En base a lo señalado se seleccionaron dos aulas, cada una con circunstancias similares originadas por la pandemia de la COVID 19, en que la educación superior se enfrentó a la realidad de continuar el proceso formativo en entornos virtuales en su totalidad y en un momento con circunstancias muy especiales para cada persona de acuerdo con lo que vivió a nivel personal y familiar. La particularidad entre un aula y la otra se centró en el tiempo, un aula vivenció la experiencia académica en el primer año de pandemia y la segunda aula en el mismo escenario de entornos virtuales, pero con la experiencia de un año previo en total virtualidad

### 2.1. Participantes, Técnicas e Instrumentos

Las participantes fueron estudiantes de dos aulas de la Facultad de Educación del programa de estudios de educación inicial, del mismo curso de especialidad, pero en dos años sucesivos. Un aula corresponde a estudiantes del noveno ciclo durante el primer año de pandemia (2020) y la segunda aula tiene las mismas características, pero en el segundo año de pandemia (2021). En ambos casos los estudios se desarrollaron en entornos virtuales.

Para el desarrollo del curso, se creó un aula virtual en la plataforma TEAMS. Se formaron equipos de trabajo y cada equipo tuvo su espacio virtual dentro del aula de la asignatura a la cual podían acceder en forma síncrona y asíncrona. Para la evaluación de los aprendizajes se consideraron los portafolios electrónicos individuales y grupales en los que se registraron las evidencias de los productos elaborados por las estudiantes a nivel de equipos durante su proceso de aprendizaje. En el desarrollo de la asignatura, cada equipo socializó su producto con los otros equipos del aula. Al término de la presentación dispusieron de un tiempo para compartir su autoevaluación y posteriormente recibir la retroalimentación de sus pares y de su docente. Finalmente, cada equipo en los espacios creados en los entornos virtuales reflexionó sobre la retroalimentación recibida y registró sus apreciaciones a nivel grupal. Tuvieron la posibilidad de poder solicitar la visita virtual a su equipo por parte de su docente para reforzar la retroalimentación recibida o hacer nuevas consultas. Posteriormente cada grupo escribió sus apreciaciones grupales en su portafolio y pudieron seguir mejorando sus productos hasta el final del ciclo. A nivel individual, al término de cada unidad y al final del curso, escribieron sus apreciaciones personales y su autoevaluación.

En el año 2022 algunas estudiantes participaron en condición de egresadas para dar sus apreciaciones retrospectivas sobre las experiencias vividas en base a la temática del estudio.

Tabla 1. Muestra de participantes

Participantes	Año	Criterio de inclusión
Estudiantes de Sección A	2020	Primer año de pandemia Noveno ciclo de estudios
Estudiantes de Sección B	2021	Segundo año de pandemia Noveno ciclo de estudios
Egresadas de Sección A y B	2022	Representantes de los equipos de estudiantes de las secciones A y B

Fuente: Autores, 2022

Para sistematizar la información en este estudio, se elaboraron fichas de análisis documental para los discursos narrativos extraídos de los portafolios grupales. También se elaboró una guía para el desarrollo de los grupos focales con las representantes de los equipos de trabajo de las dos aulas seleccionadas. Estos grupos focales se realizaron al inicio del año 2022 y las estudiantes participaron en su condición de egresadas aportando sus discursos orales desde una mirada retrospectiva a sus vivencias de retroalimentación. Para su mejor análisis estos discursos orales fueron transcritos.

Para el procesamiento de información, los instrumentos elaborados permitieron extraer la información en base a las categorías y subcategorías del estudio, las cuales se enmarcaron en el marco conceptual presentado previamente.

Tabla 2. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Proceso de retroalimentación	Momentos de retroalimentación
<b>Entornos virtuales</b>	Percepción de la Retroalimentación en entornos virtuales
	Retroalimentación por pares en los entornos virtuales
	Retroalimentación docente en los entornos virtuales
<b>Modelo socioformativo</b>	Retroalimentación y proyecto ético de vida
	Retroalimentación y resolución de problemas del contexto.
	Componentes del MSF emergentes

Fuente: Autores, 2022

## 2.2. Análisis

El análisis documental permitió la verificación y reflexión sobre los documentos escritos seleccionados en forma retrospectiva, y también sobre los discursos orales que fueron transcritos para su posterior análisis. Esto se realizó en diferentes momentos del estudio, lo cual es inherente a la investigación cualitativa (Latorre, 2005, p. 77-78). De los portafolios de las estudiantes se extrajeron los discursos escritos en relación con sus vivencias de retroalimentación durante su proceso formativo que fue analizada y codificada de acuerdo con las categorías y subcategorías del estudio, luego de una "lectura intensa" (Gibbs, 2007, p. 67).

