

## MODELO TEÓRICO DE LA DIDÁCTICA SOCIOFORMATIVA EXPERIMENTAL ESTÉTICA

Theoretical model of experimental socio-formative aesthetic teaching

Modelo teórico da didática socioformativa experimental estética

### DATOS DE LA AUTORA

Rosa María Elizabeth Sayán-Rivera \*  
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-4529-5928>  
[rosa.sayan@epg.usil.pe](mailto:rosa.sayan@epg.usil.pe)

\*Autora corresponsal: [rosa.sayan@epg.usil.pe](mailto:rosa.sayan@epg.usil.pe)

**Citar como:** Sayán-Rivera, R. M. E. (2025). Modelo teórico de la didáctica socioformativa experimental estética. *Homero*, 1(1), 1-14. <https://revistas.gigapsico.com/index.php/homero/issue/current>

Recibido: 15/12/2024

Revisado: 17/02/2025

Publicado: 31/03/2025

### RESUMEN

**Antecedentes:** La formación de los profesionales del siglo XXI demanda enfoques integrales que respondan a la complejidad de los desafíos contemporáneos. No obstante, se ha avanzado poco en la construcción de una concepción formativa que articule de manera coherente los principios de la socioformación, la praxis transformadora y la dimensión estética como elementos dinamizadores de una formación verdaderamente integral. **Objetivo:** En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo diseñar un modelo teórico de la Gestión Didáctica Socioformativa Experimental Estética, fundamentado en la ciencia aplicada y caracterizado por un alcance epistemológico transversal. **Método:** Se asumió el método de construcción teórica con 4 fases: conceptual, proyectiva, transformativa y trascendencia epistémica. **Resultados:** El nuevo modelo revela cinco núcleos principales: construcción de la práctica experimental participativo-estética; mediación dialógica para el desarrollo de la metacognición; resolución consciente de problemas contextuales; aplicación de activadores de aprendizaje significativo; y vinculación del contenido formativo con el proyecto ético de vida. Desde esta perspectiva, la formación profesional en cualquier campo se beneficiaría de una intencionalidad didáctica que se concreta en una mediación metacognitiva dinamizada por una problematización contextual, y de un andamiaje experiencial-cooperativo que se legitima en y desde un proceso de apropiación significativa (implicación, compromiso y sentido) desde principios de mediación, cooperación, diálogo, creatividad, afectividad, y sensibilidad. **Conclusión:** La versatilidad epistémica del modelo lo posiciona como una herramienta universal que puede ser adaptada e implementada en la formación de profesionales de múltiples disciplinas, superando los límites tradicionales de áreas específicas del conocimiento.

*Palabras clave:* socioformación, praxis profesional, pedagogía, aprendizaje, proyecto de vida.

### ABSTRACT

**Background:** The training of 21st century professionals demand comprehensive approaches that respond to the complexity of contemporary challenges. However, little progress has been made in the construction of a formative conception that coherently articulates the principles of socio-training, transformative praxis and the aesthetic dimension as dynamic elements of a truly comprehensive training. **Objective:** In this context, the present study aimed to design a theoretical model of the Aesthetic Experimental Socioformative Didactic Management, based on applied science and characterized by a transversal epistemological scope. **Method:** The theoretical construction method was assumed with 4 phases: conceptual, projective, transformative and epistemic transcendence. **Results:** The new model reveals five main cores: construction of participatory-aesthetic experimental practice; dialogic mediation for the development of metacognition; conscious resolution of contextual problems; application of meaningful learning activators; and linkage of the formative content with the ethical life project. From this perspective, professional training in any field would benefit from a didactic intentionality that is concretized in a metacognitive mediation energized by a contextual problematization, and from an experiential-cooperative scaffolding that is legitimized in and from a process of meaningful appropriation (involvement, commitment and meaning) from principles of mediation, cooperation, dialogue, creativity, affectivity, and sensitivity. **Conclusion:** The epistemic versatility of the model positions it as a universal tool that can be adapted and implemented in the training of professionals from multiple disciplines, overcoming the traditional limits of specific areas of knowledge.

*Keywords:* socioformation, professional praxis, pedagogy, learning, life project.

## RESUMO

**Contexto:** O treinamento dos profissionais do século XXI exige abordagens abrangentes que respondam à complexidade dos desafios contemporâneos. No entanto, pouco se avançou na construção de um conceito de formação que articule de forma coerente os princípios da socioformação, da práxis transformadora e da dimensão estética como elementos dinâmicos de uma formação verdadeiramente abrangente. **Objetivo:** Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo projetar um modelo teórico de Gestão Didática Estética Experimental Socioformativa, baseado na ciência aplicada e caracterizado por um escopo epistemológico transversal. **Método:** O método de construção teórica foi assumido com 4 fases: conceitual, projetiva, transformativa e de transcendência epistêmica. **Resultados:** o novo modelo revela cinco núcleos principais: construção de uma prática experimental participativo-estética; mediação dialógica para o desenvolvimento da metacognição; resolução consciente de problemas contextuais; aplicação de ativadores de aprendizagem significativa; e vinculação do conteúdo do treinamento ao projeto de vida ético. A partir dessa perspectiva, o treinamento profissional em qualquer campo se beneficiaria de uma intencionalidade didática que toma forma em uma mediação metacognitiva energizada por uma problematização contextual e um andaime cooperativo-experimental que é legitimado em e a partir de um processo de apropriação significativa (envolvimento, compromisso e significado) de princípios de mediação, cooperação, diálogo, criatividade, afetividade e sensibilidade. **Conclusão:** A versatilidade epistêmica do modelo o posiciona como uma ferramenta universal que pode ser adaptada e implementada no treinamento de profissionais de várias disciplinas, superando os limites tradicionais de áreas específicas do conhecimento.

*Palavras-chave:* socioformação, práxis profissional, pedagogia, aprendizagem, projeto de vida.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de los desafíos contemporáneos que enfrentan las sociedades globales, la formación de profesionales requiere enfoques pedagógicos capaces de articular sostenibilidad, ética y transformación social. En este marco, la socioformación emerge como un modelo educativo innovador orientado a la construcción de sociedades sostenibles mediante la integración de saberes y el desarrollo integral del estudiantado (Tobón, 2015a, 2015b, 2015c, Martínez-Iñiguez et al., 2021; Valencia et al., 2024). Su propuesta va más allá de la mera transmisión de contenidos: busca formar sujetos críticos, reflexivos y éticamente comprometidos con la resolución de los problemas reales que afectan a sus comunidades.

Uno de los pilares fundamentales de la socioformación es su enfoque interdisciplinario, que invita a articular distintas áreas del conocimiento para abordar de manera compleja e integrada los retos del mundo actual. Esta integración cobra sentido en la medida en que los estudiantes son convocados a identificar y resolver, en forma colaborativa, problemáticas auténticas, particularmente aquellas relacionadas con la sostenibilidad, la justicia social y la responsabilidad colectiva. Así, el pensamiento crítico y la capacidad de toma de decisiones éticas se constituyen en competencias centrales del proceso formativo (Martínez-Iñiguez et al., 2021; Tobon & Lozano-Salmerán, 2024; Tobón & Luna-Nemecio, 2021; Valencia et al., 2024).

A su vez, este modelo promueve un desarrollo holístico, en el que las dimensiones emocionales, sociales, cognitivas y éticas del aprendizaje se articulan con la participación activa del estudiante en su propio proceso de construcción de saberes. El aprendizaje colaborativo se posiciona como una estrategia clave, al propiciar relaciones horizontales entre estudiantes, docentes y comunidad, fomentando entornos cooperativos donde el conocimiento se co-construye. En este horizonte, la socioformación no solo redefine el rol del docente y del estudiante, sino también el sentido mismo de la educación: formar para la transformación y la sostenibilidad (Martínez-Iñiguez et al., 2021; Tobon & Lozano-Salmerán, 2024; Tobón & Luna-Nemecio, 2021; Valencia et al., 2024).

La socioformación plantea un giro necesario en la educación superior, especialmente en América Latina, al promover el rediseño curricular con base en principios orientados a la sostenibilidad, la ética y la resolución de problemas del mundo real. Este modelo impulsa la integración de proyectos formativos que vinculan el conocimiento académico con contextos prácticos, fortaleciendo así las habilidades de análisis, colaboración y toma de decisiones éticas en los estudiantes. Además, subraya la importancia de una mejora continua en las prácticas pedagógicas, garantizando su pertinencia y eficacia en un entorno en constante cambio. Al centrarse en desafíos auténticos, la socioformación potencia el desarrollo de competencias para la resolución de problemas en diversos escenarios, al mismo tiempo que promueve una formación ética y sostenible. Esta propuesta no solo contribuye a formar profesionales más comprometidos y competentes, sino que también ha demostrado impactar positivamente en los resultados educativos, elevando tanto el desempeño estudiantil como la calidad institucional.

En el marco de la socioformación, el rediseño curricular adquiere una dimensión estratégica al integrar propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo ético, sostenible y comprometido con la transformación social. Esta perspectiva se operacionaliza a través de proyectos formativos que permiten a los estudiantes vincular el conocimiento académico con situaciones reales, fortaleciendo sus habilidades para resolver problemas complejos de manera colaborativa y ética. La mejora continua de las prácticas docentes, sumada a la orientación hacia resultados educativos significativos, configura

un modelo que no solo optimiza el rendimiento estudiantil y docente, sino que también genera entornos de aprendizaje más pertinentes y adaptativos. En este proceso, se ha evidenciado que las prácticas pedagógicas socioformativas están profundamente influenciadas por el desarrollo de habilidades socioemocionales ([Tobon & Lozano-Salmorán, 2024](#)) así como por competencias de pensamiento complejo tales como el análisis crítico, la metacognición, el análisis sistémico y la creatividad ([Tobón & Luna-Nemecio, 2021](#)). Este enfoque demanda una comprensión más amplia de la formación profesional, en la que la estética, concebida más allá de su sentido tradicional, se torna un componente esencial. Lejos de limitarse a lo visual o lo artístico, la estética en este contexto implica sensibilidad, sentido, armonía, cuidado y forma de estar en el mundo, elementos indispensables para una educación integral que responda a los desafíos humanos del siglo XXI.

### La importancia de la estética en la socioformación de los profesionales del siglo XXI

En el contexto de una educación orientada al desarrollo integral y sostenible, la estética adquiere una relevancia creciente en la formación de los profesionales del siglo XXI. Lejos de concebirse únicamente en su sentido tradicional vinculado al arte o lo visual, la estética en educación se entiende como una dimensión profunda que atraviesa la sensibilidad, la creatividad, el sentido ético, el cuidado del entorno y la apreciación de la diversidad cultural. Esta perspectiva amplia permite articular lo cognitivo con lo emocional, lo técnico con lo simbólico, y lo individual con lo colectivo, dando lugar a una formación más humana, reflexiva y transformadora.

Diversas investigaciones han demostrado que la educación estética estimula de manera significativa la motivación, la imaginación, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico de los estudiantes ([Lu & Huang, 2024](#)), promoviendo así el desarrollo de competencias esenciales para el desempeño profesional en contextos complejos. Además, se ha observado que la incorporación de elementos estéticos en los entornos de trabajo y aprendizaje contribuye al bienestar, la satisfacción y la salud mental de las personas ([Barton & Le, 2023](#)), lo cual impacta directamente en su productividad y en la calidad de sus relaciones interpersonales.

La formación estética también fortalece habilidades clave del siglo XXI como la creatividad, la comunicación eficaz, la empatía y la capacidad de interactuar en contextos culturales diversos ([Barton & Le, 2023](#); [Whitney et al., 2019](#)). Estas habilidades blandas, cada vez más valoradas en los espacios laborales y sociales, permiten a los profesionales ejercer su rol con mayor sensibilidad y responsabilidad ética. Asimismo, la educación estética fomenta la apreciación cultural y el compromiso con los valores democráticos, contribuyendo a formar ciudadanos capaces de enriquecer la vida colectiva a través de sus prácticas profesionales ([Costantino & White, 2010](#); [Yong, 2023](#); [Zychowska, 2020](#)).

En el ámbito de la formación profesional, integrar la estética permite conectar las habilidades técnicas con las dimensiones éticas y culturales, lo que favorece un aprendizaje más significativo, crítico y contextualizado ([de Medeiros, 2020](#); [Tyson, 2014](#)). De esta forma, la estética no solo enriquece la experiencia formativa, sino que también potencia la capacidad de los futuros profesionales para brindar atención compasiva, crear entornos armoniosos y aportar a la construcción de sociedades más justas, creativas y culturalmente sensibles. En suma, incorporar la estética en la formación de los profesionales del siglo XXI no es un lujo ni un complemento decorativo, sino una necesidad urgente para cultivar seres humanos íntegros, conscientes de su rol en el mundo, y capaces de contribuir a una sociedad más bella, ética y plural.

## 2. MÉTODO

El presente estudio se inscribe en el enfoque de investigación teórica y adopta como método central la modelación teórica, según los planteamientos de [Deroncele-Acosta \(2022\)](#) desde el proyecto de competencia epistémica del investigador. Esta metodología permite construir un modelo explicativo integrador a partir de diversos núcleos teóricos, mediante un proceso sistemático, metódico y reflexivo. En este caso la gestión didáctica socioformativa experiencial estética emerge como una unidad teórica resultante de la articulación de distintas categorías conceptuales provenientes de campos como la socioformación, la estética, la pedagogía crítica y el pensamiento complejo.

De acuerdo con [Deroncele-Acosta \(2022\)](#) la modelación teórica se estructura en cuatro fases o momentos metodológicos interrelacionados:

- 1. Fase conceptual:** En esta etapa se realiza una revisión y sistematización rigurosa de teorías generales y sustantivas relacionadas con el objeto de estudio. Se identifican los marcos conceptuales clave que permitirán configurar los núcleos teóricos iniciales. Esta fase implica un análisis crítico y comparativo de diversas corrientes teóricas, con el propósito de comprender la evolución histórica del objeto, sus fundamentos epistemológicos y las tensiones conceptuales que lo atraviesan. Se construye así una base sólida que sustenta la integración teórica posterior.
- 2. Fase proyectiva:** En esta fase se proyecta la creación de nuevos núcleos teóricos a partir de la integración de los saberes previamente sistematizados. Aquí se propone una reconfiguración del objeto de estudio a través de la formulación de hipótesis teóricas que conectan dimensiones hasta entonces tratadas de manera separada. Se trata de un ejercicio creativo y crítico, donde el investigador, a partir del análisis de las teorías disponibles, proyecta nuevas relaciones posibles entre ellas, formulando así una arquitectura teórica renovada.

3. **Fase transformativa:** Esta etapa implica la reconceptualización dinámica de los núcleos teóricos en función de su relación con el objeto de estudio. Consta de tres componentes esenciales: (1) la conceptualización de cada núcleo como un proceso, es decir, como una construcción dinámica y contextualizada; (2) la argumentación de dichos procesos, justificando su pertinencia, relevancia y coherencia interna; y (3) el establecimiento de relaciones entre los núcleos y la unidad de análisis, si aplica, evidenciando su interacción dentro del modelo. Esta fase permite observar cómo los núcleos dialogan entre sí y con el objeto, dando lugar a una nueva estructura teórica integradora.
4. **Fase de trascendencia epistémica:** En la última fase se revelan tres aspectos centrales del modelo teórico propuesto: (a) las relaciones esenciales que subyacen entre los núcleos integrados, (b) las regularidades que emergen del modelo y que podrían tener validez en otros contextos o investigaciones, y (c) la novedad epistemológica que representa la nueva configuración teórica. Esta fase no solo valida el modelo construido, sino que permite vislumbrar su potencial transformador en términos del conocimiento existente, proponiendo una relectura del objeto de estudio desde una perspectiva crítica e innovadora.