Es importante mencionar la gran riqueza obtenida de la información oral de los grupos focales con representantes de las estudiantes que colaboraron en su condición de egresadas. Su mirada retrospectiva a su rol de estudiantes permitió obtener información sobre el proceso de retroalimentación, que no existía en sus discursos escritos en el momento en que fueron estudiantes. Toda esta información ha permitido tener una aproximación a sus vivencias, interpretarlas y organizarlas con el fin de dar respuesta a las interrogantes del estudio.

En las siguientes tablas se presenta la codificación de las participantes que se realizó con el fin de identificar sus mensajes durante el análisis de los resultados y son los que acompañan sus mensajes en los resultados obtenidos.

Tabla 3. Códigos de identificación de las participantes

Rol del participante	Nº del equipo de trabajo o de integrante designado	Identificación de su año de estudios
<b>Estudiante (Est)</b>	(G1...G5)	2020 (A)
		2021 (B)
<b>Egresada (Eg)</b>	(1...5)	2020 (A)
		2021 (B)

Fuente: Autores, 2022

Tabla 4. Codificación final

Cód. Estudiantes (2020)	Cód. Estudiantes (2021)	Cód. Egresadas (2020)	Cód. Egresadas (2021)
EstG1A	EstG1B	Eg1A	Eg1B
EstG2A	EstG2B	Eg2A	Eg2B
EstG3A	EstG3B	Eg3A	Eg3B
EstG4A	EstG4B	Eg4A	Eg4B
EstG5A	EstG5B	Eg5A	Eg5B

Fuente: Autores, 2022

### 3. Resultados

Los resultados del estudio se presentan considerando en primer lugar la interpretación de los discursos de las estudiantes desde sus vivencias de retroalimentación en los entornos virtuales. En segundo lugar, se interpreta la vinculación de este proceso con los componentes del modelo socioformativo especificados en el estudio: construcción de su proyecto ético de vida y la resolución de problemas. Finalmente se muestra la vinculación con otros componentes propios del modelo que no se explicitaron para este estudio, pero que surgieron desde las voces de las propias estudiantes. En cada interpretación se insertan algunas de sus expresiones que sintetizan los mensajes escritos y orales que compartieron sobre lo vivido.

#### 3.1. Vivencias de retroalimentación en entornos virtuales

Sensaciones de temor, inestabilidad y preocupación por el inicio de clases en entornos virtuales para lo que no se sentían preparadas fueron emociones que vivieron algunas estudiantes y que las expresaron en ambos grupos. En algunos casos esto se unió al nerviosismo que les produjo saber que permanentemente se brindarían aportes de retroalimentación oral durante el proceso formativo. Sin embargo, es posible decir que en general esto fue rápidamente superado: “Al comienzo existieron muchas dudas que poco a poco se disiparon totalmente con el apoyo recibido” (EstG3A). El aula virtual se convirtió en un espacio de reflexión para todo el grupo y se extendió a los canales grupales, donde cada equipo de estudiantes tuvo la posibilidad de hacer su propia autoevaluación y reflexión en base a la retroalimentación recibida por los otros grupos y docente: “(...) nos encontrábamos en este estado de emergencia y pudimos forjar un espacio de reflexión por medios virtuales” (EstG2A)

En forma general no encontraron dificultad en la interacción durante la retroalimentación, sintieron que se vivió un ambiente cálido: “Nos gustó ser parte de un cálido ambiente virtual” (EstG3B). Sintieron que podían decir las cosas de forma directa y no sentirse mal, porque tenían conciencia que lo que les decían les permitiría mejorar: “Lo virtual nos ayudó a ser más claras, más directas. Al encender el micrófono era algo incómodo, pero alguien te decía qué no estaba bien y lo aceptábamos. Hay que darnos cuenta de que no todo lo hacemos bien y que podemos mejorar” (EstG4B). Estas afirmaciones se han repetido en casi todos los equipos de trabajo y se evidencia que los espacios virtuales fueron favorables para desarrollar las actividades propuestas en el desarrollo del curso y la retroalimentación recibida les permitió optimizar su trabajo.