En suma, el método de modelación teórica ha permitido, en este estudio, no solo sistematizar conocimientos previos, sino también articularlos en una nueva propuesta que resignifica la gestión didáctica desde una visión socioformativa, experiencial y estética, otorgándole un carácter integral y situado frente a los desafíos educativos del siglo XXI.

El presente estudio es resultado de una tesis doctoral ([Sayan Rivera, 2024](#)), y constituye un aporte teórico que trasciende los límites de una disciplina específica. La propuesta de la gestión didáctica socioformativa experiencial estética se presenta como un modelo con fundamento epistemológico, lo que le otorga un carácter transversal y aplicable a múltiples campos del conocimiento. Su construcción no responde a una lógica disciplinar cerrada, sino a una integración teórica orientada a ofrecer nuevas comprensiones y formas de intervención educativa en diversos contextos formativos. Este enfoque epistémico permite ampliar las posibilidades de diálogo entre saberes y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva holística, crítica y transformadora.

### 3. RESULTADOS

#### Fase conceptual

Está constituida por las teorías generales y las teorías sustantivas; presenta los referentes teóricos que representan un elemento fundamental que asigna validez científica para la propuesta de mejora; el desarrollo de la teoría incluye nociones además de tener importancia epistemológica; la teoría permite organizar el razonamiento y la articulación conceptual, así como la reflexión ([Deroncele-Acosta, 2022](#)).

#### Teorías Generales

##### Socioformación

La socioformación es un enfoque educativo que consiste en formar para la sociedad del conocimiento mediante la resolución de problemas reales con colaboración y empleo de tecnologías de la información y la comunicación (Tics), articulando saberes académicos y no académicos, evitando la fragmentación de saberes y superando la especialización ([Tobón, 2013](#)).

En la socioformación las resoluciones de problemas reales tienen significado en los problemas de contexto y enfocarse en tratar de resolver necesidades de la familia y sociedad con visión global ([Hernández et al., 2015](#)). Los estudiantes pueden tener conocimientos; sin embargo, para que sean competentes es necesario que aprendan a aplicarlos en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes. Hay alumnos que aprenden acciones para abordar situaciones en forma práctica, aunque para ser competentes es preciso que además de las acciones prácticas estén en condiciones de comprenderlas, contextualizarlas y analizarlas a partir de conceptos y teorías, y que además las realicen con un compromiso ético ([Tobón, 2015c](#)).

El enfoque socioformativo considera que impartir información cumpliendo contenidos curriculares de manera parcelada, dividiendo el conocimiento en temas no aporta en la formación del ciudadano actual; este enfoque sigue los postulados del pensamiento complejo de [Morín \(1999\)](#) tiene la meta de apoyar al estudiante a desarrollar sus talentos resolviendo problemas significativos con conciencia de la realidad y con capacidad de generar nuevos conocimientos ([Hernández et al., 2015](#)) asimismo, la socioformación hace énfasis en las acciones que se deben realizar para la formación de personas más que explicar el aprendizaje.

Según [Tobón \(2013\)](#), la socioformación se caracteriza por cinco elementos fundamentales que configuran su enfoque pedagógico integral y orientado al desarrollo sostenible. En primer lugar, el proyecto ético de vida constituye el eje formativo que guía las acciones del estudiante hacia la autorrealización y el compromiso con el bienestar común, promoviendo una educación centrada en valores, sentido de vida y responsabilidad social. En segundo lugar, el trabajo colaborativo es esencial para construir conocimiento en comunidad, fomentar la interdependencia positiva y desarrollar habilidades socioemocionales

clave para la convivencia y el aprendizaje colectivo. La tercera característica es el emprendimiento, entendido no solo como la creación de proyectos productivos, sino como la capacidad de innovar, tomar decisiones, asumir riesgos y generar soluciones pertinentes en distintos ámbitos de la vida. En cuarto lugar, la metacognición permite al estudiante tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento, autorregular su aprendizaje y reflexionar críticamente sobre sus prácticas, lo cual es esencial para el desarrollo del pensamiento complejo. Finalmente, la gestión y cocreación del conocimiento implica no solo adquirir información, sino saber organizarla, aplicarla y transformarla en función de las necesidades del contexto, integrando el saber científico, experiencial y cultural en procesos formativos significativos. Ello se articula en la socioformación como una propuesta formativa holística, orientada al desarrollo de competencias para la vida y la transformación social.

En el marco de la socioformación, la construcción del proyecto ético de vida representa un proceso fundamental mediante el cual el estudiante identifica y orienta sus metas a corto, mediano y largo plazo, guiado por valores universales y el compromiso con la mejora continua en los ámbitos personal, laboral y social. Este proceso no se limita a una introspección individual, sino que requiere de la mediación activa del docente, quien también ha reflexionado y perfeccionado su propio plan ético de vida, convirtiéndose así en modelo y facilitador del desarrollo ético del estudiantado ([Tobón, 2015a](#)).

A su vez, el trabajo colaborativo se presenta como un principio clave para alcanzar metas comunes mediante la interacción efectiva entre personas. Este tipo de trabajo implica la construcción de relaciones basadas en el asertividad, la empatía y la eficacia, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para el aprendizaje colectivo y la resolución conjunta de problemas.

El emprendimiento, entendido desde la socioformación como el impulso creativo y planificado de proyectos que responden a necesidades del contexto, representa otro eje esencial. Se concibe como el esfuerzo individual o colectivo orientado a la innovación, la toma de decisiones y la creación de soluciones pertinentes que generen impacto social ([Tobón, 2013](#)).

En estrecha relación con ello, la gestión y co-creación del conocimiento adquiere relevancia en tanto proceso que se desarrolla en torno a la solución de problemas reales ([Tobón, 2015b](#)). Este proceso comienza con la búsqueda e internalización individual de información, seguida de su socialización y articulación colectiva en el grupo, integrando saberes de manera reflexiva y documentada. La incorporación de herramientas digitales permite almacenar, compartir y transferir el conocimiento generado, convirtiendo a la gestión del conocimiento en una práctica sistemática que abarca desde la identificación hasta la aplicación del saber, promoviendo así la planificación y ejecución de acciones transformadoras.

Por último, la metacognición constituye una competencia transversal que potencia la autorregulación del aprendizaje. Esta capacidad permite a los estudiantes tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos, reconocer la relevancia de la información y aplicar estrategias para optimizar su aprendizaje. Implica tanto el saber qué aprender como el saber cómo hacerlo, combinando la reflexión crítica con la planificación estratégica ([Osses & Jaramillo, 2008](#); [Tobón, 2015b](#)).

La socioformación tiene como base el pensamiento complejo de [Morín \(1990, 2000\)](#) y el adjetivo complejo no es sinónimo de complicado sino mejor significa articulado entre todas las partes de un sistema u organización, en este caso lo educativo y la formación. Estudiar un sistema dividiéndolo en elementos sin relación es una manera simple o plana de encontrar un conocimiento que no será un reflejo cercano de la realidad. Desde la complejidad, la socioformación para la educación es un proceso triádico donde la formación resulta de la articulación y vinculación de la persona, la sociedad y el ambiente que puede trasladarse a diferentes escenarios y contextos. Mediante la socioformación la persona desarrolla el pensamiento complejo para gestionar el conocimiento con pensamiento crítico, flexibilidad y apertura, creatividad y actuación ética ([Tobón, 2013](#)).