Junto a estas experiencias, existen casos aislados de estudiantes que sintieron que la virtualidad no les brindó las oportunidades de interacción que ven cercanas en la presencialidad y sintieron dificultad para contar con ayuda o pedirla: “El no estar de manera presencial es más difícil pedir ayuda y no saber si la información que una recauda es correcta o no.” (EgG2B). Esto evidencia que la retroalimentación que necesitaron en algunos casos de forma más profunda no pudo llegar por factores individuales inherentes a la propia personalidad de las estudiantes o por circunstancias surgidas en este difícil contexto.

#### 3.2. Vínculo con Modelo socioformativo: Proyecto ético de vida y Resolución de Problemas

El estudio devela la vinculación del proceso de retroalimentación con la construcción del proyecto ético de vida de las estudiantes y con la resolución de problemas. Esto se devela a través el análisis de la información obtenida en base a su reflexión personal sobre las recomendaciones y sugerencias recibidas de sus pares y docente respecto a sus documentos escritos, simulaciones, situaciones reales en la virtualidad y sus creaciones en redes sociales dirigidas a la comunidad.

Al respecto las estudiantes han expresado que los aportes de retroalimentación les han permitido su crecimiento personal, la afirmación de su autoestima, el deseo de contribuir a la sociedad, lo que se devela en expresiones que resumen lo que vivenciaron: “Me ayudó muchísimo a perder el miedo y la timidez” (EstG2A); “Me ha ayudado a ver en qué puedo mejorar y cuáles son mis debilidades de alguna forma para yo poder esforzarme un poco más y de alguna forma dar lo mejor de mí tanto, en mi trabajo como en mis estudios” (EstG3A). A esto se unió que también sintieron que los aportes recibidos las ayudó a mejorar su seguridad en sí mismas y que se fortalecieron sus principios y valores para encaminarse adecuadamente en su desarrollo personal: “Hemos

podido incrementar nuestra confianza y seguridad. Nos hacía mejorar como personas y darme cuenta de que en la continuidad con que vaya puedo llegar a cumplir el objetivo esperado” (EstG5B).

También en forma retrospectiva, las estudiantes, en condición de egresadas han expresado que, al iniciar su vida profesional, se dan cuenta de cómo estos aportes recibidos en la retroalimentación las ha fortalecido en el inicio de su vida profesional:

“A pesar de la coyuntura por la que atraviesa el mundo en estos momentos se nos invitó a ser conscientes de la responsabilidad social de la academia y a comprometernos con las necesidades educativas del momento para que de esta manera crezcamos como buenas profesionales, y así poder contribuir positivamente a nuestro país, con valores y conocimientos podemos dar el cambio correcto de una mejor manera” (EstG2B).

Asimismo, es valioso comprender en el mensaje de las estudiantes que han interiorizado el deseo de aportar en beneficio de otros, consideran que se deben hacer las cosas bien, deben informarse bien primero y luego planificar teniendo en cuenta lo que aprendieron y recibieron como aportes de retroalimentación. La reflexión en base a las sugerencias de sus pares y docente las ha animado para que también puedan incentivar a las demás personas a cumplir su rol en la sociedad de la mejor manera posible. Sienten que su acción como educadores, las debe llevar a prepararse siempre cada vez mejor. Consideran que han internalizado que deben buscar la manera adecuada de difundir un determinado tema y que este beneficie a las personas para lograr animarlos, entusiasmarlos y generar expectativas. Consideran que es necesario “transmitir propósitos y generar compromisos” (EstG1A). Esto significa que han comprendido que su rol como persona y profesional en la sociedad debe ser efectivo. En sus mensajes se develan haber fortalecido aspectos que son inherentes a la construcción del proyecto ético de vida: Autoestima, autoconocimiento, empatía, resiliencia, colaboración, perseverancia, en base a su reflexión continua y el respeto a los principios y valores.

Con respecto al segundo componente del modelo socioformativo considerado en el estudio, que corresponde a la resolución de problemas del contexto, es importante tomar en cuenta que el proceso de retroalimentación se desarrolla en el marco de situaciones de aprendizaje que toman como referente los problemas existentes en el momento actual y que son las que permiten que el estudiante aprenda mientras realiza un conjunto de acciones que le permiten ir viendo cómo contribuye con la solución de los mismos, mientras van interiorizando sus saberes en relación con la carrera elegida y que lo van encaminando hacia su perfil de egreso. Estas situaciones en el modelo socioformativo surgen de los problemas del contexto que son tomados como medios para que el estudiante desarrolle su pensamiento complejo a través de la búsqueda de dar soluciones a estos problemas que son traídos al escenario formativo y que le permiten construir sus saberes y desarrollar capacidades, pero principalmente aportar y contribuir con sus aportes a resolver problemas existentes en el contexto. La problemática estuvo en relación con la familia y su función educadora. Para ello debieron tomar decisiones, lo que implicó el diálogo y la escucha activa para comprender los mensajes de retroalimentación que recibieron en diferentes momentos y que las enfocaron a no perder de vista los propósitos hacia los cuales se encaminaban. Al respecto expresaron: “Me acuerdo de eso, de que se nos decía que cada momento tenía un propósito en sí y que nos deberíamos enfocar a eso” (Eg2A). Esto les ha permitido darse cuenta de lo importante que es tomar decisiones para enfrentar las situaciones existentes en el momento oportuno, por ello sienten que esto las ha fortalecido para su vida profesional y que les permiten enfrentar los retos: “Pero si bien es cierto, estoy nerviosa por dentro porque son mis primeras experiencias, pero recuerdo todo lo que hemos aprendido y me ha servido mucho porque sé enfrentarme” (Eg3A).

Sienten que tomar en cuenta los problemas que surgían en la realidad durante el proceso formativo les permite ahora en su carrera profesional, visualizar las diversas realidades, analizarlas e identificar lo que deben hacer, recuerdan que se tomó como ejemplo una fiesta de jóvenes en plena pandemia y se propuso tomar en cuenta que muchos de ellos podrían ser los futuros padres a quienes se deberá orientar: “sucedió por ejemplo en plena pandemia, que hubo esa fiesta y hubo muertos y me recuerdo que se dijo bueno, miren esta noticia que ha sucedido y bueno, de ahí puede deducir usted con qué tipo de padres van a lidiar” (Eg2A). Eso las llevó a reflexionar y pensar en cómo asumir el reto de colaborar con la formación de los padres más jóvenes que son los que tienen niños en el nivel inicial.

Expresan que la realidad de la pandemia hacía que a veces no supieran qué hacer, pero sentían que debían salir adelante, y que eso mismo debían proponer a las familias, debían ayudarlas a enfrentar el confinamiento y a buscar actividades para desarrollar en familia. Una estudiante recordando ese escenario expresó: “recordemos que estaban o estábamos pues en pandemia, estábamos encerrados en casa y bueno, nuestro tema fue sobre esa realidad y yo en el guion incluso salía diciendo: Y no sé qué hacer” (Eg2A). A partir de esa experiencia, expresan que ellas mismas dieron propuestas, porque todo lo que hacían estaba basado en el diagnóstico de la problemática existente y de la retroalimentación que durante el desarrollo de la propuesta se les fue brindando. Por ello sienten que la retroalimentación que se dio a cada equipo de trabajo, en base a los diferentes problemas del contexto fue una preparación para su vida profesional: “nos ayudaba (...) a ir preparándonos para después, cuando nosotros estemos trabajando” (Eg1A).

Coinciden en que esta contextualización de problemas y los procesos de autoevaluación que les permitieron reflexionar sobre la retroalimentación recibida les permite estar preparadas para afrontar los retos en situaciones similares en el futuro porque escuchar diferentes opiniones y perspectivas fue importante para mejorar: “Tengo que buscar más información sobre el tema y así ya sé que me sentiré más segura de lo que yo puedo hacer de lo que quiero (...), sé que el camino aún está por empezar y espero dar lo mejor de mí” (EstG1A).

Finalmente se devela que estos espacios virtuales les permitieron contribuir con la solución de problemas, escuchando, estando atentas, reflexionando y dando respuesta a las recomendaciones y sugerencias que formaron parte de una retroalimentación vinculada con este componente durante todo el proceso formativo.