#### Estética cotidiana

La estética cotidiana, según [Romero-Ramírez \(2019\)](#), ha sido históricamente malinterpretada debido a la confusión entre tres sentidos que emergen desde el siglo XVIII: primero, como una gnoseología inferior, es decir, una teoría de la percepción sensible ligada a los cinco sentidos; segundo, como una teoría de lo bello y lo sublime, inicialmente aplicada a fenómenos naturales, pero que en el siglo XIX se amplía para incluir también lo feo, lo grotesco y otros valores estéticos negativos; y tercero, como una teoría de las artes, orientada a fenómenos artificiales o artísticos. La raíz etimológica de la palabra “estética”, del griego *aisthesis*, remite a la sensibilidad ([Mandoki, 2006](#)), lo cual refuerza su vínculo con la experiencia perceptiva del mundo. Sin embargo, en el siglo XX, la estética fue reducida a un campo limitado al arte, desconectándola de su riqueza filosófica original. [Romero-Ramírez \(2019\)](#) sostiene que esta concepción es reduccionista, ya que la estética no debe considerarse subordinada a la lógica, la epistemología o la ontología, sino como una dimensión fundamental que permite renovar estas disciplinas al considerar los fenómenos culturales contemporáneos y superar tanto la repetición como la mera descripción demográfica de la realidad.

La estética cotidiana, según [Mandoki \(2006\)](#), se refiere a la percepción sensible en todos los ámbitos de la vida diaria, allí donde haya una persona capaz de sentir. Esta perspectiva desafía las nociones tradicionales deformadas de la estética, como la asociación exclusiva con lo bello —concepto que varía entre culturas— o la idea de que lo estético está restringido a las

obras de arte contempladas pasivamente en museos. En sintonía con esta renovación, [Dewey \(2008\)](#) advierte que no todas las experiencias humanas son estéticas, pues muchas pueden ser banales o carentes de unidad. Para que una experiencia sea estética, debe presentar una estructura coherente en la que el sujeto se enfrente a retos, problemas y soluciones, desarrollando una relación activa con lo que percibe. De lo contrario, solo se alcanzaría, como él dice, “una mezcla de jirones del saber conforme a las normas de la admiración convencional, y una confusa, aun cuando pudiera ser genuina, excitación emocional.” En el siglo XXI, esta noción se profundiza con la recuperación de la estética como teoría de la percepción. [Romero-Ramírez \(2019\)](#), retomando a Berleant, destaca la importancia de describir fenomenológicamente la experiencia estética, enfatizando el compromiso activo y creativo del sujeto en dicha vivencia. Así, la estética cotidiana se presenta como una contribución crucial del pensamiento contemporáneo, rehabilitando su dimensión gnoseológica y reubicándola como una estética de la fenomenología ([Castro, 2020](#)), centrada en la experiencia vivida y no solo en objetos artísticos.

## Teorías sustantivas

### Aprendizaje experiencial

En el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, la experiencia, da origen al proceso de aprendizaje y hace una precisión sobre el constructo experiencia como una serie de actividades que permiten aprender ([Kolb, 1984](#)). Según Kolb, el aprendizaje es el proceso donde se deducen lógicamente conceptos a partir de la experiencia mediante cuatro etapas relacionadas que son: la experimentación de un fenómeno, la reflexión de la experimentación realizada, la teorización o conceptualización y la acción o experimentación activa sobre la teoría propuesta. Para que se dé el aprendizaje y perdure, debe ocurrir el proceso con las cuatro etapas mencionadas. Con el aprendizaje adquirido de tipo significativo se produce formación y desarrollo de competencias que pueden trasladarse a situaciones nuevas.

El aprendizaje a partir de la experiencia considera las diferencias de los estudiantes y sus conocimientos previos para que el docente aplique las estrategias didácticas necesarias.

El aprendizaje experiencial de [Kolb \(1984\)](#) nos hace reivindicar interacción de los experimentalistas entre sí y con el mundo además del papel importante del docente en la identificación de las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes y actuar en las diferentes etapas para el logro de la competencia investigativa.

La estructura de aprendizaje es la estructura social de la clase y se define como el conjunto de elementos que intervienen de forma interrelacionada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de que los alumnos asimilen los contenidos ([Pujolás, 2004](#)). La estructura de aprendizaje puede ser individualista, competitiva o cooperativa. Es individualista cuando el estudiante realiza sólo su proceso de aprendizaje sin relación con sus compañeros de clase y no hay interdependencia de finalidades; si la estructura es competitiva hay rivalidad entre los estudiantes que puede ser fomentada por el profesor para ver quien aprende primero y existe una interdependencia de finalidades negativa entre ellos.

La estructura de aprendizaje es cooperativa cuando se trabaja en grupo de varios estudiantes donde se trabaja la empatía y se aprende de la contribución de cada uno produciéndose una sana interdependencia de objetivos para todos los integrantes del grupo tal como afirma [Pujolás \(2004\)](#).

### Aprendizaje colaborativo

En el contexto de la socioformación estética, el aprendizaje colaborativo se caracteriza por ser un proceso activo, reflexivo y ético en el que los participantes construyen conocimiento de manera conjunta a partir de la interacción sensible con su entorno y con los otros. Se fundamenta en el trabajo en equipo, la co-creación del conocimiento, la metacognición y la gestión conjunta de procesos cognitivos y afectivos, todo orientado al desarrollo de un proyecto ético de vida. La dimensión estética aporta una mirada sensible y comprometida, donde la experiencia compartida se convierte en una vía para transformar la realidad, integrando la percepción, la creatividad y el sentido ético-estético en la resolución de problemas reales del contexto ([Iglesias et al., 2017](#)).

Estudios abordan dimensiones complementarias del aprendizaje colaborativo. [Yi et al. \(2025\)](#) destacan la importancia de la retroalimentación reflexiva para mejorar la profundidad de las explicaciones en entornos colaborativos de construcción de conocimiento. Los resultados muestran que este tipo de retroalimentación promueve explicaciones más lógicas, estructuradas y coherentes entre estudiantes. En contraste, el estudio de [Melis et al. \(2019\)](#) alerta sobre los desafíos éticos y de privacidad en el aprendizaje colaborativo. Finalmente, [Hadwin et al. \(2018\)](#) profundizan en los procesos autorregulatorios en el aprendizaje colaborativo, diferenciando entre autorregulación individual, co-regulación y regulación compartida, y destacando cómo estas formas de regulación pueden fortalecerse mediante estrategias de planificación y reflexión que fomenten la conciencia y gestión conjunta del aprendizaje

### Estrategias didácticas

La estrategia didáctica es un conjunto de procedimientos planificados y deliberados que el docente ejecuta con un propósito de aprendizaje determinado, una competencia a desarrollar y con un tiempo de ejecución ([Alonso y Valencia, 2016](#)). Así mismo, [Tobón et al. \(2010\)](#), explica que la estrategia didáctica es el plan de acción que pone en marcha el docente para

lograr los aprendizajes; la estrategia didáctica forma un sistema organizado que permite técnicas y actividades pertinentes para conseguir un objetivo relativo a la enseñanza- aprendizaje de un estudiante. La estrategia didáctica actúa sobre las habilidades cognitivas, también sobre la participación y el trabajo de grupo que potencia el aprendizaje (Soto, 2003). Así mismo la estrategia didáctica incentiva los procesos de metacognición, esto es, el reconocimiento, regulación y monitoreo de los procesos cognitivos que se utilizan para resolver una situación determinada (Osses y Jaramillo, 2008).

#### Transferencia del aprendizaje

La transferencia del aprendizaje es entendida como el proceso mediante el cual un estudiante aplica los conocimientos, estrategias, actitudes y destrezas adquiridas en un contexto previo a la resolución de nuevas situaciones problemáticas (Ruiz-Bolívar, 2002). Este fenómeno puede clasificarse en distintos tipos según el nivel de complejidad o semejanza entre las situaciones implicadas. Gagné (1970) distingue entre transferencia lateral y vertical: la primera ocurre cuando el conocimiento se aplica a situaciones similares de igual nivel de dificultad; la segunda se manifiesta cuando se transfiere a contextos de mayor complejidad, lo que requiere haber adquirido habilidades más básicas previamente. Por otro lado, Salomon y Perkins (1989) proponen una clasificación basada en el grado de similitud entre las situaciones de aprendizaje y aplicación, diferenciando entre transferencia cercana —cuando el problema a resolver es muy similar al originalmente aprendido— y transferencia lejana, que implica la aplicación del conocimiento en contextos significativamente distintos al aprendizaje inicial. Estas distinciones permiten comprender la diversidad de procesos implicados en la generalización y adaptación del saber en distintos entornos

#### Ética reflexiva en la pedagogía

La ética reflexiva en la pedagogía es un enfoque que trasciende la mera transmisión de conocimientos, orientando la acción educativa hacia el desarrollo integral y autónomo del estudiante en sus dimensiones social, cultural, emocional y económica (Castaño, 2013). Esta ética se centra en la formación del sujeto desde una perspectiva de auto-reconocimiento, en la que el sentir, el pensar y la experiencia física se integran para dar lugar a una comprensión profunda y comprometida de la realidad. Según Neciosup-Severino (2015), la ética reflexiva entiende la cognición como una función al servicio de la vida, activada por las preguntas significativas del estudiante, quien interpreta, interioriza y resignifica el conocimiento desde su experiencia, generando criterios propios y actuando con autonomía responsable. Este enfoque promueve el pensamiento libre, crítico y emancipador, así como una actitud pedagógica participativa que favorezca la emergencia de múltiples voces, interpretaciones y experiencias dentro de contextos colectivos, priorizando la comprensión y la reflexión ética por sobre la acumulación cuantitativa de saberes.

#### Educación estético ambiental

La Educación Estético-Ambiental, en el marco de la didáctica socioformativa experimental estética, se configura como una dimensión esencial para una formación integral, crítica y sensible del sujeto. No se limita a la transmisión de contenidos sobre el medioambiente o lo artístico, sino que integra ambas esferas en un proceso de concienciación profunda que busca cultivar una relación armónica, respetuosa y significativa con el entorno. Su enfoque parte del reconocimiento de que toda experiencia educativa es también una experiencia sensible y estética, donde las emociones, los afectos y las percepciones se convierten en componentes clave para el aprendizaje significativo.

En este sentido, la Educación Estético-Ambiental promueve la activación de la sensibilidad como capacidad humana fundamental para percibir y valorar el mundo desde una lógica no exclusivamente racional, sino también emotiva, sensorial y ético-afectiva. Autores enfatizan la necesidad de recuperar la capacidad de asombro, contemplación y apreciación estética en la interacción cotidiana con los espacios naturales, sociales y culturales, favoreciendo lo que denomina una "convivencia estética con el mundo". Esta convivencia implica no solo percibir la belleza, sino también desarrollar una actitud activa de cuidado, valoración y responsabilidad ante el entorno (Estévez, 2012; Estévez-Álvarez, 2020).

Desde la didáctica socioformativa experimental estética, esta propuesta se articula mediante experiencias pedagógicas vivenciales, cooperativas y contextualmente significativas, donde el sujeto se involucra no solo cognitivamente, sino también afectivamente. Así, el aprendizaje se convierte en un proceso de transformación que compromete la ética del cuidado, el desarrollo de la empatía y la construcción de un proyecto de vida vinculado al respeto por la diversidad, la naturaleza y la convivencia armónica con los otros y con el entorno. Esta educación, por tanto, contribuye a la formación de un sujeto consciente de su papel en la transformación socioambiental y estéticamente comprometido con la dignidad de la vida.

#### Motivación académica

La motivación académica se entiende como la disposición y actitud favorable del estudiante hacia el aprendizaje, orientada al logro de metas académicas específicas (García, 2015). Esta motivación se ve influida por tres componentes clave: el valor que el alumno otorga a la tarea, sus expectativas de éxito y los factores afectivos que inciden en su desempeño (Pintrich y De Groot, 1990). En este marco, la mediación didáctica se configura como un proceso de interacción educativa centrado en

las necesidades del estudiante y su contexto, donde la relación docente-estudiante es dialógica, intencional y socialmente organizada para propiciar experiencias significativas de aprendizaje.

#### Mediación didáctica

La mediación, entendida como un acto consciente y deliberado, implica que el docente acompañe y oriente la construcción del conocimiento mediante actividades estructuradas. En el enfoque de mediación didáctica socioformativa, el docente propone situaciones dinámicas y problematizadoras que consideran el contexto del estudiante y buscan el desarrollo de competencias previamente definidas. Este tipo de mediación contribuye al desarrollo de estructuras mentales complejas que permiten al estudiante alcanzar aprendizajes de mayor nivel ([López et al., 2021](#)).

#### Fase proyectiva

En esta fase se agrupan los conceptos específicos (teorías sustantivas) para conformar nuevos núcleos teóricos ([Deroncele-Acosta, 2022](#)). Para esta modelación se han proyectado 5 núcleos teóricos que integran de manera contextualizada y lógica los conceptos abordados previamente:

1. Aprendizaje Experiencial
2. Aprendizaje Cooperativo
3. Estrategias Didácticas
4. Transferencia del Aprendizaje
5. Ética Reflexiva en Pedagogía
6. Educación Estético Ambiental
7. Motivación Académica
8. Mediación Didáctica

La proyección de los nuevos núcleos teóricos plantea:

1. Núcleo (1) La construcción de la práctica experimental participativa estética (aprendizaje experiencial, educación estético ambiental, motivación académica, mediación didáctica socioformativa).
2. Núcleo (2): Mediación dialógica para el desarrollo de la metacognición (ética reflexiva en la pedagogía y mediación didáctica socioformativa).
3. Núcleo (3): Resolución consciente de problemas de contexto (estrategias didácticas y transferencia del aprendizaje).
4. Núcleo (4) Aplicación de activadores de aprendizaje significativo (estrategias didácticas y aprendizaje cooperativo).
5. Núcleo (5): Vinculación del contenido formativo con el proyecto ético de vida (ética reflexiva en la pedagogía y educación estético ambiental).

## **4. DISCUSIÓN**

### **Fase transformativa**

La gestión didáctica socioformativa experimental estética se define como un proceso intencionado, dialógico y contextualizado que articula la planificación, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje centradas en la formación integral del estudiante, a partir del desarrollo de competencias en contextos reales y significativos. Este enfoque combina los principios de la socioformación —como el proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la metacognición, la co-creación del conocimiento y el emprendimiento con una dimensión estética cotidiana que reconoce el valor formativo de la sensibilidad, la percepción y el compromiso experiencial en todos los ámbitos de la vida. En este marco, el docente actúa como mediador consciente que, mediante estrategias didácticas creativas, colaborativas y problematizadoras, promueve la participación del estudiante en la resolución de problemas del entorno, integrando la reflexión crítica, la regulación del aprendizaje y la apreciación estética como elementos esenciales para construir conocimiento con sentido y transformar la realidad desde una perspectiva ética y sensible.

En esta didáctica debe evidenciarse los siguientes niveles de desempeño:

1. La promoción de la percepción sensible en la experimentación ([Dewey, 2008](#)).
2. Búsqueda de la singularidad de lo cotidiano ([Berleant, 2016](#)).
3. Carácter sinestético ([Mandoki, 2006](#)).
4. Inclusión de compromiso y acción ([Berleant, 2016](#)).
5. Articulación con la vida y el contexto social ([Tobón, 2013](#))

### Núcleo (1) La construcción de la práctica experimental participativa estética

La construcción de la práctica experimental participativa estética es una metodología de enseñanza-aprendizaje que estimula y desarrolla la inteligencia emocional, la sensibilidad, la observación, el gusto, la contemplación y la exploración, a partir de procesos sensibles y reflexivos y trabajo cooperativo; en la práctica experimental participativa estética se reconoce la importancia de la motivación y la afectividad en el desempeño de las tareas cognitivas ([Osses y Jaramillo, 2008](#)).