### **3.3. Retroalimentación y vínculos con otros componentes del modelo socioformativo**

En las palabras de las estudiantes también se expresan pensamientos que son parte de lo vivido durante la acción educativa en relación con el proceso de retroalimentación que están vinculados con otros componentes del modelo socioformativo y que han surgido de sus discursos en forma espontánea y que son aportes con gran significado para este estudio. Resaltan la importancia del trabajo en equipo y la colaboración que surgió entre todas las integrantes, lo que permitió que se escucharan mutuamente y esto les permitiera encaminar mejor sus aprendizajes y la elaboración de sus productos: “Este trabajo colaborativo fue muy provechoso ya que aprendimos mutuamente” (EstG5B). Sus vivencias enfatizan que la retroalimentación fue un medio para que en conjunto pudieran reflexionar permanentemente sobre lo que les habían dicho sus compañeras y docente y así poder caminar juntas: “Ha sido muy satisfactorio ya que hemos avanzado juntas de la mano” (EstG2B). Con relación a los entornos virtuales tuvieron presente que, como aporte de retroalimentación, se les recomendaba que las dificultades que surgen en el camino, cuando les toca estar ante un público no deben evidenciarse y que deben tratar de superar las dificultades en equipo. Sienten que estas recomendaciones fueron favorables para ellas: “En base a la retroalimentación recibida cuando existían dificultades tecnológicas tratamos de enfrentarlas sin que nadie las perciba tratando de trabajar en equipo” (EstG3A). Esto permite darse cuenta de que los espacios de autoevaluación y coevaluación reflejan que los entornos virtuales fueron espacios de diálogo y ayuda mutua, lo que facilitó la mejora de sus trabajos y les ha permitido estar preparadas para escuchar los aportes de otros cuando inicien su labor profesional y la importancia del trabajo en equipo: “En el ámbito profesional he aprendido los diversos beneficios que trae el trabajo en equipo” (EstG2B). Otro aspecto que consideran muy valioso es que han aprendido cómo retroalimentar a otros, han comprendido que deben saber usar las palabras adecuadas, que no solamente hay que fijarse en lo que no estuvo bien, por el contrario, también hay que resaltar lo positivo y valorarlo, para que de esa forma también cada persona se valore y sienta que su esfuerzo es apreciado. Es importante decir lo que debe mejorarse, pero sin usar términos negativos: “Aprendimos a retroalimentar a los demás (...) Saber sonreír” (EstG3B). Comunican que al comienzo esto no lo entendían y les resultó difícil, pero progresivamente lo lograron y al final del curso era muy fluido lo que podían aportar en la retroalimentación como parte de la coevaluación en su equipo de trabajo y en lo que aportaban hacia otros equipos. En el rol de egresadas indicaron que ahora comprenden mejor lo importante y necesario que es saber escuchar a otras personas en su trabajo, pero principalmente saben cómo comunicarse y brindar retroalimentación usando las palabras más adecuadas. Aprecian que las diversas formas de retroalimentación fueron favorables para sí mismas y para los demás: “Nos permitieron coordinar mejor y consolidarnos como equipo de trabajo, así como aportar ideas” (EstG4B).

En síntesis, las apreciaciones de las estudiantes permiten interpretar que el proceso de retroalimentación es fundamental y tomar conciencia que es durante esta acción pedagógica cuando mejor se evidencia si el docente respeta al marco teórico del modelo educativo socioformativo de su universidad y lo aplica en su acción pedagógica. En este estudio, se refleja que los componentes del modelo socioformativo han estado presentes en su formación humana y profesional, los cuales se manifiestan como atributos esenciales en las vivencias compartidas por las estudiantes sobre el proceso de retroalimentación en los entornos virtuales durante la pandemia COVID-19 y sus valiosas palabras y sentimientos deben ser motivo de reflexión para la acción educativa y el rol que cumple el docente en el proceso de retroalimentación y que debe estar presente después de la COVID 19 en todo proceso educativo bajo cualquier modalidad.

## **4. Discusión de Resultados**

En el estudio realizado, las apreciaciones de las estudiantes sobre sus vivencias de retroalimentación coinciden con la conceptualización de retroalimentación que se han generado en distintos ámbitos durante la última década, al respecto Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021) en sus estudios sobre este proceso en Europa y Occidente identifican el concepto de retroalimentación como un acto de diálogo que favorece el aprendizaje independiente del estudiante. Esta conceptualización, es cercana a la vivencia de las estudiantes que valoran los aportes recibidos en entornos virtuales en un clima cálido, lo que les ha permitido tomar decisiones y mejorar durante su proceso de aprendizaje. Esta experiencia contrasta con otros resultados del estudio de estos autores, quienes señalan que, a pesar de la evolución del concepto de retroalimentación, para los docentes y estudiantes