En el proceso de hacer la gestión didáctica socioformativa estética, este núcleo (1) que abarca la experimentación, la participación y la estética tiene una intencionalidad de sensibilizar para interiorizar y lograr identificar la forma como trabaja la mente durante el proceso de aprendizaje.

En la fase de sensibilización, el hacer una conexión docente-estudiantes-experiencia y contexto, se logra mediante actividades integradoras donde se aprende haciendo, observando para descubrir los saberes aumentando sobre los saberes previos; también es importante producir un insight donde la motivación académica inicial por lo experimental se convierta en una motivación por el conocimiento y la posibilidad creadora o innovadora.

En la construcción de la práctica experimental participativa estética los estudiantes mueven sus experiencias previas de creatividad mediada por el docente, aportando y recibiendo conceptos y reflexiones de relaciones de lo nuevo con lo vivido en experiencias reales, estructurados cooperativamente en la sesión experimental; desde la dimensión estética, la experimentación da como resultado un reconocimiento de uno mismo y del estudiante con el otro estudiante al darse el conocimiento con gozo estético que no se restringe al campo de las artes, sino que lo trasciende ampliamente ([Estévez, 2012](#)).

Después de lograrse la construcción de una práctica experimental participativa estética con mediación docente para dirigir la experimentación de forma participativa y estética, así como el trabajo en equipo cooperativo se potencializa el aprendizaje y disminuyen las diferencias en talento o cultura de los estudiantes.

La intencionalidad de construcción de la práctica experimental estética y promover el rol de mediador dialógico coparticipativo nos lleva a al desarrollo de la metacognición o núcleo (2) que es la mediación dialógica para el desarrollo de la metacognición.

### Núcleo (2): Mediación dialógica para el desarrollo de la metacognición

La Mediación dialógica para el desarrollo de la metacognición se caracteriza por el diálogo afectivo, regulador y socializador con valores y el propósito de reflexión para la formación de habilidades metacognitivas o mecanismos que le permitan tomar conciencia de fortalezas y debilidades para regularlas. [Fourés \(2011\)](#) explica que la metacognición es el conocimiento del propio conocimiento a partir del cual la persona toma conciencia y considera sus estrategias y procesos cognitivos.

En la mediación dialógica todos los participantes tienen protagonismo y las interacciones provocan un andamiaje en la construcción de nuevos significados.

Lo dialógico permite una mirada sobre la realidad desde la complejidad que ésta presenta, recurrir a distintos aportes que nos permiten un acercamiento a dicha complejidad, buscar una forma de conocer la realidad sin mutilarla ([Morín, 1990](#)).

La comunicación que se da en lo dialógico es un elemento fundamental en la interacción docente-alumno y alumno-alumno que provoca el desarrollo de la metacognición que va a inducir a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden, así pueden conocer y regular los procesos mentales básicos que intervienen en su cognición ([Martínez, 2004](#)). El desarrollo de la metacognición se dinamiza con el núcleo (3), hay que tener sobre que reflexionar y por ello está la resolución consciente de problemas de contexto que es el soporte para el estudiante.

### Núcleo (3): Resolución consciente de problemas de contexto

La resolución consciente de problemas de contexto se entiende como una competencia esencial que permite a los estudiantes enfrentar desafíos reales de manera crítica, creativa y estratégica, en un entorno educativo gestionado intencionalmente para fomentar estas habilidades. Esta competencia implica una comprensión profunda del entorno local y global, y se desarrolla mediante una gestión educativa que promueve ambientes de aprendizaje estimulantes, currículos pertinentes, acceso equitativo a tecnologías y metodologías innovadoras, y políticas educativas receptivas. Así, la resolución de problemas se convierte en un proceso contextualizado que articula el pensamiento crítico con la acción transformadora, orientado no solo a responder a las demandas del mundo globalizado, sino también a aportar soluciones pertinentes desde la realidad de los propios estudiantes ([Berkat et al., 2025](#)) se trata de una resolución creativa de problemas ([Lin et al., 2025](#)) que requiere además del uso de andamiajes metacognitivos direccionados a la resolución de problemas de manera colaborativa ([Weng & Ren, 2025](#)) promoviendo el saber convivir.

Un problema que dinamiza la metacognición debe provocar múltiples actividades cognitivas, operaciones lógicas, establecimiento de una meta, análisis del estado inicial, uso de estrategias y donde el estudiante no identifica inmediatamente las acciones necesarias para resolverlo e involucra un proceso consciente, planeado y controlado (habilidades metacognitivas) que se convierte en el contenido que produce y dirige la metacognición. La resolución de problemas conscientes y de contexto se considera como un proceso de investigación y planificación, no debe ser memorístico ni tiene la forma de ejercicio donde

el estudiante lo relaciona con otro ejercicio ya resuelto. Este constructo posibilita la transferencia del aprendizaje mediante el cual los conocimientos (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes y habilidades) adquiridos en un contexto se utilizan en otros contextos diferentes ([Montealegre, 2007](#)). La resolución de problemas conscientes y de contexto requiere la aplicación de activadores de aprendizaje significativo que constituyen el núcleo (4).

#### Núcleo (4) Aplicación de activadores de aprendizaje significativo

Los activadores de aprendizaje son actividades, emociones, experiencias, vivencias, sentimientos, actitudes y demás herramientas para el apoyo del aprendizaje y que se pueden aplicar con facilidad a cualquier área del saber formal para estimular la imaginación, la agilidad mental y el aprendizaje significativo con el fin de desarrollar capacidades creativas y espíritu crítico.

Los activadores de aprendizaje deben orientarse hacia la construcción de un aprendizaje significativo, vinculado al conocimiento previo del estudiante, ya que cuando el contenido adquiere sentido personal, se internaliza con mayor profundidad. Durante el proceso educativo, estos activadores estimulan la reestructuración del conocimiento existente, potenciando la creatividad y favoreciendo un aprendizaje más dinámico. Considerando que cada estudiante posee una estructura mental y experiencias distintas, los activadores también promueven el intercambio de ideas en un ambiente de respeto, donde se valora la escucha sin juicio como una vía para enriquecer el pensamiento colectivo ([Blanco y Regueiro, 1998](#)). Además, la construcción de experiencias educativas desde una mirada estética e intencional, que asuma un rol mediador y co-participativo, permite alcanzar niveles de metacognición, especialmente cuando se vincula con contenidos orientados a la resolución consciente de problemas de contexto, lo que exige la aplicación de activadores que favorezcan el aprendizaje significativo.

[Canan et al. \(2024\)](#) resalta la aplicación de la Taxonomía del Aprendizaje Significativo de Fink, ello aplicado en el rediseño curricular evidencia el valor de integrar activadores de aprendizaje que movilicen diversas dimensiones del desarrollo estudiantil, como la aplicación del conocimiento, la comprensión de su dimensión humana, la integración de saberes, el cuidado y el compromiso personal. Estos activadores no solo estimulan la participación, sino que también favorecen la reflexión, el análisis crítico y la conexión emocional con los contenidos, elementos clave para generar experiencias de aprendizaje con sentido. Al incorporar ejercicios que promuevan la autorreflexión, la apreciación estética y la resolución de problemas contextualizados, se potencia la construcción de un conocimiento más profundo y duradero, en consonancia con un modelo educativo centrado en el estudiante y orientado a la formación integral.

Desde esta perspectiva, los activadores de aprendizaje adquieren un carácter intencionado y transformador, al diseñarse no solo para captar la atención o motivar, sino para generar vínculos significativos entre el saber, el hacer, el ser y el convivir. La taxonomía de Fink permite entender que un aprendizaje auténtico no se limita a la adquisición de contenidos, sino que implica el desarrollo de capacidades para actuar en el mundo con conciencia crítica, sensibilidad ética y responsabilidad social. En este sentido, los activadores que fomentan el diálogo, el trabajo colaborativo, el análisis de experiencias personales o comunitarias, y el compromiso con los problemas reales del entorno, son fundamentales para articular un aprendizaje significativo que impacte tanto en la trayectoria formativa como en la vida personal y profesional del estudiante ([Canan et al., 2024](#)).