Europeos y occidentales, prevalece una asociación de la retroalimentación con la aprobación o calificación, y subestiman el rol enriquecedor que cumple la otra persona durante este proceso. Esta mirada es lejana al enfoque socioformativo que por el contrario enaltece el rol de las otras personas en el proceso de retroalimentación al que Tobón (2005), lo conceptualiza como un apoyo continuo a las personas y un soporte para su mejora y desarrollo, lo cual se relaciona con el aporte de Anijovich (2019) que además impregna en el proceso la construcción de un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes que promueva una comunicación y reflexión permanente. Estos aportes, son evidentes en la vivencia de retroalimentación compartida por las estudiantes que lo señalan como un proceso reflexivo que las ha impulsado a tener confianza y seguridad en sí mismas para lograr su desarrollo personal y sus objetivos. Estas expresiones permiten afirmar que la retroalimentación en línea bajo un enfoque socioformativo se puede realizar en forma óptima con una plataforma virtual que presente condiciones adecuadas como lo plantean Ortiz Aguilar et al. (2011), lo cual favorece la toma de conciencia durante el proceso y coincide con lo que afirman Bennasar-García y Mercedes Estrada (2021).

En este proceso de retroalimentación en entornos virtuales, las expresiones de las estudiantes develan que existen elementos vinculados con los componentes del modelo socioformativo que evidencian cómo este proceso aporta en la construcción del proyecto ético de vida y la resolución de problemas. Un elemento vinculante en este proceso es la reflexión personal permanente que las conlleva a su desarrollo personal e impulsa a la obtención de logros como lo afirma Tobón (2005) y las anima a ser innovadoras y creadoras para dar solución a los problemas del contexto y retos que se les presenten, lo cual favorece su desarrollo de capacidades y competencias como lo expresan Hernández-Mosqueda et al. (2015). También se evidencia que cuando el docente demuestra idoneidad en la implementación de un proceso de retroalimentación orientado hacia los componentes del modelo socioformativo e incorpora el uso adecuado de la tecnología, entonces genera un escenario adecuado para la retroalimentación entre pares y con su docente. Esto ha sido valorado y reconocido por las estudiantes y coincide con los aportes del estudio de Ferguson (2019) quien enfatiza en la valoración y efectividad de la retroalimentación de acuerdo con la percepción que tienen del docente, asimismo señala que le otorgan gran importancia a los aportes que les brindan sus pares. Del mismo modo, las apreciaciones de las estudiantes sobre el proceso de retroalimentación en los entornos virtuales bajo el modelo socioformativo coinciden con los aportes de Pacheco Camacho et al. (2019) quienes enfatizan en la importante contribución de la tecnología en el proceso de retroalimentación centrado en la socioformación y el valioso aporte que brinda un docente formado idóneamente para este proceso como lo señala Tobón (2012).

Nicol (2010) y Larraguibel Quiroz et al. (2018), en sus estudios expresan que es necesario escuchar a los estudiantes con respecto a lo que sienten y piensan sobre la retroalimentación, lo cual hace relevante un aspecto emergente del trabajo en equipo al que las estudiantes le han atribuido gran importancia durante el proceso de retroalimentación. Consideran que les ha permitido desarrollar en forma óptima los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que son elementos presentes en el modelo socioformativo y coinciden con los aportes de Tobón (2005) y se complementan con los valiosos aportes de Anijovich (2019).

## 5. Conclusiones

Las vivencias sobre retroalimentación compartidas por las estudiantes en sus diversos mensajes permiten concluir que existió un momento inicial de desconcierto y temor por las circunstancias vividas durante la pandemia y por la continuidad del proceso educativo en entornos virtuales, esto exigía el uso de la tecnología en plataformas virtuales, que en el primer año no era habitual para todas. El nerviosismo inicial que esta situación originó en el contexto descrito fue rápidamente superado por la interacción positiva y colaborativa presente en las acciones que se fueron desarrollando. El ambiente virtual fue cálido y fue un entorno en el que la retroalimentación por parte de sus pares y docente les permitió generar espacios de reflexión y ayuda mutua que les permitió una aceptación de las perspectivas y opiniones de otros, lo que las animó a mejorar sus trabajos y actividades. La autoevaluación y coevaluación fueron óptimos momentos para la reflexión personal, grupal y de escucha activa, lo que manifiestan que las ha fortalecido en su desarrollo personal.

Las expresiones sobre sus vivencias de retroalimentación permiten responder a los objetivos del estudio y poder afirmar que este proceso se vinculó con los componentes del modelo socioformativo, dado que el proceso les permitió valorar lo que hacían, les generó confianza en sí mismas, seguridad y tomar conciencia que siempre se puede mejorar, aceptaron que los puntos de vista diferentes siempre se encontrarán en los diversos ámbitos de su vida personal y profesional y que por lo tanto se debe estar preparadas y fortalecidas para escuchar e intercambiar opiniones.

Es importante resaltar la satisfacción que sintieron las estudiantes por haber aprendido a retroalimentar, saber buscar palabras adecuadas, sonreír, valorar lo positivo y poder sugerir mejoras para hacer crecer al otro. Estos elementos presentes en sus vivencias de retroalimentación contribuyeron en la construcción de su proyecto ético de vida, que fue el primer componente del modelo socioformativo identificado para este estudio.

Sin embargo, dado que cada persona es única y vivencia diferentes circunstancias, algunas estudiantes comunicaron que no fue fácil su proceso formativo en los entornos virtuales y que sus temores personales no

les permitieron expresar lo que sentían por temor o vergüenza, por lo cual no se sintieron plenamente seguras y confiadas en algunos momentos del proceso de retroalimentación. Creen que lo superaron en parte pero que la virtualidad no las ayudó. Estos comentarios son valiosos para los docentes, en la medida que se debe estar muy atentos para brindar el apoyo necesario en aquellos casos de estudiantes que así lo requieren y que podrían pasar desapercibidos durante el proceso.

Con relación al segundo objetivo del estudio relacionado con las vivencias de retroalimentación vinculadas con el componente de resolución de problemas, se puede afirmar que sus apreciaciones confirman esta vinculación. Expresan que las situaciones de aprendizaje partieron de problemas del contexto, también de la aplicación de un diagnóstico y consideran que los mensajes compartidos en la coevaluación y heteroevaluación las orientaron para mejorar los diferentes trabajos académicos que elaboraron como parte de la resolución de problemas. Asimismo, en su condición de egresadas y con mirada retrospectiva, tomaron conciencia de la importancia de estos espacios de retroalimentación, los cuales consideraron que fueron escenarios propicios para la reflexión y la ayuda mutua que se brindaron entre integrantes del mismo grupo de trabajo, como también entre diferentes equipos. Expresaron que los primeros momentos vividos, en que a veces no sabían cómo responder a las exigencias de la asignatura para enfrentar los retos propuestos y resolver los problemas, se volvieron menos estresantes cuando dialogaron y reflexionaron sobre los aportes y sugerencias que recibieron en las visitas virtuales a sus canales de equipos de trabajo. Estas apreciaciones son puntos de referencia que se deben tener muy presentes y ser motivo de reflexión para los docentes quienes deben asumir que su compromiso de acompañamiento a los estudiantes debe ser permanente y considerar a los componentes del modelo socioformativo como elementos orientadores de los diferentes momentos del proceso de retroalimentación.

Al compartir sus vivencias sobre retroalimentación, surgieron desde las respuestas de las estudiantes otros componentes del modelo socioformativo entre los que resaltó fundamentalmente el trabajo en equipo, el cual fue muy valorado en sus apreciaciones por la importancia que le atribuyeron a la colaboración entre pares y que luego de la retroalimentación que recibían, les exigió una profunda coordinación al interior de los equipos en base a los mensajes recibidos lo que les permitió una mejor preparación para emprender nuevas acciones. Esto constituye también un componente del modelo socioformativo que considera el emprendimiento como un aspecto inherente al modelo y que debe desarrollarse en toda persona y que si bien no ha sido enunciado explícitamente por las estudiantes, ha estado al interior de los mensajes que expresaron con respecto a los retos que deben enfrentar en su vida futura, razón por la que deben saber planificar y tener los objetivos claros hacia dónde desean llegar.

En síntesis, las expresiones de las estudiantes son el sentir de sus vivencias y encierran una gran posibilidad de reflexión para todo docente, quien podrá meditar sobre la inmensa tarea que significa la retroalimentación y el enorme poder que este proceso posee cuando se le vincula con los componentes del modelo socioformativo que, desde Latinoamérica, impulsa grandes retos educativos que pueden encontrar en la retroalimentación una herramienta poderosa para ser compartida y valorada por los actores del proceso educativo, quienes integrándola en forma reflexiva y bien planificada en su acción pedagógica, podrán encaminarse conjuntamente como docentes y estudiantes hacia la construcción del perfil de egreso del ciudadano y profesional que la sociedad post COVID 19 requiere. Los entornos virtuales han demostrado ser escenarios favorables para la retroalimentación y que bajo condiciones propicias contribuyen óptimamente en el proceso formativo.