#### Núcleo (5): Vinculación del contenido formativo con el proyecto ético de vida

La Vinculación del contenido formativo con el proyecto ético de vida da cuenta al compromiso y sentido para el estudiante y contribuye a formar ciudadanos autónomos, reflexivos y responsables, con una actitud crítica y humanizada frente a la vida, a partir de sus necesidades y contexto sociocultural, creando espacios de comunicación democráticos, flexibles y armoniosos, donde se favorezca la formación integral ([Tobón, 2015a](#)).

### **Fase de trascendencia epistémica**

La fase de trascendencia epistémica tiene tres categorías de rigor: relaciones esenciales, regularidad y novedad científica. En esta fase se realiza un análisis reflexivo del modelo y cuáles son los elementos invariantes.

#### Relaciones esenciales

Las relaciones son las que explicitan los nexos capaces de comprender, explicar, observar e interpretar el comportamiento del proceso de formación. La primera relación esencial es la intencionalidad didáctica que se expresa en una mediación metacognitiva dinamizada por una problematización contextual. La segunda relación se observa en el andamiaje experiencial-cooperativo que se legitima en y desde un proceso de apropiación significativa (implicación, compromiso y sentido).

#### Regularidad

La regularidad en este modelo es el elemento estable que se expresa en la mediación, cooperación, diálogo y creatividad, como cualidades esenciales de la gestión didáctica socioformativa experimental estética.

#### Novedad científica

La novedad científica del modelo propuesto radica en su integración multidimensional y la reconfiguración de conceptos fundamentales en la educación y la pedagogía, particularmente en la combinación de la didáctica socioformativa con un

enfoque experimental estético. A diferencia de los modelos tradicionales que se enfocan en aspectos cognitivos, el modelo innovador incorpora las dimensiones afectivas, emocionales y estéticas como elementos centrales del proceso de aprendizaje. La principal novedad científica se encuentra en la creación de un enfoque pedagógico que no solo busca la transferencia de conocimientos, sino que también promueve una transformación ética y emocional del estudiante, logrando una interrelación armónica entre el individuo, su contexto social y el ambiente. Este modelo presenta una novedad al situar al estudiante en un rol activo y consciente de su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo la reflexión metacognitiva y la construcción de saberes a través de la mediación didáctica socioformativa.

Además, la reconfiguración de los núcleos teóricos, como la integración de la educación estético-ambiental y la ética reflexiva, en el marco de la gestión didáctica socioformativa, introduce un enfoque pedagógico holístico que vincula teoría y práctica de manera contextualizada, permitiendo una formación que considera el contexto cultural, social y ambiental del estudiante. Por otro lado, la aplicación de herramientas como el aprendizaje cooperativo, la sensibilización estética y la transferencia del aprendizaje en contextos reales y prácticos resalta la relevancia de un enfoque que favorece el aprendizaje significativo, la implicación activa de los estudiantes y su desarrollo autónomo. Así, la novedad científica del modelo no solo se centra en la reconfiguración de los procesos didácticos, sino en la introducción de un enfoque pedagógico más integral, dinámico y transformador, en el que se promueve el aprendizaje como una experiencia estética y ética.

## 5. CONCLUSIONES

El modelo propuesto se consolida desde la integración de cinco núcleos teóricos que articulan de manera coherente y contextualizada los conceptos fundamentales abordados en la investigación. Estos núcleos permiten comprender la complejidad del proceso formativo desde una perspectiva experiencial, colaborativa, ética y estética, otorgando sentido a la práctica pedagógica en escenarios reales. Cada núcleo se configura como un eje articulador que integra categorías claves tales como el aprendizaje experiencial, la educación estético-ambiental, la motivación académica, la mediación didáctica socioformativa, la ética reflexiva y la transferencia del aprendizaje, entre otros. En conjunto, estos núcleos sostienen una propuesta didáctica que promueve la formación integral del sujeto, el pensamiento crítico, la participación y la vinculación del conocimiento con la vida, reafirmando la naturaleza transformadora del modelo.

**La construcción de la práctica experimental participativa estética:** Este núcleo articula el aprendizaje experiencial con la educación estético-ambiental, la motivación académica y la mediación didáctica socioformativa. Su propósito es fomentar experiencias de aprendizaje activas, sensibles y contextualizadas, donde el estudiante se involucra creativamente en la exploración del entorno, desarrollando competencias a través de una relación estética y reflexiva con la realidad.

**Mediación dialógica para el desarrollo de la metacognición:** Integra la ética reflexiva en la pedagogía con la mediación didáctica socioformativa. Este núcleo resalta la importancia de una mediación docente consciente, intencionada y dialógica que favorezca la autorregulación del aprendizaje, la reflexión crítica y el desarrollo de procesos cognitivos complejos desde una perspectiva ética.

**Resolución consciente de problemas de contexto:** Este núcleo reúne las estrategias didácticas y la transferencia del aprendizaje, con el fin de promover en los estudiantes la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones reales, resolviendo problemas con sentido ético y pertinencia contextual, aspecto central de la socioformación.

**Aplicación de activadores de aprendizaje significativo:** Vincula las estrategias didácticas con el aprendizaje cooperativo, proponiendo una enseñanza basada en la colaboración, el diálogo y el aprendizaje entre pares. Este núcleo potencia la construcción colectiva del conocimiento y la internalización significativa de los contenidos mediante situaciones didácticas participativas.

**Vinculación del contenido formativo con el proyecto ético de vida:** Este núcleo relaciona la ética reflexiva en la pedagogía con la educación estético-ambiental, proponiendo que los contenidos educativos se articulen con el desarrollo del proyecto ético de vida del estudiante. Se busca así una formación integral que trascienda la dimensión cognitiva, orientando el aprendizaje hacia la construcción de sentido, responsabilidad social y compromiso vital.

El modelo de Gestión Didáctica Socioformativa Experimental Estética resulta novedoso para diversas áreas y disciplinas porque reconfigura una herramienta pedagógica ya existente —la didáctica socioformativa— integrando de manera sistemática núcleos teóricos que articulan la afectividad, la sensibilidad estética, la metacognición, la experiencia y el compromiso ético. Su carácter innovador radica en que establece relaciones esenciales que profundizan la intencionalidad didáctica desde una mediación metacognitiva situada y una apropiación significativa del conocimiento mediante prácticas cooperativas y experienciales. Además, su regularidad se expresa en un entramado estable de mediación, diálogo y creatividad, que le otorga coherencia interna. Esta propuesta incrementa el valor científico de la didáctica al constituirse como una herramienta reconfigurada con impacto potencial en contextos educativos diversos, ofreciendo un marco formativo integral que vincula el aprendizaje con el sentido de vida, la transformación social y el cuidado del entorno.

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra la necesidad de validar empíricamente el modelo propuesto en contextos educativos diversos, lo que permitiría analizar su aplicabilidad y eficacia en escenarios concretos de formación profesional. Asimismo, el enfoque teórico desarrollado, si bien ofrece una propuesta innovadora e integradora, aún requiere ser contrastado con experiencias pedagógicas reales que involucren a docentes y estudiantes en procesos de implementación sistemática. En cuanto a las perspectivas futuras, se plantea la posibilidad de enriquecer el modelo mediante la incorporación crítica y ética de tecnologías emergentes, especialmente aquellas relacionadas con la inteligencia artificial, el aprendizaje automatizado y los entornos de realidad aumentada, con el fin de potenciar la mediación metacognitiva, personalizar los activadores de aprendizaje y ampliar las posibilidades de problematización contextual. La evolución del modelo podría incluir también líneas de investigación orientadas a evaluar el impacto de esta propuesta en la formación de competencias éticas, comunicativas, colaborativas y creativas, necesarias para enfrentar los retos complejos de un mundo cada vez más interconectado y digitalizado.

## DECLARATORIA DE TRANSPARENCIA, ÉTICA Y RESPONSABILIDAD

### Contribución de autoría – Taxonomía CRediT

Las contribuciones de los autores se describen a continuación según la Taxonomía CRediT:

- Rosa María Elizabeth Sayán-Rivera: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de financiación (N/A), Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Redacción, revisión y edición.

### Conflicto de intereses

La autora declara que no existen conflictos de intereses relacionados con la investigación, la autoría o la publicación de este artículo.

### Disponibilidad de datos y materiales

Los datos y materiales utilizados en esta investigación están disponibles y podrán ser proporcionados por la autora a otros investigadores que lo soliciten de forma razonada y justificada.

### Retracciones y correcciones

La autora es consciente de la política editorial de la revista HOMERO respecto a la ética en publicación, retractaciones y correcciones, y se comprometen a actuar conforme a los principios establecidos por el **Committee on Publication Ethics (COPE)** en caso de identificarse errores o malas prácticas después de la publicación.

## 6. REFERENCIAS

- Alonso, D. y Valencia, M. (2016). *Competencia y estrategias didácticas desde el enfoque socioformativo*. Repositorio Universidad Autónoma de Campeche. <https://acortar.link/71ZmRB>
- Barton, G., & Le, A. H. (2023). The importance of aesthetics for curriculum and job readiness: An exploration of student, teacher, and employer perceptions through Appraisal Theory. *Curriculum Perspectives*, 43(2), 157-167. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00197-9>
- Berkat, Setinawati, & Basrowi. (2025). The role of educational management in enhancing innovation and problem-solving competencies for students towards global competitiveness: A literature review. *Social Sciences and Humanities Open*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101280>
- Berleant, A. (2016). *Aesthetics beyond the Arts: New and Recent Essays*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315565835>
- Blanco, A., & Regueiro, M. (1998). Activadores creativos para la renovación didáctica del profesorado. Repositorio UAM\_Biblioteca. <http://hdl.handle.net/10486/5020>
- Canan, C. H., Downing, M. N., Jewell, T. M., & Kang, D. (2024). Student Achievement of Course Learning Goals in an Asynchronous Distance Learning Course Redesigned Using Fink's Taxonomy of Significant Learning. *Online Learning Journal*, 28(4), 360-383. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i4.3934>
- Castaño, R. (2013). Ética y pedagogía: una postura de reflexividad. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 223-232. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/254>
- Castro, E. (2020). *Ética, estética y política: Ensayos (y errores) de un metaindignado*. Arpa.
- Costantino, T., & White, B. (2010). *Essays on Aesthetic Education for the 21st Century* (p. 217). <https://doi.org/10.1163/9789460911224>
- de Medeiros, R. H. A. (2020). The cultural moment as the introduction of aesthetic elements in the training of professionals in the health field. *Ciencia e Saude Coletiva*, 25(11), 4379-4388. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202511.35332018>

- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Estévez, P. R. (2012). *La Educación Estética: conceptos y contextos*. Capiro.
- Estévez-Alvarez, L. (2020). Educación estético-ambiental, etnografía y desarrollo humano: propuesta docente-educativa para rehumanizar los sentidos. *Revista de investigación y pedagogía del arte*, (8), 1-12. <https://doi.org/10.18537/ripa.08.02>
- Fourés, C. I. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, (14), 150-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85320028010>
- Gagné, R. (1970). *The conditions of learning*. Holt Rinehart and Winston.
- García, J. (2015). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.39336>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. En *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Second Edition (pp. 83-106). <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
- Hernández, J., Guerrero, G., y Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11(4), 125-140.
- Iglesias, J., González, L. y Fernández-Rio, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lin, Y.-N., Hsia, L.-H., & Hwang, G.-J. (2025). Developing students' creative problem-solving strategies in the context of blended sports education. *British Journal of Educational Technology*, 56(1), 190-207. <https://doi.org/10.1111/bjet.13495>
- López, R., Tobón, S., Veytia, M. y Juárez, L. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.443301>
- Lu, Q.-Y., & Huang, C.-H. (2024). Charm Factors of Clay and Composite Materials in Aesthetic Education Curriculum. *Engineering Proceedings*, 74(1). <https://doi.org/10.3390/engproc2024074070>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I. Siglo XXI*.
- Martínez, R. (2004). *Concepción de Aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Universidad de Barcelona.
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Soto-Curiel, J. A. (2021). Key axes of the socioformative educational model for university training in the transformation framework towards sustainable social development. *Formación Universitaria*, 14(1), 53-66. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Melis, L., Song, C., De Cristofaro, E., & Shmatikov, V. (2019). *Exploiting unintended feature leakage in collaborative learning*. <https://doi.org/10.1109/SP.2019.00029>
- Montealegre, R., (2007). La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 20-39.
- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral
- Neciosup-Severino, D. (2015). *La enseñanza de la ética profesional como modo de concretizar la responsabilidad social universitaria*. [Tesis de Maestría. Universidad de Piura].
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pujolás, P. (2004). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Eumo.
- Romero-Ramírez, M. (2019). *Estética de lo cotidiano*. Universidad Sergio Arboleda.
- Ruiz-Bolívar, C. 2002. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 53-82.
- Salomon, G., y Perkins, D. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational psychologist*, 24(2), 113-142. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2402\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1)

- Sayan Rivera, R. M. E. (2024). *Gestión didáctica socioformativa experimental estética para promover la competencia investigativa en estudiantes de química de una universidad nacional de Lima*. [Tesis doctoral, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/71e233f9-f818-4ef0-9d98-bf0ef6286c7d>
- Soto, B. (2003). *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje*. Razuwillka Editores.
- Tobón, S. (2013). *Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento*. CIFE.
- Tobón, S. (2015a). *Formación integral y competencias*. Macro.
- Tobón, S. (2015b). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. CIFE.
- Tobón, S. (2015c). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento*. CIFE.
- Tobon, S., & Lozano-Salmerón, E. F. (2024). Socioformative pedagogical practices and academic performance in students: Mediation of socioemotional skills. *Heliyon*, 10(15). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34898>
- Tobón, S., & Luna-nemecio, J. (2021). Complex thinking and sustainable social development: Validity and reliability of the complex-21 scale. *Sustainability*, 13(12). <https://doi.org/10.3390/su13126591>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Tyson, R. (2014). Aesthetic Bildung in Vocational Education: The Biographical Case of Bookbinding Master Wolfgang B. and His Apprenticeship. *Vocations and Learning*, 7(3), 345-364. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9120-1>
- Valencia, F. A. C., Canales, H. B. G., Echevarría, C. R. R., & Davila, C. P. M. (2024). The socio-formative approach in university students for sustainable social development. *Prometeica*, 31, 184-194. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.31.16324>
- Weng, J., & Ren, S. (2025). *Using group metacognitive scaffolds in biology education to improve the collaborative problem-solving skills of high school students*. <https://doi.org/10.1080/00219266.2025.2474986>
- Whitney, M., Guilbaud, P., & Romanova, A. (2019). *Introductory information systems course: Driving 21st century skill development with student response systems*. 25th Americas Conference on Information Systems, AMCIS 2019.
- Yi, S., Sintawati, W., & Zhang, Y. (2025). Facilitating Depth of Explanation: Utilising Reflective Feedback in Collaborative Learning Environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(2). <https://doi.org/10.1111/jcal.70010>
- Yong, Z. (2023). Aesthetic education in the new media era: from the perspective of aesthetic education philosophy. *European Journal for Philosophy of Religion*, 15(2), 314-328. <https://doi.org/10.24204/EJPR.2021.3902>
- Zychowska, M. J. (2020). Aesthetics in education at technical universities. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 18(1), 40-44.