## **6. Agradecimientos**

El presente estudio forma parte de la tesis de Doctorado en Educación en la Universidad Nacional Federico Villarreal de Perú. Se agradece profundamente la participación voluntaria de las estudiantes que aportaron al estudio y las orientaciones recibidas del asesor de la tesis.

## Referencias

- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. Chile. *SUMMA. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 177-181. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/301>
- Bennasar-García, M.I. y Mercedes Estrada, J. (2021). La evaluación de los aprendizajes, en la dicotomía educativa presencial-virtual. *Horizontes*, 5 (18), 434-446. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.186>
- Ferguson, B. (2019). *Feedback for learning: exploring the views of secondary school students about feedback and how they can shape classroom practice*. EdD, Nottingham Trent University. <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/36934>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://edmorata.es/libros/introduccion-a-la-investigacion-cualitativa/>
- Gibbs, G. (2007) Análisis de los datos cualitativos (Tomas del Amo y Carmen Blanco, Trans.). Ediciones Morata.
- Hernández-Mosqueda, J.S., Guerrero-Rosas, G. y Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11(4), 125-140 <https://doi.org/10.35197/RX.11.01.E2.2015.08.JH>
- Larraguibel Quiroz, E., Remesal, A. y Rochera, M. (2018). Valoración del feedback virtual y presencial por parte de estudiantes de primer curso del grado de maestro. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores* 57(1), 3-23. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.597>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Maguiña Vizcarra, J. (2021). La formación docente en el marco del bicentenario. Sobre el objeto y contexto de la formación docente actual. En: G. Pérez Postigo y L. Vilcatoma Salas (Eds.), *Repensando la formación docente en las facultades de Educación en el contexto del bicentenario* (pp. 33-37). Red Kipus-Perú La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario. <https://educacion.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2022>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517, <http://dx.doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Ortiz Aguilar W., Santos Díaz, L. B. y Rodríguez Revelo, E. (2020). Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios. *Opuntia Brava*, 12(4), 68-83. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1105>
- Pacheco Camacho, O., Martínez Iñiguez, J. E., López Ramírez, E. y García Hernández, L. F. (2019) *Diseño y validez de una rúbrica para evaluar las prácticas curriculares en instituciones de educación superior*. *Revista Espacios*, 40(29), 20. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n29/a19v40n29p20.pdf>
- Pérez Postigo G. y Vilcatoma Salas, L. (2021). *Repensando la formación docente en las facultades de Educación en el contexto del bicentenario*. Red Kipus-Perú. La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario. <https://educacion.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2022>
- Quezada Cáceres, S. y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-225.pdf>
- Resolución del Consejo Directivo n° 006-2015 SUNEDU/CD. Modelo de Licenciamiento y su implementación en el sistema Educativo Peruano. *Diario Oficial El Peruano*, de 14 de noviembre de 2015, 567068-5670869. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-modelo-de-licenciamiento-y-su-implementacion-en-resolucion-no-006-2015-suneducd-1315083-1>
- Severiche, C., Payares, L. y Tapia, L. (2018). Elaboración de una Rúbrica Socioformativa para Ciencias Naturales. En: J. M. Vázquez-Antonio (Eds.) *Socialización de Experiencias de Transformación de la Evaluación en la Educación Básica y Media del Departamento de Sucre* (pp. 1-16). Universidad CECAR. [https://www.academia.edu/es/37906619/Experiencia\\_Evaluacion\\_Socioformativa\\_Colombia\\_2\\_0\\_docx](https://www.academia.edu/es/37906619/Experiencia_Evaluacion_Socioformativa_Colombia_2_0_docx) [https://www.academia.edu/es/37906619/Experiencia\\_Evaluacion\\_Socioformativa\\_Colombia\\_2\\_0\\_docx](https://www.academia.edu/es/37906619/Experiencia_Evaluacion_Socioformativa_Colombia_2_0_docx)
- Tobón, B., Tobón, S., Veytia-Bucheli, M. y Escudero, A. (2018). Hacia un nuevo concepto: Plataformas Virtuales Socioformativas (PVS). *Espacios*, 38(45), 1-28
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2 ed). ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. CIFE.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. y Vázquez Antonio, J. M. (2015) La socioformación. Un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf>
- UNESCO (2020). *La educación en América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/medios>